

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXXIV N° 66

MARZO 2025

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



**FONDO
EDITORIAL
PUCP**

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXXIV N° 66, MARZO 2025

Directora: Carmen Del Pilar Díaz Bazo <bdiaz@pucp.edu.pe>

Consejo Editorial: María Inés Vásquez Clavera (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay), Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México), Juan Bosco Bernal (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Rosa María Hervas Avilés (Universidad de Murcia, España), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de Campiñas (Brasil), José Salazar Asencio (Universidad de la Frontera, Chile), Carmen Rosa Coloma Manrique, (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú).

Comité Científico: Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España), Domingo José Gallego Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Antoni Badia Garganté (Universitat Oberta de Catalunya, España), Catalina María Alonso García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Carles Monereo Font (Universidad Autónoma de Barcelona, España), María Alejandra Martínez Barrientos (Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Bolivia), Hernán Medrano Rodríguez (Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, México), Miguel Júlío Teixeira Guerreiro Jerónimo (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal), Guadalupe Palmeros y Ávila (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México), Nicolasa Terreros Barrios (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Samuel Mendoça (Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil)

Misión: *Educación* es la revista académica del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que tiene como objetivo difundir la producción científica en el campo de la educación a través de artículos y ensayos originales e inéditos, y reseñas. Los artículos muestran los resultados de la investigación empírica, de estudios de intervención evaluativa, de diagnóstico, de innovación pedagógica o revisiones de la literatura, que —a través de una metodología rigurosa— aporten al conocimiento en educación. Los ensayos explican y argumentan sobre temas específicos de la educación de manera reflexiva y analítica. Finalmente, las reseñas comentan y analizan una publicación en formato libro, editado en los últimos tres años. Educación constituye un espacio de intercambio de ideas y de difusión nacional e internacional sobre temas educativos entre académicos y público interesado, buscando contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Información a los colaboradores: Desde su fundación, en 1992, *Educación* se publica semestralmente, en marzo y septiembre de cada año. De manera impresa desde 1992 y, de forma electrónica desde 2009. No cobra por concepto de publicación y los trabajos presentados son sometidos a un sistema de arbitraje (*peer review*) doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales. El contenido de los artículos publicados en Educación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Educación se registra en los siguientes catálogos y bases de datos: Redalyc, SciELO, BASE, CLASE, Dialnet, Dimensions, DOAJ, Ebsco, ERIH PLUS, Gale Cengage Learning, Iresie, Journal TOCs, Latindex, LatinREV, Qualis y WorldCat.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2025

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403 (impreso)

ISSN 2304-4322 (en línea)

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXXIV N° 66, MARZO 2025

Artículos

Procesos de arte contemporáneo en educación infantil: un proyecto de investigación artística en la formación de maestras. *Enric Font-Company, Andrés Torres-Carceller, Juan Martínez-Villegas, Rosalía Clemente, Júlia Castell-Villanueva*, 5

La educación superior rural en Colombia: un estado del arte. *Jonathan Pérez Verano*, 29

Experiencia de investigación acción participativa (IAP) con estudiantes universitarios, para la difusión del legado de la Comisión de la Verdad de Colombia. *Piedad Ruiz Echeverry*, 49

Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú. *Rosa María Tafur Puente, Omar Andrés Aravena Kenigs, Olinda Vilchez Gonzáles, María Elena Mellado Hernández*, 75

Comunidad de práctica de los docentes de inglés en pandemia. Un estudio sobre el desarrollo profesional en un instituto de idiomas de Lima. *Wilfredo Alvarez Poma*, 98

Clusterización de perfiles emprendedores de estudiantes universitarios en la UNALM: un análisis con K-Means. *Javier Rubén Antonio Vargas, Yulissa Maruschka Navarro-Castillo*, 113

Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile. *Cindy Verónica Vásquez Caballero*, 133

Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores. *Daiana Yamila Rigo*, 155

Ensayos

Sequências didáticas sob a óptica das teorias de ensino-aprendizagem. *Lilianne de Sousa Silva, Lisraelle de Sousa Silva, Diogo Pereira Bezerra, Luciana Medeiros Bertini*, 176

What is this thing called gamification? *Jocimario Alves Pereira, Bruno Silva Leite*, 194

Educación bilingüe en el sistema educativo intermedio: perspectiva comparada entre Brasil y Perú. *Edgar Romario Aranibar Ramos, Miguel Angel Demetrio Olarte Pacco, Fabio Barbosa de Lima*, 213

Reseña

13 perspectivas del liderazgo: Orientaciones para fortalecer la formación en gestión educativa. Villa, A. (coord.) (2024). Dykinson. *Ana Cecilia Ferreyra Díaz*, 233

Procesos de arte contemporáneo en educación infantil: un proyecto de investigación artística en la formación de maestras

ENRIC FONT-COMPANY¹
 ANDRÉS TORRES-CARCELLER²
 JUAN MARTÍNEZ-VILLEGAS³
 ROSALÍA CLEMENTE⁴
 JÚLIA CASTELL-VILLANUEVA⁵
 Universidad de Barcelona- España

Recibido el 29-07-24; primera evaluación el 30-09-24; aceptado el 17-10-24

¹ Formado en Barcelona (UB) y San Francisco (SFAI), con una larga trayectoria expositiva, es profesor agregado de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordina la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica en el Grado de Maestra de Educación Infantil, el proyecto de innovación docente Procesos de Arte Contemporáneo en la Educación Infantil 2023PID-UB/14 y el grupo de trabajo homónimo. Es miembro del grupo de investigación DIDPATRI y de INDAGUE. Correo electrónico: enricfont2310@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1958-9885>

² Profesor lector Serra Hunter del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinador del grupo de innovación docente ARTINNOVA y forma parte del grupo de investigación POCIÓ. Es miembro del equipo coordinador del grupo de trabajo Creative Art Interchange (ICE-IDP UB). Ha colaborado con la ONG EMCI como cooperante en una escuela rural de El Salvador, desarrollando proyectos de muralismo en escuelas rurales. Correo electrónico: andrestorres@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8055-7479>

³ Profesor lector del Departamento de Didácticas Aplicadas, Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad de Barcelona. Realiza varios proyectos de arte y acción social vinculados al 3er sector como investigador principal. Miembro del Centre de Recerca sobre Cultura i Sostenibilitat (CRECS) y del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS). Forma parte del comité evaluador de diversas revistas del ámbito artístico-educativo, miembro del consejo editorial de OBSERVAR, revista sobre la didáctica de las artes. Correo electrónico: juan.martinez@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8239-2874>

⁴ Profesora asociada del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona en la sección departamental de Educación Visual y Plástica. Forma parte del grupo de innovación docente ARTINNOVA. Actualmente realiza su tesis doctoral en la Universidad de La Laguna sobre libros de arte para público infantil. Es miembro del grupo de trabajo Il·lustrem-nos de la Asociación de Maestras Rosa Sensat. Colabora como crítica de literatura infantil en la revista *Faristol* perteneciente al *ibbycat*. Correo electrónico: rclemente@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4174-9574>

⁵ Profesora lectora del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona en la sección departamental de Educación Visual y Plástica. Forma parte del Grupo de Investigación Consolidado DIDPATRI, del Grupo de Innovación Docente Consolidado ARTINNOVA y del grupo de trabajo Creative Art Interchange (ICE-IDP UB) participando activamente en diferentes investigaciones del ámbito artístico-educativo nacional e internacional, relacionada con la innovación tecnológica y educativa. Correo electrónico: julia.castell@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6938-2372>



RESUMEN

Durante el curso 2022-2023, en el contexto de la convocatoria REDICE 2022 de la Universidad de Barcelona, se ejecutó el proyecto de investigación educativa “Integración y Valoración de Procesos de Arte Contemporáneo en el Diseño de Entornos de Aprendizaje en el desarrollo de la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica”. Su objetivo principal es diseñar, ejecutar y evaluar una propuesta formativa basada en procesos de creación contemporánea. El proyecto plantea un estudio experimental de enfoque mixto mediante una investigación correlacional estructurada en cinco fases. En los resultados se comprueban los cambios en la percepción y la relación del estudiantado de educación infantil con el arte contemporáneo, donde una mayoría reconoce el arte contemporáneo como una fuente de creación de situaciones de aprendizaje.

Palabras clave: arte contemporáneo, educación infantil, educación superior, formación de maestras, procesos artísticos

Contemporary art processes in early childhood education: an artistic research project in teacher training

ABSTRACT

The educational research project *Integration and Assessment of Contemporary Art Processes in the Design of Learning Environments* was implemented during the 2022-2023 academic year in the Early Childhood Education Teacher Degree program. Conducted under the REDICE 2022 initiative, its primary objective is to design, execute, and evaluate a training proposal based on contemporary art creation processes. The project employed an experimental, mixed-method study through correlational research structured across five distinct phases. The findings indicate significant shifts in students' perceptions and interactions with contemporary art, with a majority recognizing it as a valuable resource for creating impactful learning experiences in Early Childhood Education.

Keywords: Contemporary Art, Early Childhood Education, Higher Education, Teacher Training, Artistic Processes

Processos da arte contemporânea na educação infantil: um projeto de pesquisa artística na formação de professores

RESUMO

Durante o ano letivo 2022-2023, no âmbito da convocatória REDICE 2022, foi realizado o projeto de investigação educacional *Integração e Avaliação de Processos Artísticos Contemporâneos na Design de Ambientes de Aprendizagem* no desenvolvimento da disciplina de *Didática do Visual e Plástico Educação*. Seu principal objetivo é conceber, executar e avaliar uma proposta de formação baseada em processos de criação contemporâneos. O projeto propõe um estudo experimental com

abordagem mista por meio de pesquisa correlacional estruturada em cinco fases. Os resultados mostram mudanças significativas na percepção e relação dos alunos com a arte contemporânea, onde a maioria reconhece a arte contemporânea como uma fonte valiosa de criação de situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Arte Contemporânea, Educação Infantil, Ensino Superior, Formação de Professores, Processos artísticos

1. INTRODUCCIÓN: UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS

Aunque existen indicios que sugieren que la calidad de las experiencias cotidianas en la primera infancia posee un impacto significativo en los procesos de desarrollo y aprendizaje posteriores (Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2014), la investigación en educación, a menudo, no alcanza el mismo nivel que en otros campos. No obstante, existe una necesidad real de hacerlo, especialmente a través de prácticas artísticas (Hayes et al., 2021). La investigación educativa, según Sabariego y Massot (2019), tiene como objetivo desarrollar el conocimiento científico sobre la educación con la finalidad última de mejorar su práctica. El equipo de investigadores y docentes de este proyecto se mueve impulsado por el deseo de mejora en su ámbito docente: la didáctica de la educación visual y plástica en la formación de maestras.

En los últimos años, el profesorado de la asignatura Didáctica de la Educación Plástica y Visual (EVP) del Grado de Maestro de Infantil (GMEI) en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona ha identificado una triple problemática. En primer lugar, ha observado en el alumnado una dificultad para llevar a cabo una transferencia efectiva de prácticas artísticas contemporáneas. Los futuros maestros muestran signos de una educación artística superficial y presentan un repertorio limitado de referentes de arte contemporáneo, lo que les dificulta acceder y conectar con este ámbito en su proceso de aprendizaje.

Percibe, también, la necesidad de abordar el arte contemporáneo de una manera más próxima a los referentes, integrando prácticas innovadoras y significativas que lo acerquen al alumnado. Este debería capacitarse para producir y liderar nuevos formatos educativos, de los que el profesorado debería ser experto conocedor.

Finalmente, se identifica una dificultad para alcanzar la Competencia Específica 5 (CE5) indicada en el plan docente: “Observar sistemáticamente

en contextos propios de la Educación Infantil ambientes de aprendizaje y de convivencia, interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre ellos y actuar en consecuencia”. Dado que la asignatura no incluye una práctica real en la escuela, la observación sistemática se realiza normalmente a través de simulaciones en el aula-taller o en actividades fuera del horario académico. En una franja educativa donde una de las tareas más importantes de los docentes radica en la observación y la documentación (McClure et al., 2017), trabajar la CE5 a través de una actividad práctica real debería mejorar sustancialmente la formación del alumnado.

Ante esta problemática, se propone un programa que tiene como punto de partida el contacto directo del alumnado con artistas contemporáneos para identificar procesos de creación y utilizarlos en el diseño de entornos de aprendizaje. Se llevarán a la práctica en un contexto real en la escuela, abordando tareas de observación, análisis y documentación. El proceso busca establecer conexiones entre el ámbito artístico, los futuros maestros y la actividad profesional en la escuela.

2. MARCO CONCEPTUAL: ¿ARTISTAS EN LA ESCUELA?

En los últimos años se han experimentado fórmulas diversas que han puesto el arte en el centro de numerosos proyectos educativos. Muchas se inspiran en las experiencias de Reggio Emilia y exploran los vínculos entre arte y escuela. El espectro se reduce considerablemente cuando cuentan con la presencia directa de artistas contemporáneos. Podríamos enumerar tres modalidades. La primera sería el artista en residencia, donde se instala temporalmente su trabajo en la escuela y desarrolla un proyecto artístico con las niñas y los niños, integrándose en la vida escolar y compartiendo sus experiencias, conocimientos y técnicas. Esto permite crear vínculos entre artista e infancia, favoreciendo el aprendizaje mutuo, la creatividad y la participación. La experiencia más conocida es Room 13, en Escocia, un modelo que cuenta con una red internacional. Se ha desarrollado en Barcelona con el nombre de *Espai C_Room 13* y con la participación de varias escuelas de la ciudad (Arrufat, 2019). Más puntual es la modalidad de artistas invitados, en la que el artista visita ocasionalmente la escuela, proponiendo actividades con las niñas y niños, mostrándoles su obra y proceso creativo. Esta modalidad permite acercar el arte contemporáneo a la infancia, estimulando su curiosidad, pensamiento crítico y sensibilidad estética. Por último, la modalidad que más se acerca a la propuesta de este proyecto, consiste en el artista colaborador que trabaja con un maestro o maestra de educación infantil, diseñando e implementando propuestas didácticas basadas

en su lenguaje artístico. Estas propuestas se adaptan a las necesidades e intereses de niños y niñas, permitiendo integrar el arte contemporáneo en el currículo escolar, enriqueciendo las prácticas educativas y las experiencias de aprendizaje.

2.1. Arte contemporáneo en la educación infantil

El arte contemporáneo en la educación infantil puede tener beneficios como estimular la creatividad, la sensibilidad, la empatía, la expresión emocional y el aprendizaje significativo; fomentar el respeto y el conocimiento de otras culturas; potenciar la comunicación y el trabajo en equipo a través de diferentes lenguajes artísticos; enriquecer el aprendizaje significativo, la construcción compartida de la identidad y la elaboración de sentido a través de la experiencia estética en el juego. Según diversas investigaciones, tiene la capacidad de atraer la atención de las niñas y los niños más que otras formas de expresión. Esto se debe a que se relaciona con la cultura actual y aborda temas que son relevantes y cercanos (Acaso, 2007; González-Vida, 2007; Abad, 2008). No depende de la transmisión y de una actitud pasiva, sino de la interpretación personal (Tuazon, 2011; Arrufat, 2019). El arte contemporáneo puede estar presente en la propia metodología educativa (Agra, 2007; Arrufat, 2019). Cuando los procesos artísticos se imbrican en la educación infantil surge el potencial de crear redes colaborativas entre profesionales del arte y de la educación, que se benefician mutuamente de sus conocimientos y prácticas. Estos proyectos facilitan sinergias entre educación y creación artística, transitando entre la investigación y la formación, en un marco de beneficio bidireccional.

2.2. Arte contemporáneo en la formación de maestras de educación infantil

El arte provoca en el futuro colectivo docente una actitud ambivalente: se sienten atraídos por su conocimiento, pero también frustrados por la falta de recursos que les ayuden a entenderlo mejor (Parramon, 2007). Escuchan hablar de la importancia de integrar las artes en la educación, de hacer del arte un elemento transversal en la enseñanza, pero les resulta difícil hallar “conexiones auténticas” (Arts Education Partnership, 2003). Además del contenido artístico, reclaman una formación orientada a las necesidades de los contextos donde ejercerán su profesión (Payà et al., 2018). La pedagogía actual sostiene que la mejor forma de aprender conceptos es mediante una experiencia vivencial. Por eso, las propuestas mencionadas parten de la idea de que los procesos artísticos se ajustan a la forma en que las niñas y los niños construyen sus aprendizajes: de manera activa, a partir de la experiencia (París-Romia & Hay, 2019).

3. MARCO CONTEXTUAL

Esta investigación genera la unión de un equipo de investigación formado por seis personas y el equipo docente de la asignatura de nueve personas. Se aplica de manera experimental un modelo en los seis grupos del Grado de Maestro de Educación Infantil (GMEI) (206 estudiantes) y dos grupos del Doble Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria (49 estudiantes). El equipo investigador realiza tareas de comisariado para seleccionar cuatro artistas (Mònica Planes, Michael Lawton, Rosa Tharrats y Marria Pratts) e invita a participar a centros educativos, estableciendo una colaboración con ocho maestras de seis escuelas de Barcelona (Baloo, Anglesola, Ítaca, Parc de la Ciutadella, Escoles Pies de Sarrià, Els Pins). Paralelamente se constituye el grupo de trabajo Procesos de Arte Contemporáneo en Educación Infantil del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universidad de Barcelona (IDP-UB) como punto de encuentro de todos los agentes implicados.

4. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto es el diseño, la ejecución y la evaluación de una propuesta formativa basada en la identificación de procesos de creación de artistas contemporáneos para el diseño de entornos de aprendizaje. Para ello se propone realizar una evaluación inicial que permita hacer un diagnóstico del conocimiento, percepción, relación y accesibilidad de los estudiantes con el arte contemporáneo y establecer los marcos de relación necesarios para facilitar situaciones de intercambio entre artistas, universidad y escuela.

A continuación, el proyecto aplicará una evaluación procesal que permita, primero, profundizar en la Competencia Específica 5, analizando, diseñando y sistematizando procesos que faciliten la observación y la documentación en contextos propios de la educación infantil. Segundo, se valorarán procesos de documentación vinculados a la Investigación Basada en las Artes (IBA) entendida como una metodología de investigación artística desde la práctica. Y, tercero, se realizará un seguimiento continuado del alumnado en su proceso de diseño e implementación de entornos de aprendizaje.

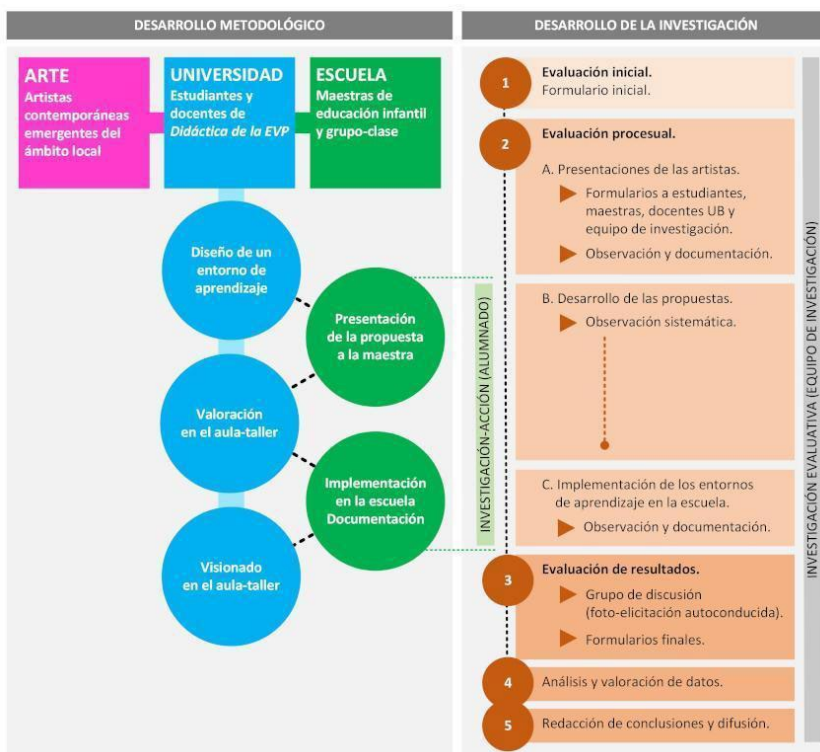
Finalmente, se realizará una evaluación de resultados para valorar si el modelo ayuda a mejorar el conocimiento, la percepción y la relación de los estudiantes con el arte contemporáneo y la accesibilidad a los contenidos; si facilita la creación de vínculos entre estudiantes, escuela, artistas y universidad; si permite enlazar la práctica artística con la actividad docente; y si genera un aprendizaje significativo a través de experiencias de primera mano. La infor-

mación recogida se analizará y valorará para sistematizarla en un modelo que permita ser aplicado en contextos y situaciones similares.

5. METODOLOGÍA

El proyecto plantea un estudio experimental de enfoque mixto mediante una investigación correlacional estructurada en cinco fases (ver Figura 1). En la primera se diseñaron y validaron los instrumentos de recopilación de datos, se formalizaron los acuerdos de colaboración, y se constituyó el grupo de trabajo.

Figura 1. *Desarrollo de los procesos metodológicos y de investigación*



La segunda fase se centra en la implementación directa a través de tres momentos clave: los seminarios-talleres de las artistas Marria Pratts, Mònica Planes, Rosa Tharrats y Michael Lawton, el diseño de situaciones de aprendizaje y, por último, su implementación y evaluación en entornos escolares, donde el alumnado lleva a cabo observación y análisis documental. Esta fase se

rige por los parámetros de una IBA y tanto el equipo docente como el equipo de investigación realizan una observación sistemática del proceso educativo.

En la tercera fase, un grupo de discusión recoge la voz de los agentes implicados y se aplican los cuestionarios finales. Se concluye con una cuarta y quinta fase dedicadas, respectivamente, al análisis y la valoración de datos.

El estudio tiene una muestra no probabilística de carácter intencional a partir de tres categorías de participantes: todo el alumnado matriculado en la asignatura Didáctica de la Educación Visual y Plástica, constituido por 255 personas, las ocho maestras y los nueve miembros del equipo docente de la asignatura.

La formación de un grupo de trabajo con las docentes de las escuelas consolida su aplicación didáctica. Así, las maestras median entre los grupos de infantil y el alumnado universitario participante, aportando su perspectiva y actuando como agente modulador de la evaluación del proceso y las posibles mejoras.

Se ha empleado una metodología mixta que abarca enfoques cualitativos y cuantitativos, considerados complementarios y no excluyentes. Para recopilar datos se han utilizado múltiples estrategias; se han diseñado tres cuestionarios *ad hoc* mediante escalas de Likert y preguntas abiertas. El cuestionario inicial y final se destinó a diagnosticar las percepciones del alumnado al inicio de la asignatura y contrastarlas nueve meses después, para recoger datos sobre su percepción e interés hacia el arte contemporáneo, así como su opinión sobre las potencialidades educativas de introducir sus procesos de creación en las aulas de educación infantil. Otro cuestionario similar se dirigió al equipo docente de la asignatura y las maestras participantes.

En paralelo, se favorece una documentación subjetiva del proceso a través de estrategias de IBA, la cual incluye escritos, imágenes y registros audiovisuales. La esencia de la IBA radica en su poder para combinar métodos materiales, lingüísticos y críticos en la construcción de sistemas significativos que trascienden los límites tradicionales del conocimiento académico. La imagen como forma de conocimiento ostenta una singularidad especial (Torres, 2021). A diferencia de las narrativas literales, las obras visuales o audiovisuales pueden expresar conceptos abstractos y emociones de manera más directa y visceral (Perry & Edwards, 2019). La comunicación visual en la IBA no solo funciona como un vehículo para la transmisión de datos sino como una forma de involucrar a la audiencia en un diálogo crítico (Hayes et al., 2021). En la tradición científica, la verdad a menudo se percibe como un concepto literal y unidimensional, mientras que la creatividad y la imaginación se ven como elementos de un ámbito más subjetivo o incluso fantasioso. Sin embargo, la

imaginación, cuando se utiliza en la IBA, se convierte en una forma de indagación basada en la empatía y la intuición, capaz de explorar las complejidades inherentes a la condición humana que no pueden ser completamente captadas mediante enfoques cuantitativos (Torres, 2023). La narrativa artística, en este sentido, no es una mera recreación de la realidad, sino una interpretación crítica que añade múltiples capas de significado.

Para obtener datos adicionales de los seminarios-taller, se diseñaron plantillas de observación sistemática. En el proceso de conocimiento del contexto de intervención, el alumnado actuó como observador completo, asumiendo durante la intervención un rol de participante observador. El equipo docente y los miembros del equipo de investigación realizaron una observación sistemática del proceso, actuando como observadores completos.

Este corpus se complementa con un grupo de discusión cualitativo, que permite añadir matices a la información recopilada y cubrir posibles vacíos o sorpresas no anticipadas. Esta herramienta se centra más en proporcionar ideas sobre el proceso que sobre los resultados (Barbour, 2014). Se presentaron 40 imágenes representativas del proyecto. La decisión de incluir imágenes como herramienta interpretativa era asignarles un rol de transmisoras de pensamiento (Whiston et al., 2022). La revisualización de registros fotográficos se utilizó como medio para evocar experiencias, reflexionar sobre ellas y extraer conclusiones (García-Vera et al., 2018). Este enfoque multimétodo busca, por un lado, reforzar mediante evidencias cualitativas que el modelo aplicado induce cambios en la percepción del alumnado hacia el arte contemporáneo y, por otro, evaluar la efectividad de las intervenciones artísticas en el contexto educativo (Marín-Viadel, 2022).

Dentro del marco general de una investigación evaluativa, el alumnado ha realizado una investigación-acción a partir de la aplicación real de sus propuestas de entornos educativos. De este modo, el alumnado recoge información, la organiza de manera coherente e informa de manera fiable a través de un análisis documental; así, se involucra al futuro docente en un proceso de investigación educativa.

La investigación evaluativa y la investigación-acción se han considerado métodos orientados al cambio y a la toma de decisiones (Dorio et al., 2019). La modalidad de investigación-acción posee un largo recorrido en la educación, al basarse en la repetición en espiral de tres momentos: planificación, acción y evaluación del resultado de la acción (Bisquerra, 2019). Los estudiantes han realizado una primera fase de planificación en las aulas-taller; una segunda de acción o actuación en la escuela, y una fase final de evaluación.

Este diseño mixto ha permitido un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, utilizando técnicas estadísticas y de categorización, además del análisis de IBA para obtener un entendimiento más completo y la valoración de los distintos agentes.

6. RESULTADOS

6.1. Cuestionarios

6.1.1. Valoración del alumnado

Con la voluntad de recoger la percepción del alumnado sobre el arte contemporáneo, su vinculación con la educación y su valoración del proyecto se realizaron dos cuestionarios, al inicio y al final del curso. La media de edad era de 23 años; en el primero se obtuvieron un total de 198 respuestas, con una inmensa mayoría de personas que se identifican con el género femenino 92.9 % (184), por 6.1 % (12) con masculino y 1 % (2) como no binario. Se encuentra una proporción similar en el segundo cuestionario con una muestra de 144 respuestas, de alumnado de género femenino 94.4 % (136), masculino 4.2 % (6) y no binario 1.4 % (2).

El cuestionario recoge un cierto desapego del alumnado hacia el arte y, en particular, el arte contemporáneo, dado que un 42 % (83), afirma que “desconocen o no se fijan si el artista está vivo o no” cuando visitan exposiciones. Este dato apunta a una posible falta de interés sobre la figura del artista. Además, un 26.7 % (53) de los participantes afirma que “nunca” visita exposiciones de artistas vivos, seguido de un 25.2 % (50) que lo hace una vez al año. Estas respuestas, que suman más del 50 %, sugieren una falta general de interacción con la obra de artistas vivos. Por otro lado, es solo una pequeña minoría la que tiene de partida interés, 2.5 % (5) y 3.5 % (7), respectivamente, afirmando que visitan estas exposiciones una vez al trimestre o dos veces al año. En la Figura 2 se muestran aquellos artistas y términos que el alumnado identifica con el arte contemporáneo.

Figura 2. Nubes de palabras al inicio del curso



Nota. Izquierda: artistas identificados como contemporáneos por el alumnado. Derecha: términos con los que el alumnado define el arte contemporáneo.

En relación con las actitudes hacia el arte contemporáneo, una pluralidad, 27.8 % (55) sostiene que “querría entenderlo, pero no dispongo de las herramientas”. Este dato refleja una predisposición a concebir el arte contemporáneo como inescrutable, solo al alcance de algunas élites. Además, un 23.7 % (47) afirma que “me cuesta entenderlo, pero lo interpreto en parte”, lo que podría sugerir una disposición abierta, pero a la vez desafiada por el carácter enigmático de algunas obras contemporáneas. Un porcentaje no despreciable del 13.1 % (26) de los encuestados manifiesta que “normalmente no entiendo nada”, lo que podría indicar un cierto prejuicio o falta de voluntad para interpretar las obras. Solo un 2 % (4) considera que el arte contemporáneo está “destinado solo a expertos”, lo que podría interpretarse como una señal positiva de que, aunque puede haber barreras de comprensión, la exclusividad no se percibe como una de ellas.

Se identifica como relevante que un maestro de educación infantil conozca el arte contemporáneo; el 20.2 % (40) lo consideró muy importante, mientras que el 47 % (93) lo consideró bastante importante, a un 26.8 % (53) le parece irrelevante y un residual 6.1 % (12) lo considera “poco” importante.

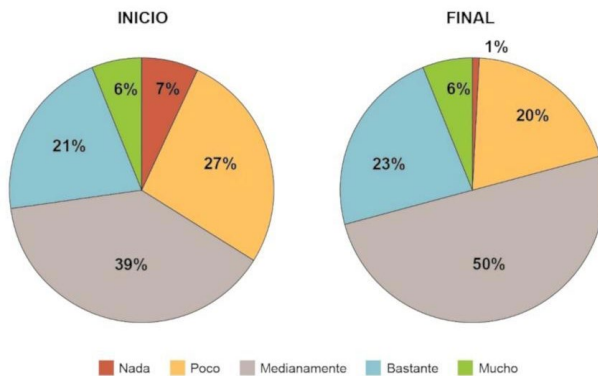
El interés por tener la posibilidad de implementar una situación de aprendizaje en un centro de educación infantil es ampliamente valorado, con un 42.4 % (84) que muestra “mucho” interés y un 40.4 % (80) de “bastante” interesados, un 16.2 % (32) no manifiesta una opinión clara (“ni sí, ni no”), y tan solo un 1 % (2) muestra “poco” interés.

Estos datos apuntan a un reconocimiento implícito del valor pedagógico y cultural del arte en etapas tempranas, en concreto del arte contemporáneo, aunque pese a su reconocimiento, se manifiesta la dificultad por comprenderlo en su totalidad, causa por la que puede manifestarse una falta de interés o

rechazo por inaccesible. Las respuestas también confirman la motivación del alumnado por poder actuar en entornos reales y llevar la teoría a la práctica.

Nueve meses después, el segundo cuestionario permite medir la percepción del alumnado una vez finalizado el proyecto, y evaluar su evolución. El grado de interés hacia el arte contemporáneo aumenta ligeramente (ver Figura 3). El aspecto más positivo es que la respuesta “nada” prácticamente desaparece y las de interés “medianamente” y “bastante” aumentan considerablemente.

Figura 3. Grado de interés por el arte contemporáneo al inicio y al final de la asignatura



Aunque también se recoge un dato llamativo, dado que un 30.5 % (41) no ha sido capaz de identificar ningún artista contemporáneo catalán, un 13.6 % (19) continúa identificando artistas nacidos en la década previa o posterior a 1900 como Picasso, Miró o Dalí como artistas contemporáneos; mientras que un 47.1 % (64) ha optado por identificar a las artistas que colaboraron con el proyecto y el restante 8.8 % (12) reseñan a artistas más recientes, siendo los más nombrados Plensa (4) y Tàpies (3).

Las respuestas enfocadas a la vinculación entre arte y educación obtienen un reconocimiento positivo, lo cual indicaría que la mayoría piensa que existe una conexión entre los objetivos de la educación infantil y determinados procesos de arte contemporáneo. El 14.6 % (21) opina que las conexiones son “muy alto” y una abrumadora mayoría del 66 % (95) considera que es “bastante”. Un minúsculo porcentaje del 1.4 % (2) opina que el grado de conexión es “poco” o “nada”.

Por su parte, una gran mayoría está de acuerdo en que el arte contemporáneo es una fuente de recursos para diseñar situaciones de aprendizaje: un 24 % (35) considera “mucho” y un 65 % (93), “bastante”. Un 11 % (16)

“medianamente”, mientras que nadie lo cuestiona, con un 0 % de “poco” o “nada”.

El valor educativo de realizar un seminario-taller con una artista también ha sido bien acogido: el 13.9 % (20) lo valoró como “mucho”, mientras que el 46.5 % (67) lo consideró “bastante” beneficioso para su aprendizaje. Aunque existe un porcentaje significativo —31.3 % (45)— que lo valoró como “medianamente” útil, una minoría lo valoró negativamente como “poco”, un 6.3 % (9) y “nada” un 2.1 % (3).

Una gran mayoría considera, además, que la participación en dichos talleres les ha servido para conocer un poco más sobre el arte contemporáneo; el 8 % (11) “mucho” y el 53 % (76) “bastante”; un 32 % (46), lo valora “medianamente”, mientras que “nada” (1) o poco (10) representan el 8 % del total.

Del mismo modo fue bien recibida la colaboración en algunas sesiones de una maestra para asesorarles en el diseño de sus propuestas didácticas. El 18.8 % lo valoró como “muy positivo” para su aprendizaje y un 38.9 % lo consideró como “bastante”, un 23.6 % (34) consideró la colaboración “medianamente” positiva, y un porcentaje más elevado valoró la experiencia como “poco” o “nada” beneficiosa, representando un 18.7 % del total.

Los aspectos mejor valorados han sido el diseño y la implementación de la situación de aprendizaje. Un 14.6 % (21) considera que diseñar una situación de aprendizaje basada en procesos del arte contemporáneo contribuye “mucho” a su aprendizaje. De manera similar, un 45.8 % (66) opina que contribuye “bastante”. Un segmento significativo, el 29.2 % (42), lo considera “medianamente” beneficioso. Mientras que las categorías de percepción negativa de “poco” y “nada”, con un 6.9 % (10) y un 3.5 % (5), respectivamente, son residuales.

La valoración de la implementación de la situación de aprendizaje en un contexto real ha sido el elemento predilecto, con un 31.9 % (46) que considera que contribuye “mucho” a su aprendizaje, seguido de un 39.6 % (57) que opina que contribuye “bastante”. Mientras que las opiniones naturales quedan reducidas a un 15.3 % (22) y las negativas de “poco” y “nada” se mantienen relativamente consistentes, con un 6.9 % (10) y un 6.3 % (9), respectivamente.

Para finalizar, cuando se pregunta al alumnado si se verá capaz de diseñar sus propias situaciones de aprendizaje a partir del trabajo de otros artistas contemporáneos, la respuesta es mayoritariamente favorable, con un 13 % (18) de “mucho” y un 53 % (77) “bastante”; el “medianamente” obtiene un 29 % (42), mientras que “poco” 3 % (5) y “nada” 1 % (2) apenas son considerados.

6.1.2. Valoración de los equipos docentes

Para conseguir la valoración de los dos equipos docentes (universidad y escuela), se realizaron dos cuestionarios específicos. En respuesta a la pregunta abierta sobre las acciones más destacables, el profesorado universitario coincide en señalar la vinculación con un contexto educativo escolar en colaboración con maestras (33 %) y el contacto directo con las artistas (22 %). Las maestras destacan por igual en el descubrimiento de referentes contemporáneos (20 %), la posibilidad de coordinarse con el ámbito universitario (20 %), ofrecer nuevas propuestas a la escuela (20 %), posibilitar el acercamiento a artistas contemporáneas (20 %) y que el alumnado pueda experimentar de primera mano la realidad de un aula (20 %).

Cuando se pregunta al profesorado y a las maestras por el alcance de los objetivos, el nivel es moderadamente alto como se aprecia en las Tablas 1 y 2. El profesorado considera que se ha logrado especialmente enlazar la práctica artística con la actividad docente (28 % “muy alto” 72 % “alto”). Si bien la creación de vínculos entre estudiantes, escuela, artistas y universidad no recibe una valoración alta (28 % “alto”, 78 % “medianamente”), se recogen comentarios positivos en las respuestas abiertas, como la afirmación de que “ha sido interesante tejer complicidad con otros ámbitos educativos, conocer personalmente y dar a conocer al alumnado a los artistas, maestros en activo y escuelas de nuestro entorno”.

La consecución de la CE5 es irregular (15 % “muy alto”, 23 % “alto”, 43 % “medianamente”, 14 % “muy bajo”). El estudiantado valora la participación en la implementación en la escuela y no tanto la importancia de observar y recoger todo aquello que sucede. En algunos grupos, una parte del alumnado que no ha realizado presencialmente las implementaciones se ha desentendido del proyecto, quizás una consecuencia de no haberse transmitido suficientemente la importancia de la documentación y la comunicación.

Las maestras destacan los aspectos que hacen referencia al acceso a artistas contemporáneas (75 % “muy alto”, 25 % “alto”) para valorar, a continuación, las situaciones de trabajo con la Facultad de Educación (75 % “alto”, 25 % “bajo”).

Tabla 1. *Valoración del proyecto por parte del equipo de docente universitario*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Acceso de primera mano a artistas contemporáneas		14 %	14 %	43 %	29 %
Renovación de referentes artísticos			14 %	57 %	29 %
Acceso al entorno profesional de artistas contemporáneas (galería y estudio)			14 %	57 %	29 %
Trabajo en horizontal con maestras en activo		14 %	29 %	29 %	29 %
Participación en un proyecto de investigación en educación		14 %	43 %	29 %	14 %
Adquisición de nuevos conocimientos vinculados al arte contemporáneo			29 %	57 %	14 %
Identificación de contenidos de la educación infantil (EI) en el arte contemporáneo			29 %	71 %	
Intercambio de intereses comunes por el arte contemporáneo con maestras			14 %	71 %	14 %
Aplicación de procesos de arte contemporáneo en situaciones de enseñanza-aprendizaje			14 %	57 %	29 %
Trabajo en un proyecto común con docentes de la sección EVP				71 %	29 %
Conocimiento de primera mano de la metodología de la escuela asignada			29 %	57 %	14 %
Facilitación de la Competencia Específica 5 del plan docente de la asignatura	14 %		43 %	29 %	14 %

Tabla 2. *Valoración del proyecto por parte de las maestras colaboradoras*

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Acceso de primera mano a artistas contemporáneas				25 %	75 %
Renovación de referentes artísticos				25 %	75 %
Acceso al entorno profesional de artistas contemporáneas (galería y estudio)				50 %	50 %
Trabajo en horizontal con profesorado de la Facultad de Educación		25 %			75 %
Contacto con estudiantes de la Facultad de Educación		25 %			75 %
Participación en un proyecto de investigación en educación		25 %			75 %
Adquisición de nuevos conocimientos vinculados al arte contemporáneo			50 %	25 %	25 %
Identificación de contenidos de la EI en el arte contemporáneo			50 %	25 %	25 %
Intercambio de intereses comunes por el arte contemporáneo con otras maestras	25 %		25 %		50 %
Aplicación de procesos de arte contemporáneo en situaciones de enseñanza-aprendizaje	25 %			25 %	50 %

Por su parte, el profesorado universitario valora con un nivel “muy alto” (40 %) y “alto” (60 %) la participación de la artista Marria Pratts, y “alto” (25 %) y “medianamente” (75 %) la de Rosa Tharrats. En las tareas de comisariado, se eligieron artistas “puras”, sin vertiente pedagógica. El perfil motivador de Pratts generó entusiasmo y empatía con el alumnado; “la artista fue muy cercana, el taller daba pie a que todo el mundo hiciera la suya y experimentar”. Por contraste, Tharrats, quien tenía una actitud más introspectiva y reflexiva, se le atribuye una menor conexión.

El equipo se muestra satisfecho de las acciones didácticas: las presentaciones de las propuestas (100 % “alto”) y la implementación de las situaciones de aprendizaje (40 % “muy alto”, 60 % “alto”). Sin embargo, en los comentarios se evidencian dificultades en la preparación de las implementaciones y se echan de menos pautas más claras y unificadas. La toma de decisiones generó largas discusiones en los talleres. Esto propició en algunos grupos un interés menguante en un recorrido que el alumnado pide agilizar, sintetizar y dinamizar.

Por lo que respecta a las actividades extraacadémicas del grupo de trabajo, se valora especialmente la visita al estudio de Marria Pratts (30 % “muy alto”, 70 % “alto”). En palabras de una maestra, facilitó “entrar en la intimidad de la artista, entender mucho más su obra”.

La experiencia y las relaciones con los centros educativos se califican de ágiles y fáciles, a pesar de dificultades puntuales de comunicación con una escuela. Un 85 % del profesorado valora positivamente la observación realizada en la escuela; el 70 % está de acuerdo en que se han contemplado metodologías innovadoras. Un 70 % considera haber aprendido de las metodologías de la escuela.

En lo concerniente a la valoración de la gestión y coordinación, el calendario es el aspecto menos valorado (50 % “medio”, 33 % “bajo”, 16 % “muy bajo”), mientras que la coordinación entre el profesorado recibe la valoración más alta (17 % “muy alto y 83 % “alto”). La comunicación y el seguimiento por parte del equipo de investigación tiene una valoración media a partes iguales, con un 33 % “alto”, 33 % “medio”, 33 % “bajo”). Dos terceras partes del profesorado reconoce haber tenido dificultades en algún momento. Los materiales y documentos disponibles se han valorado positivamente, aunque se demanda una oferta mayor de referentes para el alumnado.

6.2. Documentación

Figura 4. Secuencia del desarrollo de los talleres



6.3. Grupo de discusión

6.3.1. Guion y estructura

El guion del *focus group* se organizó en torno a cuatro ejes temáticos: artistas y arte contemporáneo, desarrollo de las propuestas de intervención, implementación y valoración. Participaron siete individuos: una maestra, una docente de la asignatura y cinco alumnas. Sentados alrededor de una mesa, se presentaron 40 imágenes representativas de las distintas fases del proyecto. Se solicitó a las y los participantes que seleccionaran una imagen al inicio de los apartados temáticos 1 y 3, y dos imágenes para el apartado 4. Tras una ronda inicial

donde cada participante explicaba el motivo de su elección, se iniciaba un diálogo autogestionado limitado a un plazo de 15 minutos. El moderador mantenía una postura neutral, ordenando el debate y planteando preguntas previamente diseñadas.

Las imágenes se utilizan como herramienta para interpretar las experiencias y fomentar la reflexión. De este modo, se facilita la repercusión en el aprendizaje de la experiencia directa con artistas contemporáneas. Asimismo, se analiza el trabajo colaborativo entre maestras, artistas, docentes y estudiantes y se exploran las dificultades en el desarrollo de intervenciones: la planificación, el componente educativo o la creatividad, facilitando la discusión sobre la influencia del proyecto en el aprendizaje de todos los agentes. La implementación real se evalúa identificando puntos fuertes y áreas de mejora. Se cierra con la valoración global del proyecto y sus resultados.

6.3.2. Resultados extraídos

En el primer bloque, referido a la percepción de los talleres dirigidos por las artistas y las visitas al estudio y la galería, las participantes eligieron las imágenes relacionadas con los talleres impartidos por Marria Pratts y Rosa Tharrats. Se prefirieron aspectos como la sociabilidad y la conexión emocional. Se sugirió un enfoque más adaptado, mejoras en la comunicación y preparación previa por parte de las artistas.

En el segundo bloque sobre las propuestas de intervención, estudiantes y maestras resaltaron la influencia de las artistas en su elaboración. Aunque se cuestiona si su presencia fue esencial, reconocen que sus perspectivas impactaron en el proceso. La elección final de las propuestas generó debate, señalando falta de comunicación y sugiriendo como posible mejora un enfoque con pautas más claras.

El tercer bloque, en el que se aborda el proceso de desarrollo de las intervenciones, revela dificultades, debido a la falta de tiempo, la organización y una planificación escasa, generando cierta incertidumbre. De este modo, las intervenciones se vieron afectadas por una escasa participación.

En el cuarto bloque dedicado a la puesta en práctica de las propuestas, se valora la experiencia en un entorno real. La interacción con niñas y niños fue positiva, generando disfrute y participación. Presentar las actividades de manera abierta resultó clave, destacando la conexión con la línea pedagógica de las escuelas y la colaboración con las maestras.

En la valoración final se denota la conexión con los objetivos de Desarrollo Sostenible, donde las intervenciones se enfocan en la sostenibilidad y el

reaprovechamiento de materiales. Se resalta la relación entre educación infantil y arte contemporáneo, a través de la vivencia del proceso y la libertad creativa. El proyecto se reconoce por su transversalidad, y por su promoción de la interconexión. Asimismo, la transformación de ideas en actividades y el trabajo en equipo se destacan positivamente. La experiencia se percibe como un aprendizaje valioso con impacto en la futura práctica docente, fomentando una visión contemporánea de la educación.

7. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten considerar que el objetivo principal se alcanzó de una manera satisfactoria: se ha diseñado, ejecutado y evaluado una propuesta formativa basada en la identificación de procesos de creación de artistas contemporáneas. Las evaluaciones inicial y final, y la observación sistemática permiten comprobar los cambios en la percepción y la relación del estudiantado con el arte contemporáneo.

Ambos equipos de profesorado y maestras expresan su satisfacción por la creación de vínculos entre estudiantes, escuela, artistas y universidad. Se valora muy positivamente haber compartido un proyecto y una experiencia colectiva de arte contemporáneo.

El profesorado universitario valora los diferentes proyectos metodológicos observados y lo considera una situación de aprendizaje personal. Se muestra satisfecho del trabajo del alumnado en sus implementaciones, aunque demanda una gestión más ajustada de la planificación y calendarización. Respecto a la voluntad de compartir el aprendizaje, el profesorado universitario manifiesta la necesidad de explorar fórmulas que den visibilidad a los trabajos resultantes entre los distintos grupos de la asignatura. Asimismo, al considerar el logro irregular de la CE5, sugiere buscar estrategias para dar mayor relevancia a los procesos de documentación y observación.

Durante el proceso se recogieron grandes cantidades de datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros han permitido hacer una valoración numérica que se considera incompleta sin los resultados cualitativos. Las percepciones holísticas del grupo de discusión (Massot et al., 2019), evidencian una valoración al alza de la mayoría de los aspectos abordados. La IBA ha resultado un elemento central en este estudio, al proporcionar una metodología innovadora y flexible que integra la práctica artística en la recogida de datos. También ha logrado facilitar una aproximación subjetiva y holística al análisis, superando los límites tradicionales de la investigación educativa mediante la combinación de métodos gráficos, textuales y orales; así como ha contribuido signifi-

cativamente a la documentación de los procesos de aprendizaje. La utilización de imágenes y registros audiovisuales como herramientas interpretativas ampliaron las perspectivas del equipo investigador y facilitaron la creación de un diálogo más profundo entre los distintos agentes.

Se destacan elementos intangibles que facilitan dar otros valores a la propuesta. Por ejemplo, la sensación vivida en las aulas de que “pasen cosas”: los talleres se llenaron de artefactos y “objetos residuales” que, lejos de molestar las dinámicas de trabajo, generaron curiosidad e interés. También se señalan el entusiasmo y la satisfacción de compartir objetivos; las labores de comisariado artístico del equipo de investigación; la aproximación del equipo universitario a la realidad de la escuela; y, finalmente, la construcción de una red de colaboración entre profesorado y maestras con intereses comunes por la educación artística.

Los resultados del estudio revelan una evolución notable en la percepción del alumnado hacia el arte contemporáneo, aunque persisten retos en cuanto a la comprensión y familiarización con artistas actuales. Si bien el incremento del interés por el arte contemporáneo es evidente, se observa que una parte significativa del alumnado aún no logra identificar referentes locales. Este dato refleja una carencia en la formación previa que podría comprometer la capacidad de los futuros docentes para integrar estos referentes en su práctica educativa.

La participación en los seminarios-taller con artistas contemporáneos ha sido crucial para generar aprendizajes significativos. Entre las diferentes fórmulas que experimentan con la participación de artistas en proyectos educativos, la propuesta descrita se ha mostrado cercana a aquellas que utilizan la figura del artista colaborador. Su participación ha supuesto la vivencia de una experiencia artística que, a la vez, ha sido el detonante de una intervención educativa. La claridad en las pautas y la gestión del tiempo son aspectos críticos que limitan el impacto de las propuestas pedagógicas. A pesar de ello, el contacto directo con los procesos creativos ha sido un factor determinante para consolidar una experiencia vivencial en el alumnado. Esta experiencia resalta la necesidad de seguir profundizando en la integración del arte contemporáneo en la formación docente como metodología que permita a los futuros maestros transformar su práctica educativa de manera crítica y reflexiva.

Financiación

Investigación financiada por la Convocatoria de Ayudas a la Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Desarrollo Profesional de la

Universidad de Barcelona REDICE-22. Proyecto *Integración y valoración de procesos de creación de arte contemporáneo en el diseño de entornos de aprendizaje en la asignatura Didáctica de la Educación Plástica y Visual (EVP) del Grado de Maestro de Educación Infantil* (REDICE22-3241).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)* [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.]
- Acaso, M. (2007). Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos. En Huerta, R. y de la Calle, R., *Espacios estimulantes. Museos y educación artística* (pp. 29-142). Valencia Publicacions de la Universitat de València.
- Agra, M. J. (2007). *La educación artística en la escuela*. Graó.
- Arts Education Partnership (2003). *Creating quality integrated and in-terdisciplinary arts programs: Integrating the arts throughout the curriculum*. Report of the Arts Education Partnership National Forum. Arts Education Partnership.
- Arrufat, C. (2019). *Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil. Mapa de tensiones y posibilidades* [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.]. <http://hdl.handle.net/10803/668215>.
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL): executive summary in English*. Publications Office.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2019). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *La investigación educativa* (pp. 267-284). La Muralla.
- García-Vera, A. B., Rayón, L., & de Las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 135-162. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333001>
- González-Vida, R. (2007). *Arte Contemporáneo y Construcción Identitaria en Educación Infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería* [Tesis doctoral. Universidad de Granada.]

- Hayes, N., Maguire, J., & O'Sullivan, C. (2021). Professional Development in Arts Education for Early Childhood Education: A Creative Exchange Model. *International Journal of Early Childhood (IJEC)*, 53, 159-174. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00290-y>
- Marín-Viadel, R. (2022). Pares fotográficos en antropología visual, Margaret Mead y Ken Heyman. En A. Whiston, R. Marín-Viadel y J. Roldán, *Pares fotográficos. Imágenes, arte e investigación* (pp. 30-39). Comares Editorial.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *La investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla.
- McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M., & Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the early childhood art educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154-163. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245167>
- París-Romia, G., & Hay, P. (2019). 5x5x5=Creativity: Art as a Transformative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1). <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- Parramón, R. (2009). Arte y espacio público. ¿Campo de acción o campo de batalla? ¿Producto o servicio? En A. Murría (Dir.), *Catálogo de la exposición: Distorsiones, documentos, naderías y relatos*. Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM).
- Payà, M., Ayuste, A., Cano, A., Escofet, A., Masgrau, M., Piqué, B.; Rubio, L., Sabariego, M., Sansalvador, M. T., Pérez, J. N., & Comas, A. (2018). *Investigar com a mestres per a millorar la pràctica educativa. Desenvolupament de competències de recerca aplicada a la formació inicial del professorat*. X Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). <https://www.researchgate.net/publication/331277632>
- Perry, B., & Edwards, M. (2019). Innovative arts-based learning approaches adapted for mobile learning. *Open Praxis*, 11(3), 303-310.
- Sabariego, M., & Massot, I. (2019). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. A Bisquerra, R. (Coord.), *La investigación educativa* (pp. 19-48). La Muralla.
- Torres, A. (2021). Las paredes del aula como dispositivo didáctico. La imagen y la estética como elementos transformadores. En E. Castro (Coord.), *Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital* (pp. 1265-1286). Dykinson.
- Torres, A. (2023). Deconstrucción fílmica: Tres instrumentos de análisis audiovisual en investigación basada en las artes. *Human Review*.

International Humanities Review,16(5), 1–15. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4692>

Tuazon, L. (2011). *Whats in it for me. Radical common sense in art education. Rithinking contemporary art and multicultural education.* Routledge.

Whiston, A., Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2022). *Pares fotográficos. Imágenes, arte e investigación.* Comares Editorial.

Roles de autor: Font-Company, E.: Conceptualización, Investigación, Recursos, Escritura- Borrador original, Escritura - Revisión y edición, Supervisión, Administración del proyecto. Torres-Carceller, A.: Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Escritura - Borrador original. Martínez-Villegas, J.: Conceptualización, Investigación, Escritura - Borrador original. Clemente, R.: Conceptualización, Investigación, Escritura - Borrador original. Castell-Villanueva, J.: Conceptualización, Investigación, Escritura – Borrador original.

Cómo citar este artículo: Font-Company, E., Torres-Carceller, A., Martínez-Villegas, J., Clemente, R., & Castell-Villanueva, J. (2025). Procesos de arte contemporáneo en educación infantil: un proyecto de investigación artística en la formación de maestras. *Educación*, XXXIV(66), 5-28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A001>

Primera publicación: 28 de noviembre de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

La educación superior rural en Colombia: un estado del arte

JONATHAN PÉREZ VERANO¹

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

Recibido el 01-02-24; primera evaluación el 28-08-24; aceptado el 13-09-24

RESUMEN

El presente artículo es un estado del arte sobre la educación superior rural en Colombia, que abarca trabajos académicos realizados entre 2015 y 2023. Desde un enfoque cualitativo, basado en la metodología de campos de saber de Pierre Bourdieu, se realizó una revisión documental sistemática. La revisión permitió identificar dos grandes grupos de trabajo con sus propias subdivisiones: Dentro de la Academia y Fuera de la Academia. Cada grupo cuenta con un análisis detallado de las virtudes y falencias de los estudios revisados. Finalmente, se presentan conclusiones que sugieren la necesidad de políticas públicas más inclusivas y diversificadas para abordar las desigualdades educativas en las zonas rurales.

Palabras clave: Colombia, educación superior, ruralidad, revisión documental, campos de saber

Rural Higher Education in Colombia: A documentary review

ABSTRACT

This paper presents a state-of-the-art review of rural higher education in Colombia, focusing on academic work conducted between 2015 and 2023. Employing a qualitative approach and drawing on Pierre Bourdieu's methodology of the field of knowledge, a systematic documentary review was carried out. The analysis identified two main categories of work: Within the academy and Outside the academy, each further subdivided to provide a nuanced examination of the strengths and weaknesses of the reviewed studies. The findings highlight significant gaps and challenges in the field. The paper concludes by emphasizing the urgent need for

¹ Egresado del programa de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia, cursa la especialización en gerencia enfocada en la innovación en la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación en Políticas Públicas (GIPPES) de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como docente e investigador enfocado a temas de desarrollo rural y educación superior. Correo electrónico: jperezv@unal.edu.co; jpverano38@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9376-9031>



more inclusive and diversified public policies to address persistent educational inequalities in rural areas.

Keywords: Colombia, higher education, rurality, documentary review, field of knowledge.

Educación superior rural na Colômbia: o estado da arte

RESUMO

Este artigo apresenta um estado da arte sobre a educação superior rural na Colômbia, abrangendo produções acadêmicas realizadas entre 2015 e 2023. Com base em uma abordagem qualitativa e inspirando-se na metodologia dos campos do saber proposta por Pierre Bourdieu, foi realizada uma revisão documental sistemática. A análise identificou dois grandes grupos de estudos, cada um com suas respectivas subdivisões: Dentro da academia e Fora da academia. Cada grupo oferece uma análise detalhada das fortalezas e fragilidades dos trabalhos revisados. Por fim, o artigo apresenta conclusões que destacam a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e diversificadas para enfrentar as desigualdades educacionais presentes nas áreas rurais.

Palavras-chave: Colômbia, educação superior, ruralidade, revisão documental, campos de saber

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo es analizar lo realizado sobre educación superior rural desde el enfoque territorial en Colombia. Para ello, fue necesaria la construcción de un estado del arte sobre la educación superior rural en Colombia. De este modo, se construye un documento desde un enfoque heurístico que conduce a un método inspirado en la teoría de Pierre Bourdieu y que pretende dar cuenta de los diferentes intereses, relaciones, virtudes y falencias que presenta el universo bibliográfico.

Sobre esa base se construyeron dos grandes grupos nombrados Dentro de la Academia y Fuera de la Academia, constituidos por pequeños subgrupos que le otorgan estructura y permiten realizar un análisis en conjunto sobre el tema de interés. Luego se expondrán algunas conclusiones.

2. METODOLOGÍA

El estudio se posiciona dentro del paradigma interpretativo, el cual se centra en la comprensión de los significados y las dinámicas sociales desde la perspectiva de los actores involucrados.

Se emplea un enfoque cualitativo que permite la interpretación de los datos recogidos de manera que se pueda captar la complejidad y las múltiples dimensiones de los fenómenos educativos rurales. Este enfoque es coherente con la metodología de campos de saber inspirada en los conceptos de Pierre Bourdieu (2002), se concibe la investigación como un espacio de relaciones sociales donde se configura, disputa y distribuye el capital cultural y social a través de la consolidación de posiciones sobre temas sociales.

El método utilizado es una revisión documental sistemática, donde se seleccionan, organizan y analizan exhaustivamente los estudios disponibles en la literatura científica entre los años 2015 y 2023. Se realizó un análisis crítico de los textos, categorizándolos según sus temáticas y aportes al campo de estudio. Posteriormente se realizó la configuración del campo del saber con sus respectivos subcampos y posiciones investigativas, lo cual permitió crear el panorama de la investigación social sobre el tema en cuestión.

Los principales instrumentos empleados fueron los siguientes:

- Matrices de análisis de contenido: para organizar y clasificar los documentos revisados según las categorías temáticas establecidas
- Mapeo de conceptos: para identificar y relacionar los conceptos clave derivados de los estudios analizados
- Análisis de discurso: para interpretar las narrativas y enfoques presentados en los textos, considerando la influencia de estructuras sociales y de poder dentro del campo investigativo de la educación superior rural en Colombia

El proceso de selección de los documentos se realizó mediante los siguientes pasos:

- Definición de palabras clave: Se utilizaron las siguientes palabras clave para la búsqueda de literatura relevante: “educación superior”, “ruralidad”, “campo”, “Colombia” y “rural”.
- Fuentes de información: La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos y repositorios académicos:
 - SciELO
 - Google Académico
 - Dialnet
 - Redalyc
 - Repositorios de diversas universidades colombianas (por ejemplo, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia, entre otras)

3. CATEGORIZACIÓN DE LA LITERATURA

3.1. Dentro de la Academia

Grupo con interés en comprender lo ocurrido al interior de las instituciones de educación superior (IES) en general o dentro de una institución en particular. Si bien pueden abordar el tema de la interacción con la sociedad civil, esto se hace con la finalidad de exponer procesos llevados a cabo dentro de las IES. Los subgrupos que lo componen denotan el elemento elegido por los investigadores para indagar dentro de las IES, estos son los siguientes: (i) Disciplinas; (ii) Desempeño; y (iii) Trabajo comunitario.

3.1.1. Disciplinas

Subgrupo que aborda problemáticas propias de una sola disciplina, en ellos se puede identificar dos preocupaciones distintas: (i) la valoración y (ii) la reestructuración o creación de un proyecto curricular. (i) Considera importante conocer aspectos como aportes, presencia, desempeño y composición poblacional de disciplinas analizadas a nivel nacional. Con ello, Nassar y Pereira (2017) resaltan a las ciencias veterinarias como grandes aportadoras de conocimiento y desarrollo en la ruralidad colombiana. Así mismo, desde el interés por la administración de empresas, se destacan las inequidades que presenta la población y su relación con el desempeño en las pruebas estatales (Fajardo et al., 2022).

(ii) Trabaja en la definición de un horizonte formativo dentro de la disciplina por distintas vías. Torres (2015), en la reestructuración del curso Comunicación, ciudadanía y convivencia del programa de periodismo, se apoya en la teoría y toma los planteamientos de Antanas Mockus sobre cultura ciudadana. Mientras que la Uniminuto sustenta la puesta en marcha del Programa Técnico Profesional en Producción Agroecológica y Desarrollo Rural en el contexto socioeconómico del municipio de San José del Guaviare y su importancia dentro del proceso de construcción de paz (Uniminuto, 2019).

3.1.2. Desempeño

Este subgrupo evalúa cómo se cumplen los objetivos que determinan el desempeño institucional de las IES rurales. La evaluación se realiza de dos maneras: (i) valorando el impacto de las IES en su entorno a través de proyectos y programas, o (ii) usando pruebas de desempeño internas.

(i) En la Construcción de Paz Territorial, Uniminuto destaca en el Meta, en zonas con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), por su

colaboración con diversas corporaciones (Vélez & Sanabria, 2019). En el desarrollo económico, la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) se distingue por fortalecer el sector agroindustrial en Risaralda, impulsando el desarrollo rural (Suarez-Guzmán et al., 2020). La Universidad Cooperativa de Colombia sobresale con “Territorios Solidarios”, promoviendo la cultura de paz y la economía cooperativa, con un enfoque en la “ecología de saberes” (Pérez et al., 2019).

(ii) A nivel departamental, en el Atlántico, se evaluó el desempeño gerencial de las IES durante la crisis del COVID-19, concluyendo que la virtualidad y la flexibilidad decisional permitieron una respuesta efectiva y coordinada (Acosta et al., 2021). A nivel nacional, se analizó el rendimiento en las pruebas Saber Pro y en las variables socioeconómicas, lo cual reveló una desventaja significativa de las áreas rurales frente a las urbanas. También se observó un aumento en el acceso a la educación técnica y tecnológica, de 152 324 a 713 500 cupos entre 2000 y 2015 (Melo-Becerra et al., 2017).

3.1.3. Trabajo comunitario

En este subgrupo se destaca la colaboración de las IES con las comunidades rurales. Aunque las IES se presentan como medios para superar la pobreza y desigualdad a través del desarrollo agropecuario y la pedagogía, existe un debate sobre el rol de las comunidades, considerándolas como (i) simples receptoras del saber o como (ii) coproductoras de conocimiento junto con las IES.

(i) Las IES promueven prácticas técnicas para mejorar la productividad rural mediante dos estrategias: la integración de la educación media y superior, como en Uniminuto en Zipaquirá, donde se usa la tecnología Arduino en proyectos hortícolas para fomentar el interés en la educación superior y resolver problemas locales (Sterling, 2019). También destaca el proyecto “Utopía” de la Universidad de La Salle, que forma ingenieros agrónomos de áreas rurales para liderar proyectos agrícolas con impacto social, desarrollando ideas de negocio viables en sus comunidades (Taborda & Sosa, 2014).

(ii) En cuanto al diálogo y consolidación de saberes, la Universidad Cooperativa promueve nuevas formas de consumo, distribución y producción basadas en la economía solidaria. Su modelo educativo fomenta ciudadanías activas y el diálogo de saberes para un desarrollo sostenible (Pérez et al., 2019). De manera similar, la iniciativa “Universidad en el campo” de la Universidad de Caldas busca desarrollar zonas rurales deprimidas, al graduar jóvenes como técnicos en producción agropecuaria sostenible, reconociendo que un currículo inclusivo y participativo es tanto un medio como un fin (Méndez & Jurado, 2016).

3.2. Fuera de la academia

Grupo de trabajos centrados en la interacción que tienen las IES con la sociedad resaltando el impacto hacia las comunidades. Son múltiples las formas en las cuales se puede ver evidenciado este interés, como, por ejemplo, en la (i) caracterización de la oferta, (ii) la diversidad, (iii) las políticas, (iv) las juventudes y (v) el conflicto, las cuales dan cuenta de los factores más relevantes para los investigadores al momento de plantear sus trabajos.

3.2.1. Caracterización de la oferta

Este subgrupo caracteriza la oferta de educación superior en la ruralidad colombiana, al evaluar diversos indicadores para destacar tanto los avances como las deficiencias. A continuación, se presentan algunos de los datos más relevantes obtenidos.

La concentración en la cobertura educativa ha sido un problema persistente. En 1983, Bogotá y los departamentos del Atlántico, Antioquia y Valle del Cauca concentraban el 75 % de los estudiantes matriculados. Esta tendencia persiste, ya que estas regiones albergan actualmente el 60 % de las IES, aunque representan solo el 50 % de la producción nacional y el 40 % de la población total. Esto sugiere una relación entre el desarrollo regional y la presencia de las IES. Además, el 83 % de los estudiantes de pregrado se concentra en las regiones Andina, Antioquia y el Eje Cafetero, evidenciando una brecha significativa entre Bogotá y el resto del país (Arias-Velandia et al., 2021; Londoño et al., 2015; López et al., 2018; Meisel & Granger, 2022).

También se afirma que existe una concentración de la oferta en determinadas regiones y que la educación disponible en los sectores rurales suele decantarse hacia la modalidad virtual. Si bien se puede hablar de cierta homogeneidad en estos trabajos, en ellos se suele seleccionar un tópico específico de trabajo, el cual permite organizar la información. Es así que se divide los trabajos en las siguientes categorías: (i) aquellos que tocan el tema de la migración de la población rural, (ii) aquellos que trabajan más sobre la incidencia de la educación superior en el desarrollo territorial y (iii) aquellos que evalúan la calidad de la oferta.

(i) Se indica que el Ministerio de Educación Nacional implementó, en 2003, la estrategia de regionalización a través de los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres), con la colaboración de diversos actores (Londoño et al., 2015; Ruiz, 2020). Aunque se crearon 208 Ceres en los primeros 10 años, para 2017 solo 23 estaban operativos en 12 departamentos (Londoño et al., 2015; Ruiz, 2020). La evidencia sugiere que, si bien la oferta de

educación superior no afecta significativamente la migración para acceder a la educación, sí influye en la probabilidad de cursar estudios (Londoño et al., 2015; Ruiz, 2020).

(ii) Se ha evidenciado que las regiones que concentran la mayor oferta de IES presentan un mejor desempeño en indicadores de desarrollo regional. Por ello resulta preocupante que aún existan departamentos con poca o nula representación, ya que estos se encuentran rezagados económicamente y no presentan las mismas oportunidades de recuperación que los territorios que concentran mayor presencia de IES (López et al., 2018; Ruiz, 2020).

Se señala el rezago en la cobertura y calidad de las instituciones de educación media, lo que limita el acceso a la educación superior y la capacidad innovadora de las regiones. Aunque se destaca un aumento en el número de graduados rurales entre 2010 y 2016, se observa que del total de jóvenes que acceden a instituciones de educación superior sin migrar, la mayoría estudia en el SENA o en instituciones públicas, mientras que solo un pequeño porcentaje lo hace en instituciones privadas. Sin embargo, al graduarse, menos de la mitad logra encontrar empleo, y solo un pequeño porcentaje estudia programas relacionados con la agricultura o la veterinaria (López et al., 2018; Ruiz, 2020).

(iii) Sobre la base del desempeño en las pruebas estatales, se establece una relación entre el contexto socioeconómico y el rendimiento en las pruebas, ya que el mayor desempeño se concentra en zonas con mayor población, vías de acceso y mejores indicadores económicos, mientras que las regiones con mayor índice de pobreza y menor PIB per cápita muestran el desempeño más bajo del país (Arias-Velandia et al., 2021; Meisel & Granger, 2022).

De igual forma, se establecen grupos de desempeño en donde Antioquia, el eje Cafetero, la región Andina tiene los mejores resultados, mientras que la Amazonía, el Pacífico y el Caribe muestran el desempeño más bajo. Al revisar los resultados históricos evidencia que las diferencias de desempeño han disminuido o aumentado en comparación con la región Andina. Por ejemplo, la región Caribe ha disminuido la brecha existente mientras que en el Pacífico (sin tener en cuenta el Valle) la brecha ha aumentado (Arias-Velandia et al., 2021; Meisel & Granger, 2022).

3.2.2. La diversidad

Este subgrupo evalúa la relación de las IES con los distintos sectores poblacionales que forman parte de la ruralidad colombiana y que son identificados como poco representados y/o más vulnerables dentro del entorno educacional

y social. Por ello, parece existir un consenso en torno a la necesidad de ampliar la cobertura, facilitar el acceso y la participación de dicho sector, con el fin de reducir la brecha social existente.

En este contexto, algunos autores sugieren que la responsabilidad de crear propuestas de inclusión recae en las IES, el Estado y el sector privado. Aunque se reconoce la importancia de la diversidad y la equidad en las IES, y se valora el impacto positivo en la movilidad social y el desarrollo territorial, no se observa un papel activo para las comunidades más allá de la recepción pasiva (Benítez et al., 2020; Junca, 2018; Ocoró & Mazabel, 2021; Santamaría, 2016).

En contraste, otros estudios destacan la urgencia de involucrar a las comunidades vulnerables en todas las etapas de los proyectos. Las oportunidades actuales no abordan adecuadamente la diversidad, y los criterios de selección suelen ignorar las diferencias físicas y cognitivas, limitando la inclusión (Rivera, 2016; Rodríguez, 2016). Además, las políticas de acceso, frecuentemente, no influyen en los programas educativos, que pueden excluir a grupos diversos. La voz de los estudiantes muestra la necesidad de integrar sus perspectivas en el desarrollo de estas iniciativas.

Finalmente, se subraya la importancia de incorporar saberes diversos en los procesos educativos. La falta de inclusión de contenidos culturales locales obstaculiza el acceso y la permanencia, exacerbando la inequidad educativa. Se valoran las prácticas relacionadas con la tierra y la preservación de cultivos nativos, y se cuestiona la visión urbana como único símbolo de progreso. Es necesario reformular los planes de estudio para reflejar la multiculturalidad y la diversidad, más allá de simplemente ampliar la cobertura y el acceso (Arroyo-Ortega & Robayo-Noreña, 2022; Ochoa et al., 2021; Posada & Carrero, 2022).

3.2.3. Juventudes

Este subgrupo se encuentra enfocado en los jóvenes rurales interesados o con potencial de ingresar como estudiantes en cualquier IES. Este interés se concreta ya sea (i) tratando temas propios de la transición de la educación media a la superior o postsecundaria o (ii) sobre la pregunta por el tipo de proyecciones que los jóvenes presentan con respecto a su vida adulta.

(i) En primer lugar, se compara estadísticamente la población urbana y rural poniendo en evidencia la brecha existente con respecto a la cantidad de jóvenes que logran terminar la educación básica y media, y logran acceder e incluso terminar sus estudios en alguna IES, mostrando que de los jóvenes rurales solo el 10 % logra terminar la educación básica; el 21 % de ellos

termina la educación media, de los cuales el 44 % logra un título técnico o tecnológico y solo el 6 % logra un título universitario (Herrera & Rivera, 2020).

El trabajo realizado por Pardo (2017) devela algunas de las características de los jóvenes que logran transitar con éxito hacia la educación superior. De los jóvenes rurales, el 11.6 % se reconoce como indígena, de los cuales solo el 33 % tiene estudios, completos o no, en educación primaria; y el 9.8 %, como afrodescendiente, de los cuales el 26 % completa la educación media y un 7 % tiene algún nivel de educación postsecundaria. El 18.7 % de las mujeres jóvenes vive en condiciones de pobreza extrema, mientras que el 15 % de los hombres sufre la misma condición, aunque son más las jóvenes que logran completar la educación media; el 8 % de las mujeres jóvenes alcanza algún nivel de educación postsecundaria frente al 4 % de los hombres jóvenes; las mujeres jóvenes en su mayoría atribuyen al embarazo adolescente y las labores de cuidado la imposibilidad de continuar con sus estudios, mientras que los hombres jóvenes lo atribuyen en su mayoría a la necesidad de trabajar. Por esta vía se articula el trabajo de Varón (2022), quien enfatiza la relación existente entre la precariedad en la que se encuentran las comunidades rurales, la necesidad de trabajar a edades tempranas y el tránsito hacia la educación superior.

Para Rojas (2020), la poca transición hacia la educación superior posee causas diversas; menciona las causas expuestas por Pardo (2017) y Varón (2022), pero agrega la importancia de la percepción que poseen los jóvenes con respecto a la dificultad de acceder a la educación superior. Se cree que solo los mejores estudiantes provenientes de familias adineradas acceden a este tipo de educación o sus familias la consideran una pérdida de tiempo, de igual forma se menciona la falta de orientación vocacional y la falta de vinculación de los padres de familia en los procesos formativos (Rojas, 2020).

(ii) Los trabajos coinciden en denunciar la falta de orientación profesional en los colegios. Asimismo, también se enuncia que los estudiantes con una proyección clara sobre su futuro profesional obtienen resultados positivos al momento de ingresar a una IES, ya que se disminuye el riesgo de deserción y se elige sobre la base del autoconocimiento (Orejarena & Alvarino, 2022; Restrepo et al., 2016). De igual modo, resulta importante resaltar que el trabajo de Ulloa (2017) propone que la construcción de una identidad territorial dentro de los jóvenes rurales influye en la forma en la cual estos tienden a tomar decisiones frente a su vida adulta, por lo que se debe tener en cuenta dicho factor al momento de determinar los factores que influyen sobre su ingreso a la educación superior.

3.2.4. Políticas, programas y proyectos

Este subgrupo aborda el tema de la educación superior en la ruralidad al preguntarse sobre las políticas públicas o los distintos programas durante los últimos 20 años en Colombia. Presenta una gran heterogeneidad de elementos destacados y enunciados a continuación.

En primera instancia, sobresale el interés por la incidencia de la educación básica y media rural sobre el tránsito y la culminación exitosa en algún programa de educación superior. Existe un consenso al considerar que, pese a los múltiples programas y proyectos que han trabajado en la educación rural, no se ha logrado eliminar las barreras de acceso ni disminuir la brecha presentada con el sector urbano del país en términos de calidad.

Se enuncia que la educación rural requiere, además de la gratuidad, el trabajo con políticas públicas que consideren la diversidad de contextos socio-culturales en Colombia. Esto resulta fundamental para desarrollar una concepción más clara sobre la educación rural y la formación adecuada de los profesionales. Se recalca la importancia de la participación ciudadana y la revalorización de los saberes rurales, lo cual permitirá abordar de manera diferenciada los contextos complejos caracterizados por la falta de oportunidades educativas, la pobreza, el conflicto y la violencia (Gómez et al., 2022). En relación con el Proyecto Escuela Nueva, se sugieren ciertas recomendaciones pertinentes para la educación superior, entre las cuales se destacan la capacitación docente, la flexibilidad para atender las necesidades de la población y la consideración del contexto sociocultural (Redondo-De Oro et al., 2015).

Por su parte, existen trabajos que se preocupan por mostrar resultados y propuestas de algunas políticas públicas o proyectos realizados. Respecto de los Ceres, creados en 2003, y el Programa Universidades de Paz de 2016, el balance resulta negativo debido a que no se han llevado a cabo modelos educativos diferenciales para cada contexto, lo cual pretende ser solucionado a través del Plan Rural de Educación Superior resaltando lo siguiente:

la adaptabilidad a las condiciones propias en cada territorio, la oportunidad de acceso y permanencia y graduación de los estudiantes, la credibilidad en la importancia de la educación, la transformación cultural que permita la autogestión y la movilidad social. El plan propone tres líneas estratégicas para la conformación de alianzas rurales de educación y desarrollo (ARED): los modelos educativos adaptables, el acceso de la población rural, y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio. (Rodgers, 2020, pp. 79-80)

Las ARED se presentan como el mecanismo para abordar la realidad de la educación superior rural, la cual busca formar profesionales con conocimientos específicos para contribuir al desarrollo territorial, en estrecha colaboración con el sector productivo. Se destaca la financiación a través de créditos condonables y apoyos de sostenimiento, así como el impulso al desarrollo mediante la investigación, la innovación, el emprendimiento y el extensionismo (Rodgers, 2020).

Igualmente, el trabajo de Nohava (2020) resalta a Antioquia a través de dos iniciativas: en primer lugar, La Corporación, una entidad sin ánimo de lucro conformada por la Gobernación, la fundación EPM y el Instituto para el Desarrollo de Antioquia (IDEA). En segundo lugar se encuentra la política pública para el acceso y la permanencia de los jóvenes en programas de educación terciaria. Además, se resalta el fondo para la educación superior, formación para el trabajo y el desarrollo humano.

Por otro lado, el emprendimiento se vuelve un tema relevante en las políticas educativas, ya que la “cultura del emprendimiento” ha sido promovida y regulada mediante una ley nacional que la incorpora en los contenidos y cátedras transversales institucionales en todos los niveles educativos. Sin embargo, el rol de las IES va más allá al considerar su participación en proyectos de emprendimiento, vitales para evitar prácticas tradicionales que puedan estancarse o no alcanzar su potencial productivo. Este potencial se podría lograr mediante factores técnicos propios de las proyecciones empresariales de nuevos bienes, productos o servicios (Pérez, 2021).

Finalmente, existen trabajos que adoptan una postura crítica hacia el alcance y los resultados obtenidos de las diversas intervenciones en la educación superior rural. En este sentido, se examinan los Ceres y se llega a la conclusión de que, si bien estos se presentaron como una estrategia para democratizar el acceso universitario, su enfoque economicista limitó su efectividad. Esto se evidencia en la concepción del acceso como un problema de oferta y demanda, lo que resultó en su creación en áreas con falta de acceso, sin abordar los altos costos asociados. En lugar de ello, se ofreció la alternativa de créditos a través del ICETEX. Aunque esta medida amplió la oferta educativa en las regiones, puede interpretarse como un beneficio geográfico con un perjuicio en términos de equidad financiera. Esto sugiere que esta política no fue diseñada para garantizar el derecho humano a la educación superior, sino para atraer a aquellos que podían costear o financiar sus estudios fuera de las ciudades (Sacristán, 2021).

Ahora bien, se sostiene que, mediante el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) de los periodos 2006-2016 y 2016-2026, el Estado crea y

reproduce imaginarios educativos en la ruralidad. Dichos imaginarios refieren a la diversidad cultural y poblacional, así como a sus dificultades, en especial las ocasionadas por el conflicto armado. Así mismo, desconoce los aspectos diferenciadores y no logra plantear la transformación de las prácticas educativas (Rojas & Amaya, 2022).

Por último, y sobre la implementación del Programa de Educación Rural Fase I y II del Ministerio de Educación Nacional, este es criticado debido a su falta de reconocimiento a la población rural como habitantes de un espacio destinado a la producción agropecuaria y a la generación de recursos. Por ello, la educación en estas zonas es una herramienta que posibilita la materialización de este imaginario dejando de lado el acceso a la ciencia o al arte y generando una brecha de inequidad. De igual forma, se enuncia que la concepción de lo rural para la toma de decisiones fue la de “no perteneciente a la cabecera municipal”, por lo que el accionar se focalizó en las sedes educativas no localizadas en las cabeceras urbanas o municipales, fragmentando la ruralidad y el sistema educativo. Además, dicho programa está desarticulado de cualquier política pública de educación y de la educación superior (Parra et al., 2019).

3.2.5. Posconflicto

Este subgrupo se encuentra interesado en las formas en las cuales la educación superior puede contribuir a la superación del conflicto armado en la ruralidad colombiana. Los trabajos se realizan posteriormente a la firma de los acuerdos de paz de 2016, por lo que es común en estos hablar de posconflicto y trabajar con el supuesto de superación de violencia. En consecuencia, se centra en la posibilidad de transformación de los territorios. Los documentos revisados se han separado en cuatro subtemas, revelando cuales son los posibles escenarios planteados para la educación superior en el posconflicto.

(1) La reintegración de la población que se ha visto relacionada con el conflicto armado. La educación se contempla como una estrategia fundamental para la inclusión social para esta población. En este contexto, la educación superior debe ser concebida como un sistema cultural, social y político que impregna la institucionalidad educativa. Es esencial entender que este proceso se centra en la adaptación de los estudiantes y no al revés. Por lo tanto, es imperativo desarrollar una estrategia basada en la “educación inclusiva”, reconociendo que

el tema de la educación con un redireccionamiento hacia los temas rurales, agrarios, de participación política y formación para el trabajo, lo cual implica una gestión descentralizada por parte de las instituciones educativas públicas y

privadas a fin de consolidar la regionalización de los programas de educación en todos sus niveles con un enfoque diferencial. (Pachón, 2017, p. 294)

(2) La reincorporación de la población víctima del conflicto armado, específicamente la población perteneciente a los territorios PDET. La deserción escolar entre niños y jóvenes en estas zonas ha sido históricamente más alta que en otros municipios del país: aunque se ha observado un cierre gradual de esta brecha desde 2012. Como resultado, muchos jóvenes comienzan a trabajar en la economía informal a una edad temprana. Se estima que el 46 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años no se encuentran ni estudiando ni trabajando. No obstante, y a pesar de las secuelas físicas y psicológicas que muchos de ellos sufren debido a la violencia, estos jóvenes siguen manteniendo sus sueños y aspiraciones, ya que expresan un fuerte deseo de acceder a la educación superior y de ejercer diversas profesiones, por lo que manifiestan la necesidad de ampliar la oferta educativa (Bedoya et al., 2019).

(3) El rol de las IES en la construcción de paz. Se abordan los contenidos que se imparten enfatizando la importancia de articular los procesos y conceptos de educación y paz. Se hace mención al acuerdo de paz y lo expuesto en él sobre educación rural, materializado en el Plan Especial de Educación Rural (PEER), llamando la atención a la necesidad de construir la educación desde el enfoque territorial. De igual forma se habla de la pertinencia de la preparación técnica focalizada al sector agrario de forma sostenible para eliminar las brechas de justicia e inequidad social, así como historia y resolución de conflictos (Díaz, 2019; Duque, 2018; González & Castilla, 2018).

(4) El futuro de la educación superior en etapa de posconflicto. Se ha planteado la importancia de resignificar los proyectos existentes con el fin de adecuarlos a las condiciones territoriales, dotándolos de mayor pertinencia para lograr una mayor tasa de titulación y de ingreso efectivo al sector productivo (Trujillo, 2021). Se advierte que la reforma rural integral abre la posibilidad de transformar tanto el campo, como la educación media técnica agropecuaria (la cual se considera se encuentra desarticulada con la educación superior y el campo) y la educación superior. Esto, si se cumplen las metas propuestas y se trabaja desde perspectivas distintas al desarrollo y que profundicen la relación con la naturaleza desde los nuevos modos de vida planteados en el documento (Marriner & Menjura, 2021; Restrepo & Macías, 2022; Trujillo, 2021).

4. CONCLUSIONES

A pesar de los esfuerzos realizados por el Estado colombiano y las diversas organizaciones, el panorama actual de la educación superior rural en Colombia es desalentador, con cifras que evidencian una gran disparidad respecto al resto del país en todos los aspectos analizados. Por lo tanto, se requiere un enfoque multifocal en las políticas públicas y proyectos para abordar esta compleja problemática, que va más allá de simplemente mejorar la cobertura o la calidad, como ha sido demostrado por propuestas anteriores como la política Ceres.

Se requiere una revisión y reestructuración de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior en zonas rurales, aunque también podría aplicarse en áreas urbanas. En este sentido, la literatura no muestra un consenso sobre si la educación rural debe enfocarse en actividades productivas agrícolas o ampliarse hacia campos como la ciencia y el arte para un desarrollo efectivo en las regiones.

Focalizar la formación según el contexto geográfico limita la autonomía y libertad individuales. Por tanto, es crucial integrar a las comunidades en todas las etapas de diseño de políticas y contenidos académicos en las IES. Este enfoque reconoce la diversidad y facilita la transmisión de saberes, garantizando mayor autonomía y promoviendo un diálogo fructífero para el bienestar de las comunidades, tanto rurales como urbanas.

Resulta esencial coordinar las diferentes iniciativas para maximizar su impacto. A pesar de la diversidad en la ruralidad y la importancia de considerar los contextos socioeconómicos y culturales, es factible trabajar de manera conjunta hacia objetivos compartidos de manera armoniosa.

Aunque el acuerdo de paz abrió la posibilidad de abordar la educación superior en un contexto de posconflicto, la realidad muestra que numerosos territorios siguen siendo afectados por la violencia y su economía se ve limitada a las actividades ilegales. Este es un tema que debe ser abordado en conjunto con la posibilidad de educar para la paz y la posibilidad de mejorar el estado general de la educación superior rural.

Este trabajo destaca la complejidad del tema al señalar la ausencia de ciertos aspectos importantes que deben considerarse en futuros proyectos. Aunque la relación entre educación superior, ruralidad y medio ambiente apenas ha sido abordada, resulta crucial ampliar esta perspectiva. Además, se resalta la necesidad de enfocarse en la diversidad, incluyendo temas como raza, género y discapacidad, los cuales han sido pasados por alto. Asimismo, se recalca que la educación superior debe ser reconocida como un derecho humano y como tal, debe garantizarse a toda persona que desee acceder a ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F., Vilorio, D., Arteta, A., & Ospino, C. (2021). Determinantes del desempeño gerencial: Instituciones de Educación Superior del departamento Atlántico-Colombia frente al Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales, XXVII* (2), 296-306. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35914>
- Arias-Velandia, N., Guarnizo-Mosquera, J., Ortiz-Romero, D., Gómez-Villarreal, E., & Rojas-Benavides, L. (2021). Comienzo de la educación superior virtual en Colombia: entre la concentración geográfica de respuestas institucionales y el cierre de brechas entre zonas rurales y urbanas. *Catálogo Editorial Politecnico Granacolombiano, 1(613)*, 55-72. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i613.1790>
- Arroyo-Ortega, A., & Robayo-Noreña, S. M. (2022). Educación superior y tecnologías: trazados interculturales desde los relatos de la comunidad Emberá en Antioquia, *Colombia. Prospectiva*, 133-152. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11811>
- Bedoya, J., García, S., Rodríguez, C., Sánchez, L.-M., & Sánchez, F. (2019). *Trayectorias de desarrollo de los jóvenes en zonas de posconflicto: diagnóstico y propuestas de política* (Developmental Trajectories of Young People in the Post-Conflict Zones: Diagnosis and Policy Proposals). (Documento CEDE No. 2019-27). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3438306>
- Benítez, N. S., Jaramillo, L. J., Ceballos, W. A., Arredondo del Río, J. M., Suarez, S. L., & Granda, A. M. (2020). *Incidencia de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1056>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor.
- Díaz M, C. J. (2019). Repensar la educación rural para Colombia: una lectura desde la perspectiva del liderazgo para la construcción y consolidación de paz. En G. Araque (Ed.), *Educaciones rurales: Geografías y fronteras* (pp. 85-124). Ediciones Desde Abajo. <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/entities/publication/b37cfc86-9291-47c8-b610-5823a95b9fe3>
- Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia, 210*, 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Fajardo, E., Beleño-Montagut, L., & Romero, H. (2022). Determinantes del desempeño académico de estudiantes universitarios de administración de empresas en Colombia. *Formación Universitaria, 15(1)*, 145-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100145>

- Gómez, N. Y., Soto, D. E., Ballesteros, A. L., & Bernal, S. L. (2022). La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contexto. En D. E. Soto, N. Y. Gómez, & S. L. Bernal (Eds.), *Imaginario escolares sobre el Bicentenario de la Independencia Americana en Escuelas Normales cundiboyacenses (2009-2019)* (pp. 75-98). Editorial UPTC. <https://doi.org/10.19053/9789586606806>
- González, T. A., & Castilla, H. de J. (2018). Retos y desafíos de la educación superior en Colombia frente al posconflicto - perspectiva sistémica. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7(2), 87-94. <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v7.1644>
- Herrera, D., & Rivera, J. (2020). La Educación rural: Un desafío para la transición a la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Junca, G. (2018). La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia. *Papeles*, 10(19), 26-39. <https://doi.org/10.54104/papeles.v10n19.509>
- Londoño, M. O., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S., & Cuartas, D. (2015). Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 2015(75), 317-348. <https://doi.org/10.13043/DYS.75.8>
- López, M. del P., Martínez, M. J., & Lloret, M. C. (2018). Responsabilidad Social Universitaria y desarrollo: una aproximación regional para Colombia. En XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife (pp. 701-708). <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11294>
- Marriner, K. V., & Menjura, T. (2021). Implementación del Acuerdo Final y Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial: ¿una reforma rural integral para los territorios? *Opera*, 30, 33-54. <https://doi.org/10.18601/16578651.n30.04>
- Meisel, A., & Granger, A. (2022). Estratificación territorial en la calidad de la educación superior en Colombia. *Coyuntura Económica*, LII, 11-34. <http://hdl.handle.net/11445/4359>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., & Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, 2017(78), 59-111. <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Méndez, M., & Jurado, G. (2016). La universidad en la promoción de procesos de desarrollo local: reflexiones alrededor del proyecto «Universidad en el Campo». *Pampa*, 13, 115-126. <https://doi.org/10.14409/pampa.v0i13.5909>

- Nassar-Montoya, F., & Pereira-Bengoa, V. (2017). Contribuciones de las ciencias veterinarias a la Colombia rural. *Revista de Medicina Veterinaria*, 34(34), 67. <https://doi.org/10.19052/mv.4256>
- Nohava, S. (2020). Programa de Inducción a la Educación Superior - PIES: Una oportunidad para población escolar y excombatiente de la región Norte y Nordeste de Antioquia. Congresos CLABES, 1219–1226. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2768>
- Ochoa, L. V. A., Salamanca, L. M. G., Escobar, J. J. P., & Cuervo, L. F. R. (2021). Aportes de experiencias de Educación Superior Rural de Colombia, Brasil y México a la construcción de una propuesta curricular en el Sur del Tolima (Colombia). *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 6, 1-24. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11934>
- Ocoró, A., & Mazabel, M. M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(82), 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Orejarena, H. A., & Alvarino, E. J. (2022). Efectos del proyecto de vida en el autoconcepto, autoestima y orientación universitaria en estudiantes rurales. *Praxis Pedagógica*, 21(31), 81-95. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.31.2021.81-95>
- Pachón, W. (2017). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: retos para la educación superior. *Desafíos*, 30(1), 279-308. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.4917>
- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en Colombia*. Serie Documentos de Trabajo. (Documento N°227) https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1503000650Diagn%C3%B3sticodelajuventudruralenColombia.pdf
- Parra, A., Mateus, J., & Mora, Z. (2019). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num45-8320>
- Pérez, L. R. (2021). Políticas educativas para el emprendimiento rural en Colombia. *Reflexión Política*, 23(47), 60-72. <https://doi.org/10.29375/01240781.4098>
- Pérez, C., Gómez, M. E., Hernández, I., & García, S. (2019). Educación superior y economía solidaria hacia un enfoque territorial. *Sophia*, 15(1), 16-30. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.902>
- Posada, J., & Carrero, S. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber*, 13(33), 3-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144>

- Redondo De Oro, K., Redondo-Bermúdez, C., & Martínez-Saravia, V. (2015). Aportes del proyecto “escuela nueva” a la educación universitaria en Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 2(6), 390-393. <https://doi.org/10.32997/rcb-2015-2970>
- Restrepo, B., Carvajal, C., & Roldán, N. (2016). Preferencias profesionales de estudiantes de educación media del Bajo Cauca, Norte y Nordeste de Antioquia, Colombia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 7, 95-105. <https://doi.org/10.53995/rsp.v7i7.398>
- Restrepo, C., & Macías, E. H. (2022). Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo? *Miradas* (Pereira), 17(1), 43-63. <https://doi.org/10.22517/25393812.25180>
- Rivera, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 1(44), 105-118. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys105.118>
- Rodgers, N. R. (2020). La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia. En R. García Duarte & J. A. Wilches Tinjacá (Eds.), *La Educación Superior en Colombia: Retos y Perspectivas en el Siglo XXI* (pp. 209-230). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/la_educacion_superior_en_colombia_retos_perspectivas_siglo_xxi
- Rodríguez, H. M. (2016). Universidad e interculturalidad: encuentros y desencuentros, desafíos y esperanzas. *Nodos y Nudos*, 5(41), 47. <https://doi.org/10.17227/01224328.6751>
- Rojas, A. (2020). Factores que afectan el ingreso a la educación superior de los egresados de la I.E Silvania. *Revista Paca*, 10, 51-64. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2878/4062#:~:text=En%20primera%20instancia%20se%20puede,%2C%20econ%C3%B3micos%2C%20personales%20e%20institucionales>.
- Rojas, L. G., & Amaya, E. (2022). Identidades rurales en las políticas educativas en Colombia y México. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 50-69. <https://doi.org/10.18175/vys12.2.2021.10>
- Ruiz, N. (2020). La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia. En R. García Duarte & J. A. Wilches Tinjacá (Eds.), *La Educación Superior en Colombia: Retos y Perspectivas en el Siglo XXI* (pp. 209-230). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/la_educacion_superior_en_colombia_retos_perspectivas_siglo_xxi

- Sacristán, E. E. (2021). Aportes del programa CERES a la democratización de la educación superior en Colombia. *Análisis*, 54(100). <https://doi.org/10.15332/21459169.6515>
- Santamaría, Á. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 23(70), 177-198. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000100177
- Sterling, J. M. (2019). Articulación entre la educación superior y la educación rural, estudio de caso en Zipaquirá, Colombia. *Revista Conrado*, 68(15), 263-266. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000300263
- Suarez-Guzmán, L. M., Escobar-Marulanda, N. M., & Zartha-Sossa, J. W. (2020). Estudio de prospectiva al 2032 de la cadena de plátano, un enfoque hacia los programas académicos del sector agroindustrial. *Información Tecnológica*, 31(6), 95-104. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000600095>
- Taborda, L. A., & Sosa, M. D. (2014). Un modelo de emprendimiento agrícola a partir de educación superior rural en la Colombia profunda. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 49-62. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865368>
- Torres, S. (2015). Un ejercicio de reestructuración curricular en la educación superior para aportar a la formación ciudadana en Colombia: un caso en el municipio de Zipaquirá. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP, 8(2). <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2015.0002.05>
- Trujillo, S. F. (2021). Tendencias de los conflictos en el territorio de Antioquia. Escenarios de futuro después del acuerdo entre el Gobierno y las FARC - EP. En P. E. Angarita Cañas (Ed.), *De territorios violentos a la paz territorial* (pp. 161–205). Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia; Universidad Autónoma Latinoamericana; CLACSO. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/28493>
- Ulloa, C. L. (2017). *Identidades territoriales y retorno de jóvenes rurales con estudios de educación superior. Historias de vida de jóvenes en Santander y Nariño*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34385?locale-attribute=es>
- Uniminuto. (2019). Antecedentes del documento maestro para la creación del programa Técnico Profesional Producción Agroecológica y Desarrollo Rural metodología presencial: San José del Guaviare (Guaviare) y la Macarena (Meta). En M. F. González Valenzuela & M. A. Prieto Osorio (Eds.), *La Educación Superior regional al servicio del desarrollo rural en escenarios de paz y reconciliación*. Departamentos: Meta y Guaviare

(pp. 189-232). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/20215>

Varón, A. Y. (2022). ¿Es rentable la educación rural en Colombia? *Palermo Business Review*, 26, 9-24. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr26/PBR_26_01.pdf

Vélez, N. E., & Sanabria García, R. (2020). *Consolidación de las capacidades de UNIMINUTO para la inclusión de medidas del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial - PDET en los Planes de Desarrollo territorial 2020-2023: Lecciones aprendidas y recomendaciones del proceso 2019-2020*. https://berghof-foundation.org/files/documents/2020_LeccionesAprendidas_ES.pdf

Cómo citar este artículo: Pérez, J. (2025). La educación superior rural en Colombia: un estado del arte. *Educación*, XXXIV(66), 29-48. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A002>

Primera publicación: 28 de noviembre de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Experiencia de investigación acción participativa (IAP) con estudiantes universitarios, para la difusión del legado de la Comisión de la Verdad de Colombia

PIEDAD RUIZ ECHEVERRY¹

Universidad del Cauca - Colombia

Recibido el 11-03-24; primera evaluación el 07-09-24;
aceptado el 13-09-24

RESUMEN

El Informe Final de la Comisión de la Verdad, presentado ante los colombianos el año 2022, se aloja en una plataforma transmedia con textos escritos y productos multimediales en diversos formatos los cuales permiten el acceso a testimonios recogidos, análisis sobre la verdad recuperada, datos y cifras concretos sobre las múltiples formas de afectación del conflicto armado y sobre los actores involucrados. La apropiación social de dicho informe es una tarea ineludible en los contextos educativos, como insumo para la no repetición. En el marco de ese compromiso se ubica el proceso de IAP realizado, el cual generó acciones como el diseño de una estrategia comunicativa, los talleres de reconocimiento y sensibilización, la recolección de testimonios, la socialización de resultados y la entrega de materiales de difusión sobre la Comisión.

Palabras clave: Comisión de la Verdad, estrategia de comunicación, difusión, apropiación social, estudiantes

¹ Colombiana. Profesora titular Departamento de Comunicación Social. Magíster en Sociología, magíster en Comunicación y Diseño Cultural, especialista en Comunicación, socióloga. Profesora horacátedra en distintas universidades colombianas por 12 años y profesora de planta del Departamento de Comunicación Social de la Universidad del Cauca por 22 años. Las líneas de docencia han sido: teorías de la comunicación, diseño de proyectos de investigación y comunicación y desarrollo. Ha sido investigadora de contenidos y audiencias de medios, del discurso mediático durante procesos electorales colombianos y de temas relacionados con la vulnerabilidad social y en particular la de los estudiantes universitarios. Correo electrónico: prui@unicauca.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7185-0323>



Participatory Action Research Experience with University Students for the Dissemination of the Legacy of the Colombian Truth Commission

ABSTRACT

The Final Report of the Truth Commission, presented to Colombians in 2022, is hosted on a transmedia platform that integrates written texts and multimedia products in various formats. This platform provides access to collected testimonies, analyses of the recovered truth, concrete data and figures on the multiple impacts of the armed conflict, and information about the social actors involved. The social appropriation of this report is an essential task in educational contexts, serving as a tool for ensuring non-repetition. Within this framework, a participatory action research process was conducted, generating initiatives such as the design of a communication strategy, recognition and awareness workshops, the collection of testimonies, the socialization of results, and the delivery of dissemination materials about the Commission's Report.

Keywords: Truth Commission, Communication Strategy, Dissemination, Social Appropriation, Students

Experiência de Pesquisa-Ação Participativa com Estudantes Universitários para Divulgação do Legado da Comissão da Verdade da Colômbia

RESUMO

O Relatório Final da Comissão da Verdade, apresentado aos colombianos em 2022, está hospedado em uma plataforma transmídia que reúne textos escritos e produtos multimídia em diversos formatos. Essa plataforma permite o acesso a depoimentos coletados, análises da verdade recuperada, dados concretos sobre as múltiplas formas de impacto do conflito armado e informações sobre os atores sociais envolvidos. A apropriação social desse relatório é uma tarefa imprescindível em contextos educativos, como instrumento para a não repetição. Nesse contexto, foi desenvolvido um processo de pesquisa-ação que gerou iniciativas como: o desenho de uma estratégia de comunicação, a realização de workshops de reconhecimento e sensibilização, a coleta de testemunhos, a socialização de resultados e a entrega de materiais de divulgação sobre a Comissão.

Palavras-chave: Comissão da Verdade, Estratégia de Comunicação, Divulgação, Apropriação Social, Estudantes

1. INTRODUCCIÓN

En el caso de la historia del conflicto armado colombiano, el conocimiento de los hechos y los diversos actores involucrados, el debate de las distintas perspectivas frente a los mismos, las formas culturales y políticas de resignificación de todo ello, y las memorias construidas son temas que, ineludiblemente, comprometen a las ciencias sociales. Por ello, en el escenario educativo de la formación universitaria es preciso, desde las ciencias sociales, promover espacios de conocimiento y debate para la comprensión del conflicto armado desde la complejidad histórica, política, social y cultural que se ha tejido en torno a la vida de los colombianos desde la segunda mitad del siglo XX hasta hoy.

De ahí que el presente trabajo de investigación asumió la premisa de que en Colombia la comunicación social debe aspirar profesional y axiológicamente a apropiarse socialmente el conocimiento recogido por la Comisión de la Verdad sobre el conflicto armado y estimular el debate en torno a la memoria necesaria para sanar y avanzar en la construcción de paz, para aportar a través de distintas estrategias a la difusión y concienciación crítica sobre lo ocurrido y lo que sigue ocurriendo en Colombia.

Este artículo sistematiza una experiencia piloto de investigación acción participativa (en adelante IAP) que, de la mano del desarrollo de un curso electivo profesional en el Programa de Comunicación Social de la Universidad del Cauca, gestó las condiciones para identificar y poner en uso una estrategia comunicativa, además de espacios de resignificación y procesos de creación cuyo fin es la conducción del posicionamiento del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (en adelante, la Comisión o CEV) en la agenda de los estudiantes universitarios. Se ilustra cómo es que el difundir y poner el tema en discusión, el sensibilizar hacia el compromiso colectivo que corresponde como ciudadanos, y el hacer memoria de la propia afectación, son modos en que los estudiantes universitarios pueden responsabilizarse de tareas hacia la construcción de la memoria, la verdad y la paz del país.

Como contexto, es preciso anotar que, en el marco de los Acuerdos de Paz firmados en 2016 entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la CEV, concebida como un instrumento extrajudicial con un periodo de funcionamiento limitado. Así, durante tres años y ocho meses de trabajo, los 11 comisionados y comisionadas y su equipo de apoyo buscaron a través de este ente institucional:

trabajar por el esclarecimiento de la verdad del conflicto armado interno, el reconocimiento de las víctimas y las afectaciones y violaciones a sus derechos, el reconocimiento voluntario de responsabilidades individuales, colectivas y de la sociedad, y la promoción de la convivencia en los territorios y la no repetición. (Comisión de la Verdad [CEV], 2022a)

Además, consideraron que la verdad es un derecho de los y las colombianos y colombianas, así como constituye un bien público para profundizar la democracia. A raíz de ello, el trabajo realizado en el proyecto de IAP, se enfocó particularmente en promover ese objetivo misional de la Comisión. De ese modo, el proyecto resultó ser un ejercicio piloto de apropiación social del informe, el cual propició el reconocimiento de la existencia de la CEV y del proceso para producir su informe y de su importancia.

Tras el trabajo de la Comisión, cuyos resultados se entregaron al país el 28 de junio de 2022, se publicó en la web un extenso informe, conocido como El Legado, consistente en una plataforma transmedia con 24 tomos escritos y un gran cúmulo de elementos sonoros, audiovisuales, gráficos, artísticos y pedagógicos, en los que se presentan datos, información analítica y relatos recogidos en distintas bases de datos, institucionales, organizaciones sociales, de ONG y de entes internacionales. El informe incluye más de 27 000 testimonios individuales y colectivos de distintos actores vinculados al conflicto armado en Colombia (CEV, 2022a).

El Legado ha sido ofrecido a la ciudadanía en general, pero de manera especial a las organizaciones sociales y a las instituciones educativas, para promover la apropiación social de dicho conocimiento y con el fin de que el relato histórico sobre lo ocurrido durante el conflicto armado sea completado con nuevas perspectivas y voces. Por ello, se plantea que:

La plataforma tiene como objetivo articular los procesos de memoria histórica para sensibilizar a sus usuarios y [...] procura *generar espacios de apropiación y democratización del conocimiento para que la información que da cuenta del conflicto armado sea accesible y conocida por las futuras generaciones* [cursivas añadidas]. (CEV, 2022b)

Teniendo en cuenta el enorme peso histórico del trabajo desarrollado por la Comisión, como docente en el Programa de Comunicación Social de la Universidad del Cauca, propuse para el segundo semestre 2022 la realización de la primera cohorte de un curso para estudiantes de VII y IX semestres, llamado “Memoria, Verdad y Paz en Colombia”. En cuyo desarrollo se abordaron capítulos de varios de los tomos, elementos multimedia y transmedia de

la plataforma digital, y se realizaron conversatorios con expertos investigadores de la Comisión.

De dicha experiencia pedagógica surgió el proyecto de IAP cuyos aspectos esenciales se presentan aquí. Con apoyo de una nueva versión del curso mencionado, el proyecto se propuso para 2023 participar más extensivamente en el compromiso institucional de promover la paz y realizar la divulgación del informe final de la Comisión².

Para ello, la pregunta que orientó esta investigación fue ¿cuáles deben ser las estrategias de interacción social y comunicativa que facilite a los estudiantes de pregrado apostar a la difusión del informe de la Comisión y a la sensibilización sobre su importancia? En concordancia, la investigación tuvo por objetivo el diseñar e implementar una estrategia de interacción social y comunicativa para la difusión y reflexión sobre el legado de la Comisión dirigida a estudiantes de pregrado de la Universidad del Cauca.

Con estas pretensiones, además de lo realizado en la primera cohorte, el curso de 2023 analizó otros contenidos del Legado para promover la sensibilización hacia el reconocimiento de la importancia de la verdad y la memoria sobre el conflicto armado colombiano, con el objetivo de que los estudiantes de Comunicación Social pusieran en marcha una estrategia comunicativa con procesos de comunicación cara a cara, rediseñando y difundiendo productos comunicativos para el diálogo con otros estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO. DEBATES PARA CONCEPTUALIZAR LA MEMORIA

Como ejes conceptuales en el desarrollo del proyecto, y como articuladores de una perspectiva desde la cual se analizó y sistematizó el proceso de IAP, se exponen aquí algunos enfoques sobre nociones como memoria, verdad y políticas de la memoria, y sobre la relación entre educación y memoria.

Un primer paso en el desarrollo del curso señalado, que operó como el escenario de base del proceso de IAP, fue el debate conceptual de inicio acerca de los distintos modos en que pueden entenderse la memoria y la verdad, par-

² En la Resolución Rectoral 0071 de 2023 de la Universidad del Cauca, se crea la Comisión de Paz, la cual resuelve que, entre las funciones asignadas a dicha Comisión de Paz, se encuentra el: “Impulsar eventos públicos e internos de discusión y debate académico con la sociedad y los estamentos universitarios, *sobre el informe final de la Comisión de la Verdad* [cursivas añadidas], las iniciativas de paz y negociación, los acuerdos humanitarios, la justicia transicional, entre otros temas” y “Promover, a través del FISH, *el conocimiento del informe final de la Comisión de la Verdad* [cursivas añadidas] a los y las estudiantes de la Universidad del Cauca”.

tiendo de los análisis de dos documentos académicos alojados en la plataforma del informe de la Comisión.

Los textos revisados inicialmente, “Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria”, de Adrián Serna Dimas (2009), y “Comisionar la verdad y la memoria en la sociedad”, de Gabriel Ruiz y Marije Hristova (2019), permiten acercarse a la complejidad de los conceptos de memoria y verdad, y las relaciones y tensiones que se tejen entre ellos y con otros como justicia o paz.

En primer lugar, Serna Dimas (2009) plantea las perspectivas científicas positivas del concepto de memoria como una representación objetiva, la cual se opone a otra manera de asumir el concepto como algo subjetivo e intersubjetivo que incorpora un proceso de representación susceptible de ser enajenada. Así, desde la memoria objetiva se puede establecer una “amnesia” en momentos de cambio, donde ciertas tradiciones y funciones sociales antiguas se quedan sin cómo ser representadas, generando tensión. Pero, por otro lado, el autor también plantea que el concepto de anamnesis es el que permite restituir esas otras representaciones y su simbología para la cultura, la sociedad y la historia.

Así, Serna Dimas (2009) lista cinco tipos de enfoques sobre la memoria, cuatro de ellas controvertidas y criticadas debido a la distinción entre lo racional y lo creativo; la pretensión de certezas absolutas desde la racionalización del recuerdo; la imposición colonial de una idea de memoria occidental; y la instrumentalización de la memoria como un objeto cultural exótico desde perspectivas modernizadoras; sin embargo, la quinta perspectiva es aquella desde el cual se reivindica la reconstrucción social de la memoria en el marco de procesos de verdad, justicia y reparación (Serna Dimas, 2009). Al respecto de esto, el autor señala que ese último enfoque:

[...] abriga una idea de la memoria como instancia de visibilidad de acontecimientos concretos, como recurso fundamental para la reconciliación, como capacidad de base para la reconstrucción social y, en últimas, como un sustento para el ejercicio de derechos por quienes han sido victimados [sic] en medio de diferentes fenómenos conflictivos o violentos. (2009, p. 22)

Así, resulta evidente que las perspectivas sobre la memoria muestran un escenario de tensiones ideológicas y de posturas políticas diversas en el que la dimensión de la relatividad y de la subjetividad humana, suele ser contrapuesta a la razón científica occidental. Por ello, el asumir la tarea de comisionar la verdad implica una posición política que requiere de la diversidad de relatos y perspectivas, lo que hace inviable la pretensión de una memoria o

una verdad únicas y, en cambio, clama por el respeto a la diversidad de voces y perspectivas sobre los acontecimientos del conflicto armado que a tantas personas, comunidades y territorios ha afectado de manera disímil.

De otro lado, las discusiones que Ruiz y Hristova (2019) analizan, permiten identificar otros elementos para la elaboración conceptual, que se alejan de posturas antagónicas, ya que el texto se ocupa específicamente de la tarea de comisionar la verdad. Recuerdan, por ejemplo, que, para Foucault, cada sociedad tiende a establecer su propio régimen de verdad, que se produce, regula y circula de acuerdo con una validación institucional y señalan que, igualmente para Halbwachs, la memoria colectiva está socialmente condicionada. Los autores proponen que “la memoria puede entenderse como el legado del pasado y los deseos del presente para proyectar un futuro posible” (Ruiz & Hristova, 2019, p. 7) y es desde ahí donde se suelen trabajar las comisiones de la verdad, confrontando los marcos de representación que se construyen y adoptan socialmente en periodos de violencia, procurando que se valore la memoria del sufrimiento para visibilizar la responsabilidad estatal y de otros actores.

Por ello, los autores mencionan que la función política de una comisión de la verdad no es construir una verdad, sino construir un nuevo régimen de verdad, que sea distinto a aquel que de manera violenta ha sido institucionalizado y asumido. Para ello, indican que es preciso identificar y difundir las disputas entre distintas memorias y las contramemorias que surgen, las no oficiales, las subterráneas y las prohibidas que se potencian con los ejercicios de las comisiones de la verdad. Así, los autores precisan que se debe procurar la coexistencia de distintas memorias para gestar una memoria multidireccional. Por ejemplo, podemos observar que, en los libros producidos por la CEV, se encuentran los datos concretos y las estadísticas forenses, pero también los testimonios de víctimas y los reconocimientos de los responsables, que ilustran las perspectivas plurales desde las cuales se han experimentado verdades y construido estas memorias multidireccionales y abiertas.

Ahora bien, en la medida en que la memoria se confronta y pluraliza, aparecen zonas grises que conllevan a una verdad negociada, pues algunos actores de la violencia pueden circular desde la condición de víctimas hacia la de victimarios y viceversa, lo que supone una tarea de empatizar con las diversas memorias. Por ello puede afirmarse que “una comisión de la verdad requiere no solo ser un escenario en el que puedan surgir unos marcos que posibiliten la narración, sino también propiciar la configuración de unos marcos de interpretación que doten de un sentido reconciliador” (Ruiz & Hristova, 2019, p 15). Al respecto, Arboleda (2013) indica que:

La memoria colectiva comprende que no se puede acceder al pasado tal cual sucedió porque en la remembranza se reinventan los sentidos. El manejo de afectos se relaciona directamente con la construcción/sustento de la identidad [...] a la memoria colectiva no le interesan las certezas de un acontecimiento sino lo que el colectivo expone a su alrededor para dar sentido de sí. (p. 55)

Por todo lo anterior, la experiencia de IAP desarrollada cobra valor como un ejercicio pedagógico piloto, en el cual se construyen espacios de resonancia que permiten la apropiación social de los distintos relatos para la comprensión de las diversas tramas de la violencia, más que llevar a un cierre ese pasado vivido.

Otro ángulo conceptual es el referido a las políticas de la memoria, que Arboleda et al. (2020) analizan en una revisión del estado del arte sobre diez años de estudios realizados en distintos países, a partir de un corpus de 82 publicaciones sobre el tema. A partir de ello, los autores clasifican dichas políticas en tres categorías: simbólicas, de reparación o de justicia, las cuales pueden tener una dimensión oficial y una no oficial, según provengan del Estado o de la sociedad civil. Señalan los autores que las primeras actúan desde lo jurídico, administrativo o asistencial y “suelen ser formuladas durante las transiciones políticas de sociedades que enfrentaron pasados violentos” (Arboleda et al., 2018, p. 123), como sería el caso de la Comisión.

Las otras, las políticas de memoria de la sociedad civil, para algunos de los estudios revisados por los autores, consisten en acciones ciudadanas que se contraponen a las políticas públicas de la memoria, oficiales o hegemónicas, por lo que se asocian a ellas nociones como memorias subterráneas, memorias populares o memorias subalternas, que procuran incidencia política en la verdad justicia y reparación del Estado.

No obstante, los autores mencionan que algunas de las publicaciones conciben a las políticas de memoria del Estado y las de otros sectores de la sociedad como interdependientes, aunque con distintos campos de acción, reivindicando con ello una perspectiva má dialéctica que polarizada. De hecho, el enfoque del presente trabajo partió de asumir el informe final de la Comisión como una expresión de política de la memoria pública, en la que confluyen distintos tipos de relatos sobre lo ocurrido en el conflicto armado colombiano, aunque privilegia las voces de las víctimas y su amplio repertorio de acción social que involucran la dimensión simbólica, sin que con ello se haya descuidado el analizar la complejidad del entramado de dicha historia.

Complementariamente a las tensiones referidas, Aguilar (2018) habla de las políticas de la memoria que se han experimentado en el contexto colombiano.

El autor expresa también distintas tensiones en lo que él denomina un reciente *boom* del tema de la memoria en sociedades que demandan verdad, justicia y reparación. A propósito de dicho auge, se han diferenciado nociones como “memoria histórica”, “memoria colectiva”, “memoria social” y “políticas de memoria”; en estas últimas se distinguen las dominantes como impuestas, y las hegemónicas como conciliadoras, aunque esta conciliación favorece relaciones de poder ya estructuradas. Básicamente, Aguilar (2018) concibe que las políticas de memoria son actos y prácticas que pueden ser institucionales o sociales, pero con distintos matices, según el escenario político:

Las políticas de la memoria en contextos autoritarios pueden instaurar una interpretación única que monopoliza el sentido del pasado, por medio de la represión de memorias disidentes o alternativas. En contextos democráticos, la memoria institucional o dominante debe compartir el espacio público con una pluralidad de memorias sociales [...] Lo cierto es que las políticas de la memoria, siempre plurales y en pugna, se inscriben en luchas por la validación de determinados relatos en detrimento de otros, por los efectos presentes de las interpretaciones múltiples de lo vivido. (Aguilar, 2018, p. 113)

De esta manera, el autor señala que, en los últimos años, las políticas de la memoria en Colombia se han expresado institucionalmente desde una dimensión jurídico legal que ha dado lugar a la Ley de Justicia y Paz en 2005, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación en 2005, la constitución del Grupo de Memoria Histórica en 2008, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras en 2011, y la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica en 2011. A ello puede agregarse el Sistema Integral para la Paz en 2016, sistema constituido por tres organismos, entre los que se encuentra la Comisión.

Algunas expresiones de políticas de la memoria desde el Estado se han confrontado desde las voces de las víctimas, quienes están atentas a las formas en las que se construye un relato oficial de la verdad de lo ocurrido. Así, desde la orilla de las organizaciones de víctimas se reclaman espacios de encuentro y discusión, y se desarrollan prácticas estéticas y culturales de resistencia al margen de la versión oficial, para enfrentar las políticas de memoria institucional; con lo cual se intenta desbordar o completar dicha narrativa y demostrar que otras políticas de la memoria son posibles.

Ahora bien, ¿cómo concebir el ejercicio de apropiación de la memoria desde espacios educativos como el aula universitaria? Al respecto, Corredor (2020), quien también privilegia una perspectiva de interacción dialéctica entre memorias sociales y experiencias de reconstrucción de la verdad señala lo siguiente:

diversas cortes internacionales han dictaminado que es una obligación del Estado reparar a las víctimas tanto en términos económicos como simbólicos [...] Esta reparación simbólica, a su vez, se ha asociado, entre otras cosas, a procesos educativos en ciencias sociales, ciudadanía y educación para la paz. (p. 173)

Y en todo caso, dice Corredor (2020), ya que los contextos escolares en Colombia han sido permeados por el conflicto armado, el estudio de la relación entre educación y memoria resulta pertinente, como un acto de justicia restaurativa, que incorpore el diálogo a lo que el autor denomina como “tres niveles de la memoria”: la personal, colectiva y judicial. Considera el autor que, para evitar el tono de historia simplificada de los textos escolares, las experiencias sociales de las organizaciones de víctimas y de la educación popular son elementos a recuperar para lograr una pedagogía de la memoria que logre conectar las experiencias de las personas para reelaborar simbólicamente el dolor. Con ello, los estudiantes pueden hacer una comprensión completa de los procesos históricos, al identificar diversas fuentes, relacionar la realidad inmediata y la experiencia con el relato formal, entender la multicausalidad del conflicto y, sobre todo, conectar con sus emociones y no solo con su proceso cognitivo, para ganar un mayor sentido de agencia como sujetos activos.

Para Corredor (2020), son básicos como principios pedagógicos, una atmósfera de confianza para la sanación, un ambiente colaborativo y abierto a la discusión y reinterpretación, y la conexión con los contextos sociales para dar sentido a dichas memorias.

En el mismo sentido, Aponte (2017) indica que el trabajar la memoria histórica desde cursos de ciencias sociales en la escuela ha mostrado utilidad en el sentido de ayudar a que los estudiantes reconozcan las diferencias entre hechos y opiniones, y aprecien el carácter multicausal de los primeros. Al examinar diez experiencias educativas en Colombia, el autor encuentra que se ha innovado al lograr la socialización de las historias de diversos actores del conflicto, lo que facilita el reconocimiento de su complejidad a través de la memoria de las víctimas que permea el espacio educativo.

También, la propuesta pedagógica que hace Alexander Ruiz (2022) para llevar concretamente el legado de la CEV a las escuelas, complementa y ratifica la pertinencia de la educación para la memoria. En ella se plantea que “las personas necesitamos de nuestra memoria para saber quiénes somos, para establecer y mantener nuestra identidad, la sociedad de la que hacemos parte también requiere hacer consciencia de su propio pasado” (p. 94).

Complementariamente, al estudiar algunos procesos socioeducativos comunitarios en torno a la paz en Colombia, Del Pozo et al. (2018) concluyen que:

El análisis de las necesidades socioeducativas para la educación para la paz y memoria histórica pone de manifiesto diversas esferas y mecanismos de participación con el objeto de diseñar un proyecto colectivo de país desde la educación para la paz. Esto requiere accionar planes de acciones institucionales desde la gestión comunitaria, de manera que se promuevan escenarios que tejan y susciten la pluralidad y la inclusión de múltiples voces, que alimente las memorias como un saber emergente que constituyen un elemento importante para la reconstrucción del tejido social. (p. 103)

3. LA IAP COMO VÍA METODOLÓGICA

La investigación partió de una experiencia de aula que involucró el análisis documental, la sistematización de información, el diseño de una estrategia y el desarrollo de talleres; no obstante, como se detallará más adelante en la exposición de resultados el enfoque metodológico básico que integró todos estos abordajes fue la IAP.

En su texto antológico sobre la sociología sentipensante, Orlando Fals Borda (2015), principal promotor y desarrollador de la IAP en nuestro contexto latinoamericano, indica que, además de reconocer el papel protagónico de los actores políticos,

en la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos [...] estudiando las relaciones recíprocas entre sentido común, ciencia, comunicación y acción política. (p. 279)

El abordaje metodológico propuesto por Fals Borda (2015), se ubica en un momento histórico importante en el subcontinente latinoamericano, asediado por dictaduras y grandes tensiones políticas, pero también caracterizado por la emergencia de perspectivas alternativas que incidirían de manera importante en la consolidación de organizaciones sociales, y a largo plazo, en la formación de comunicadores sociales y otros científicos sociales. Es clave destacar que la propuesta de la IAP implica un componente político ineludible, desde el cual se asume que los sujetos participantes en tales procesos de investigación, aprenden y construyen en conjunto formas de conocer, para, a través de ellas, generar nueva conciencia acerca de su lugar activo.

Por ello, esta perspectiva metodológica, aunque tiene más de medio siglo, cobra vigencia a propósito del marco conceptual descrito sobre los modos dialógicos y dialécticos de entender la construcción de memoria y las políticas de memoria y como una forma de rescatar nuevas voces y reflexiones para llevar a las aulas los temas de la verdad sobre el conflicto armado colombiano.

Así, el cuestionamiento de relaciones verticales en las que la investigación de corte positivista tradicional diferencia entre sujetos y objetos de investigación, apuesta al reconocimiento de voces acalladas que, desde el sentido común y la vida cotidiana, logran generar nuevo conocimiento, así como acciones específicas de transformación para el contexto social. Al respecto, indica Quiñones (2010):

Bien pudiera afirmarse que la IAP apunta al enriquecimiento de las dinámicas propias de la sociedad civil en dirección a formas más profundas de democracia, por medio de un proceso ascendente que parte de las dinámicas de participación de sectores populares en la transformación de su realidad, mediante el despliegue de dispositivos de interacción cada vez más simétricos y deliberativos. (p. 104)

La autora, recalca también que, en ese sentido, es fundamental tener claro que la perspectiva teórico-metodológica de la IAP forma parte de procesos de recuperación crítica de la historia, para generar saberes emancipados. Esto muestra una correlación teórica y metodológica entre lo mencionado en el apartado anterior, y la perspectiva implicada en la IAP, que reivindica este abordaje como vía de acceso hacia nuevos marcos de representación, tal y como los estudiantes universitarios expresan con su experiencia y recuerdo sobre la verdad en torno al conflicto armado.

Así, cuando Quiñones (2010) se refiere a que la IAP puede ser complementada con la racionalidad comunicativa que reconoce “desde la acción dialógica, la perspectiva del participante” (p. 106), lo hace para introducir el papel de la comunicación en la posibilidad de establecer nuevos discursos que partan de la intersubjetividad para trabajar de manera real hacia la construcción de paz de manera comprometida.

La IAP, vinculada con procesos de acción comunicativa, se relaciona así directamente con el cambio social. Esta investigación apuntó entonces a desarrollar nuevas perspectivas entre los estudiantes universitarios, poniendo sobre la mesa su papel como sujetos activos y además como víctimas individuales, familiares o colectivas de la violencia y su memoria. Como indica Cadavid (2014), la comunicación para el cambio social es,

[...] participativa, surge de la sociedad; se basa en la propia cultura, por ello se respetan las lenguas y la historia; hace uso de las tecnologías disponibles; busca alianzas y establece redes; y es democrática: crea espacio para la expresión y visibilidad de todos. (p. 41)

Por ello, trascender la comunicación informativa o divulgativa y la pasividad de unos sujetos frente a otros en condición activa, es un logro conseguido con el desarrollo del curso electivo y así como la posterior estrategia de talleres diseñados y puestos en práctica, tal y como se describe en el apartado siguiente donde se narra el proceso.

4. RESULTADOS. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y SUS HALLAZGOS

Dado que la investigación se realizó simultáneamente con el curso electivo profesional denominado “Memoria, Verdad y Paz en Colombia”, se presentan algunos elementos propios del curso que se estiman necesarios para contextualizar y comprender el proceso de IAP que sobrevino tras varias semanas de estudio y análisis sobre el informe de la Comisión. “Posteriormente, se describen las etapas y acciones desarrolladas específicamente hacia la socialización con otros estudiantes de distintos planes de estudio, así como en otros escenarios, con miras a posicionar en la agenda de los universitarios algunos elementos del informe de la Comisión, en procura de sensibilizar hacia la existencia de este y hacia el reconocimiento de sus contenidos.

4.1. Estudio del informe de la Comisión

En su versión 2023, el curso propuso estimular a los estudiantes a realizar una inmersión en la página web del informe de la Comisión, como un insumo fundamental para una comprensión general de las características de la información colectada. Así, se realizó durante varias semanas la lectura analítica y la discusión de dos textos teóricos, uno pedagógico, nueve capítulos del libro de “Hallazgos y Recomendaciones”, tres capítulos del tomo “Colombia Adentro”, donde se detallan relatos territoriales, y dos capítulos sobre la afectación de grupos indígenas.

Discutir esos materiales ofreció la base y el escenario necesarios para navegar en la transmedia, a fin de identificar y conocer de manera complementaria productos comunicativos y pedagógicos alojados en la página, con formatos variados como audiovisuales, radiofónicos, paisajes sonoros, canciones, relatos, infografías y cartografías, novelas gráficas, fotografías juegos y proyectos de aula, entre otros.

En el marco del proceso se realizaron en todas las sesiones actividades de debate y, en cinco de ellas, conversatorios con expertos vinculados directa o indirectamente con el trabajo de recuperación de la memoria sobre el conflicto armado y en particular con la investigación para la CEV.

4.2. Definición de la estrategia

Superada la etapa de inmersión y estudio, como siguiente paso, se diseñó una estrategia de comunicación que apuntase a posicionar en la agenda de discusión de estudiantes de otros programas académicos la existencia del informe de la Comisión, así como a sensibilizarlos en torno a su contenido. Este diseño se realizó de manera participativa con los ocho estudiantes durante varias semanas.

Asimismo, se definió una estrategia basada en la realización de talleres y se estableció una estructura del contenido de los mismos, con cuatro momentos: aprestamiento y armonización, socialización de información, diálogo testimonial y cierre.

4.3. Producción de insumos para los talleres

En segunda instancia, los estudiantes establecieron los elementos claves de cada momento de los talleres y la necesidad de producir materiales que acompañaran su desarrollo, seleccionando productos de distinto formato dispuestos en la plataforma digital del informe y se generaron códigos QR sobre algunos de ellos estimados como más apropiados para la reflexión colectiva. Otros productos, como fragmentos de novelas gráficas en formato fanzine y calcomanías, alojados en el kit movilizador del informe se escogieron para ser entregados a cada participante. Finalmente, algunos productos testimoniales fueron elegidos para ser presentados durante cada taller, y se definió la información básica a transmitir sobre la Comisión y sobre el informe, así como los elementos de armonización y aprestamiento del espacio.

4.4. Coordinación intrainstitucional

En tercer lugar, partiendo de tales decisiones se acudió a la Comisión de Paz de la Universidad, en procura de la financiación de los materiales, y a la coordinación de las asignaturas FISH, en las cuales confluyen estudiantes de distintos programas de pregrado, para concertar los cursos en los que la estrategia sería desarrollada. Así, 12 grupos de estudiantes de dichos cursos accedieron como

activadores en los talleres y los estudiantes de Comunicación Social actuaron como multiplicadores de aspectos del informe y animadores de la reflexión.

Los materiales diseñados y empleados en los talleres fueron:

1. Tarjetas plásticas portables, con códigos QR de acceso a productos alojados en la plataforma del informe.
2. La impresión parcial de la novela gráfica sobre el exilio, con el código QR para acceder a la totalidad del libro.
3. Calcomanías de difusión con frases movilizadoras.
4. Un *banner* con la línea de tiempo para ubicar los testimonios recolectados en torno a las experiencias de afectación de los participantes como víctimas del conflicto.

4.5. Desarrollo de talleres

Como cuarta actividad, se realizaron los 12 talleres planeados, los cuales generaron reconocimiento sobre el tema, reflexiones, debates, apropiación de información, y testimonios sobre la percepción de estudiantes de otros programas académicos, en torno a su vinculación personal, familiar o comunitaria al conflicto armado, en calidad de víctimas del conflicto armado.

Figura 1. Collage general sobre los talleres



Fuente: Profesora Julie Alexandra Quintero, 2023.

Durante los talleres la gran mayoría de estudiantes receptores participó activamente en la tarea de relatar por escrito o mediante dibujos, su experiencia personal, familiar o comunitaria en calidad de víctima del conflicto armado, ubicando en la línea de tiempo el momento de ocurrencia del episodio rescatado.

Figura 2. *Talleres, Momento de Aprestamiento*



Fuente Foto: Jineth Córdoba, 2023.

Figura 3. *Talleres, momento de testimonios*



Fuente Camilo Jojoa, 2023.

4.6. Socialización en debate universitario nacional

En quinto lugar, surgió una actividad imprevista, pues con la acogida de los talleres entre estudiantes y profesores, la experiencia fue convidada a hacer parte de la Mesa de Gobernabilidad y Paz del Sistema Universitario Estatal y del foro “Participación, paz y territorios: Aportes y desafíos para los acuerdos y diálogos de paz en Colombia”, realizado en Popayán en noviembre de 2023. Ahí se socializó el proceso de la estrategia pedagógica de difusión y sensibilización sobre el informe final de la Comisión desarrollados en el marco de la IAP.

Figura 4. Socialización Mesa SUE



Fuente: Sergio González, 2023.

Del mismo modo, en el evento se hizo presencia con un stand y un póster explicativo de la experiencia, espacio en el que se entregó a los asistentes, además del relato explicativo sobre el proceso desarrollado, paquetes con varios de los materiales producidos en desarrollo del curso como elementos para consultar el informe final de la Comisión.

Figura 5. *Estand evento SUE*



Fuente: elaboración propia 2023.

Figura 6. *Entrega de materiales evento SUE*



Fuente: elaboración propia 2023.

4.7. Audiopost en Co.marca digital

Finalmente, el sexto elemento de la IAP consistió en la generación de una serie en formato audiopost, para difundir en la web pequeñas cápsulas sonoras con aspectos derivados de la experiencia, poniendo de relieve la recuperación de algunos testimonios anónimos recogidos durante los talleres. Las cápsulas se enfocan en cuatro temas de mayor recurrencia en los testimonios recogidos, referidos a formas de afectación del conflicto armado: desaparición, homicidio, desplazamiento forzados y afectación a niñas, niños y adolescentes.

La serie titulada “Senderos de Memoria; otras voces para tejer el futuro”, consta de 12 cápsulas informativas difundidas en los espacios digitales del Laboratorio de Medios Co.marca, proyecto cocurricular del Programa de Comunicación Social de la Universidad del Cauca. El acceso público a los audiopost se ubica en este enlace: https://www.youtube.com/watch?v=veHRbOV1eTU&list=PL5IHH3w0Sga6t_SB1yQfQY4nlT0XPL7Sg&index=1

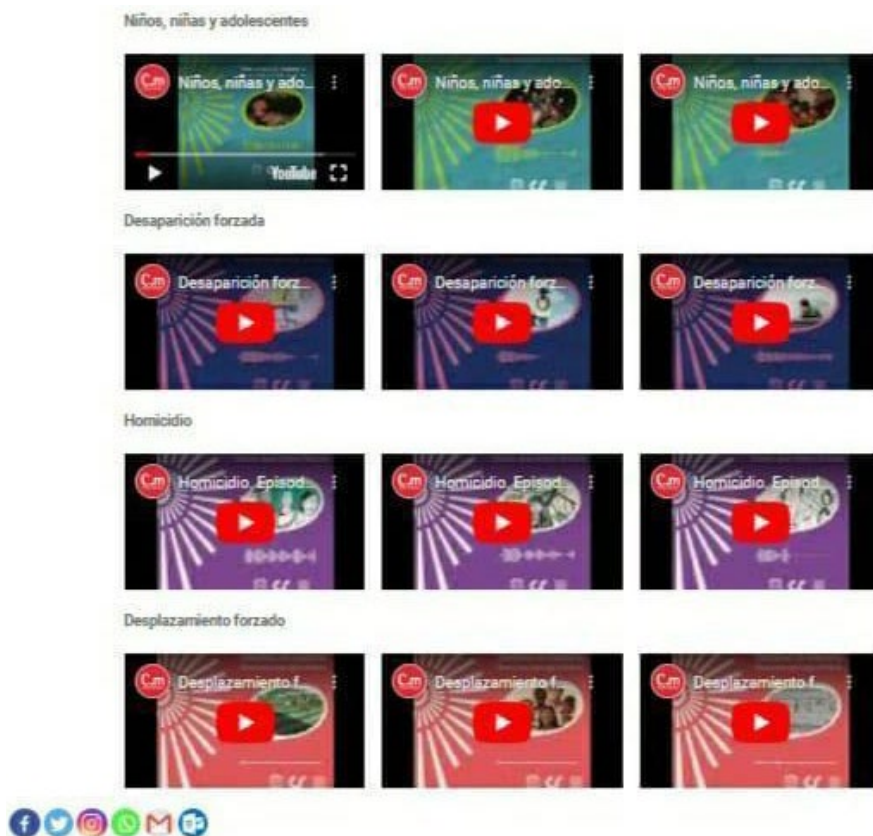
5. DISCUSIÓN. EL ESCENARIO EDUCATIVO COMO ESPACIO DE IAP

A partir de la exposición de los resultados obtenidos en desarrollo de la investigación y teniendo en cuenta la perspectiva teórico-metodológica propuesta, es importante poner de relieve algunos elementos del proceso de IAP que tuvo lugar en espacios educomunicativos, para apreciar que en ellos están presentes el juego de intersubjetividades en el diálogo y el trabajo desde la comunicación en una perspectiva de acción que conduce a la argumentación, tal y como sugiere Quiñones (2010).

Primero, es preciso diferenciar entre los distintos niveles de acción comprometida con el proceso de investigación según los actores sociales participantes. De un lado está el grupo nuclear, esto es, los estudiantes y la profesora orientadora del curso de Memoria, Verdad y Paz en Colombia, y, más adelante, se vinculan los grupos activadores: estudiantes y profesores de los cursos FISH en cuyo escenario se desarrolló la estrategia comunicativa.

De acuerdo con ello, el primer grupo de actores y con ellos el primer nivel de acción, desarrollan la inmersión en la página web del informe de la CEV y el diálogo con expertos que trabajaron sobre la memoria y la verdad de la mano con la Comisión. Estas actividades iniciales de investigación permitieron reconocer las memorias recogidas por la CEV y la diversidad de aspectos, regiones, poblaciones y violencias involucrados, así como de formatos empleados para su relato. El proceso de discusión y reflexión gestó el reconocimiento del informe en tanto expresión de la política de la memoria institucional y de la

Figura 8. Pantallazo del archivo de la serie sonora realizada con testimonios



Fuente: Co.marca digital 2023.

propia afectación de los estudiantes como sujetos y de las comunidades de su entorno, lo que resultó un elemento clave para la percepción de involucramiento con la resignificación de la memoria y para cuestionar su sentido en la construcción de nuevos marcos de representación de la verdad frente al conflicto armado. Con ello, los estudiantes pudieron avanzar hacia la acción de una política social de la memoria, desde su propia iniciativa de difundir y multiplicar la acción reflexiva generando propuestas dialógicas con herramientas discursivas nuevas, desde la comunicación.

Esto implicó un nuevo proceso de debate y construcción colectiva al investigar sobre la pertinencia y discutir sobre el probable nivel de empatía con el

público objetivo, de los cientos de productos alojados en el informe. Acciones concretas como la pesquisa, discusión, proposición, decisión concertada y puesta en marcha de la estrategia de talleres, dan cuenta del carácter de IAP de la investigación desarrollada por los actores nucleares, quienes fueron involucrados y sensibilizados desde su propia experiencia. Igualmente, la generación de nuevos productos comunicativos creados a partir de otros testimonios recogidos durante la IAP y difundidos en redes sociales, fue una acción comunicativa, pedagógica y participativa con potencial de hacer eco y dar continuidad al posicionamiento del tema de las memorias del conflicto armado colombiano en la agenda educativa.

En un segundo nivel y escenario, aparecen los activadores, quienes trascendieron la recepción pasiva de información, al replicar en pequeña escala procesos dialógicos y cuestionadores de la verdad oficial, histórica e institucionalmente construida, a través de los talleres del grupo nuclear. Controvertir y criticar la perspectiva convencional del conflicto armado, sus actores y compromisos, poner en juego intersubjetivo unas nuevas representaciones de la violencia, permitió avanzar hacia la restitución de representaciones que Serna (2009) conceptúa como anamnesis. El escenario creado ilustró las tensiones ideológicas sobre la memoria (Arboleda et al., 2020; Aguilar 2018; Corredor, 2019), confrontó la memoria del propio sufrimiento e identificó la existencia de memorias y verdades subterráneas, así como la responsabilidad de agentes del Estado, o en palabras de Ruiz y Hristova (2019), la presencia de “zonas grises”, que implican empatizar con memorias distintas a la hegemónica.

A la larga ambos escenarios, el del curso nuclear y el de los cursos activadores que testificaron sus verdades a partir del primero, permitieron alcanzar el objetivo de poner en la agenda estudiantil el informe de la CEV, otorgando, en palabras de Arboleda (2013), un sentido colectivo a la memoria, a partir de una IAP que promovió la puesta en común de distintas formas de conocer y aprehender desde la propia experiencia de la violencia.

La estrategia educomunicativa desarrollada por estudiantes para estudiantes, partió de la propuesta pedagógica de Alexander Ruiz (2022), ya que la reflexión sobre experiencias testimoniales narradas en el informe final, así como las experiencias propias, se asumieron como un espacio para el reconocimiento sobre la afectación, pero también para suscitar actitudes personales y colectivas promotoras de la no repetición del conflicto.

Es preciso destacar que el involucramiento profundo del segundo grupo de actores sociales en el proceso de IAP, es decir, de los 12 grupos de estudiantes y profesores de cursos FISH, los constituyó en activadores de memorias e hizo

de la experiencia una muestra piloto de posibles réplicas del trabajo de IAP en la Universidad del Cauca u otras universidades colombianas.

Finalmente, se identificó que el recordar la afectación del conflicto constituyó para ambos grupos de estudiantes un ejercicio participativo que permitía la reivindicación de su propia perspectiva de un pasado y el avanzar hacia la sanación individual y colectiva, tal como Corredor (2020) sugiere como uno de los principios pedagógicos para educar sobre memoria histórica. El ser escuchados propició el formar parte de un relato que aún no termina de ser narrado, en tanto el informe de la Comisión constituye, como se ha dicho, una puerta abierta y no un cierre para olvidar.

6. CONCLUSIONES

La experiencia de IAP evidenció que muchos de los estudiantes de la Universidad del Cauca han sido atravesados de manera directa por el conflicto armado colombiano y llevan consigo la huella de la afectación y la memoria sobre algún o algunos hechos en los que directa o indirectamente han estado relacionados, individual, familiar o comunitariamente. Estos hechos tienen que ver con violaciones de los derechos humanos, como desaparición, homicidio, desplazamiento forzado, amenazas y reclutamiento, por mencionar las más recurrentes. Frente a ello, hay interés generalizado en confrontar y complementar las políticas de memoria oficiales, compartiendo experiencias cuya rememoración, aunque dolorosa, resulta sanadora por la escucha que implica.

Con ello y dado el interés explícitamente manifiesto por los activadores, se concluyó la eficacia de la estrategia comunicativa diseñada en tanto la estructura de los talleres, la actitud respetuosa de los talleristas, la sencillez de su lenguaje y la accesibilidad de las herramientas comunicativas creadas, facilitaron la amplia participación en la interacción comunicativa e incluso la resignificación de las propias experiencias de manera espontánea y tranquila, develando la potencia del ejercicio como promotor de memorias subterráneas que emergen fácilmente.

Sobre el objetivo de la investigación, puede afirmarse que la exploración de una buena cantidad de los recursos analíticos, comunicativos y pedagógicos consignados en la plataforma del informe de la Comisión y su posterior selección para que los estudiantes pusiesen en marcha la estrategia, permitieron el éxito del proceso.

Gracias a los mecanismos de interacción intrainstitucional, la investigación permitió integrar a estudiantes del programa de Comunicación Social y a la profesora a cargo de la investigación, con estudiantes y profesores de otros pre-

grados, así como a la Comisión de Paz de la Universidad y al Laboratorio de Medios Co.marca con el proceso creativo y pedagógico de la estrategia, facilitando la promoción de un trabajo de educación para la memoria y la verdad.

En ese sentido, las tareas demandadas en el llamado de la Comisión fueron abordadas mediante este trabajo de IAP, y demostraron la viabilidad del compromiso de las instituciones de educación superior desde y hacia las aulas, en la promoción del acceso a la información compilada en el informe final. La experiencia piloto de esta IAP movilizó distintos actores institucionales para promover la apropiación social y el posicionamiento en la agenda estudiantil del legado de la Comisión, al tiempo que fortaleció destrezas analíticas, técnicas y expresivas de los estudiantes de Comunicación Social, dejando sembrada la semilla para nuevas exploraciones pedagógicas frente a la necesidad de poner en la agenda pública los temas de la memoria, la verdad y la paz en Colombia.

La réplica o adaptación de este proceso, así como el reconocimiento de otras experiencias universitarias que, a través de las Cátedras de Paz, Comisiones de Paz, o redes interinstitucionales promueven la construcción de la paz a nivel universitario o ciudadano en general, son formas viables de avanzar en la tarea que desde el campo interdisciplinar de la comunicación y desde la educación se pueden tejer en el camino hacia una democracia más sólida y comprometida con las nuevas generaciones, incidiendo en la ampliación de las políticas de la memoria y la verdad en torno al conflicto armado colombiano.

Agradecimientos

A la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca, por proporcionar a la investigadora 10 horas semanales como tiempo requerido para el desarrollo del trabajo.

A los estudiantes de VII y IX semestres matriculados en el curso Memoria Verdad y Paz en Colombia, quienes con su compromiso y responsabilidad permitieron la generación de resultados durante la investigación. Son ellos: Laura Sofía Cerón Jiménez, Doris Jineth Córdoba Calvo, Sergio González Martínez (QEPD), Camilo Alexander Jojoa Rivera, Angie Alexandra Medina Gómez, Karina Orozco Bolaños, Santiago Prieto Fernández y Elkin Sarria Ordóñez.

A la coordinadora de la Comisión de Paz de la Universidad del Cauca, Diana Granados Soler y al coordinador de los cursos de Formación Integral Social y Humanística (FISH), Jaidiver Ojeda Insuasti, por facilitar la socialización de resultados parciales y finales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. J. C. (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias (2005-2016). *Revista Historia Crítica*, 1(68), 11-130. DOI <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.06>
- Aponte, C. Y. (2017) Memoria Histórica y Conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Revista Cambios y Permanencia*, 8(2), 999-1009. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7833>
- Arboleda, J. C. (2013). *Memoria e imaginarios sociales del conflicto colombiano: desmemorias y acontecimientos, de cómo olvidar recordando* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arboleda, J. C., Piper, I., & Vélez, M. M. (2020). Políticas de la memoria de las violaciones a los derechos humanos en la historia reciente: una revisión bibliográfica desde el 2008 al 2018 *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXV(239), 117-140. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.239.69405>
- Cadavid, A. (2014). Los debates actuales sobre comunicación, desarrollo y cambio social. En A. Cadavid y A. Gumucio (Eds.), *Pensar desde la experiencia: comunicación participativa en el cambio social* (pp. 37-54). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Comisión de la Verdad de Colombia. (2022a). *La Comisión inicia su mandato con el primer encuentro por la verdad*. <https://goo.su/mp7O>
- Comisión de la Verdad de Colombia. (2022b). *Términos y condiciones para el acceso y uso de los contenidos de la plataforma digital del informe final*. <https://goo.su/EBjdbII>
- Corredor, J. (2020). Hablar sobre el pasado: efectos de una experiencia educativa en memoria histórica. *Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional*, 1(79), 171-202. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-6973>
- Del Pozo Serrano, F. J., Gómez Sobrino, Y. V., Trejos Rosero, L. F., & Tejada García, D. J. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura De Paz*, 2, 85-108. <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/35>
- Fals-Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Editorial Siglo XXI; Clacso.
- Quiñones, J. (2010). Referentes para interpretar el conflicto: entre la acción comunicativa y la acción participativa. *Revista Signo y Pensamiento*, 29(57),

- 100-112. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2511>
- Ruiz, A. (2022). *El Puente Está Quebrado, ¿Con qué lo Curaremos? El legado de la Comisión de la Verdad en la escuela*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. <https://goo.su/V0e3PE>
- Ruiz, G., & Hristova, M. (2019) Comisionar la Verdad y la Memoria en la Sociedad.: *Revista Colombia Internacional*, 97. 3-26 <https://doi.org/10.7440/colombiaint97.2019.01>
- Serna Dimas, A. (2009). *Memorias en crisis: propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad del Cauca (2023). Resolución R-0071 de 2023 por la cual se crea la Comisión de Paz de la Universidad del Cauca. <https://goo.su/FnXUb8T><https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/comision-de-la-verdad-colombia-balance-2021>

Cómo citar este artículo: Ruiz, P. (2025). Experiencia de investigación acción participativa (IAP) con estudiantes universitarios, para la difusión del legado de la Comisión de la Verdad de Colombia. *Educación*, XXXIV(66), 29-74. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A003>

Primera publicación: 6 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú

ROSA MARÍA TAFUR PUENTE¹

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

OMAR ANDRÉS ARAVENA KENIGS²

Universidad Católica de Temuco - Chile

OLINDA VÍLCHEZ GONZÁLES³

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

MARÍA ELENA MELLADO HERNÁNDEZ⁴

Universidad Católica de Temuco - Chile

Recibido el 04-05-24; primera evaluación el 29-08-24;
aceptado el 09-01-25

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar la percepción de los líderes escolares sobre los principios y prácticas que orientan la construcción y el desarrollo de comunidades

¹ Doctora en Educación por la UNED-España; Magíster en Gerencia Social por la PUCP; con Maestría en Educación-Mención Docencia en Nivel Superior por la UNMSM. Directora de la Maestría en Educación de la PUCP, coordinadora de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL). Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) Correo electrónico: rtafur@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7481-8804>

² Doctor en Innovación en Formación del Profesorado por la Universidad de Extremadura, España; magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco, director del Departamento de Educación e Innovación de la Facultad de Educación de la UC Temuco; investigador Fondecyt proyecto N° 11240854. Correo electrónico: oaravena@uct.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

³ Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú; magíster en Ciencias del Lenguaje, Ingeniería de la Formación por la Universidad de Besançon en Francia. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). Docente universitaria, especialista en liderazgo pedagógico, mentoría a directivos, Comunidades de Aprendizaje Profesional y desarrollo profesional docente. Correo electrónico: olinda.vilchez@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6609-479X>

⁴ Doctora en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura España; magíster en Informática Educativa de la Universidad de La Frontera, Temuco. Académica y directora del Programa de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco; investigadora Fondecyt Proyecto n°1221855. Correo electrónico: mmellado@uct.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-5145>



de aprendizaje profesional (CAP) en escuelas de Chile y Perú, para lo cual se utilizó una metodología cualitativa de alcance descriptivo. Participaron seis líderes escolares seleccionados intencionalmente. La recolección de datos se realizó mediante grupos de discusión, y el análisis se llevó a cabo con la técnica de teoría fundamentada. Los resultados muestran que los participantes destacan el liderazgo pedagógico y distribuido como factor clave para consolidar las CAP, promoviendo la colaboración y reflexión crítica de la práctica docente. Se concluye que las CAP son fundamentales para crear culturas de colaboración que mejoran la calidad educativa, siempre que se logre consolidar una visión compartida del aprendizaje.

Palabras clave: comunidades profesionales de aprendizaje, liderazgo pedagógico, colaboración, reflexión, escuela.

Construction of Professional Learning Communities: Perception of School Leaders from Chile and Peru

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the perceptions of school leaders regarding the principles and practices that guide the construction and development of Professional Learning Communities (PLCs) in schools in Chile and Peru. A qualitative methodology with a descriptive scope was employed. Six school leaders were intentionally selected to participate. Data collection was conducted through focus groups, and the analysis was carried out using grounded theory. The results indicate that participants emphasize pedagogical and distributed leadership as key factors in consolidating PLCs, fostering collaboration and critical reflection on teaching practices. It is concluded that PLCs are fundamental in creating collaborative cultures that enhance educational quality, provided that a shared vision of learning is established.

Keywords: Professional Learning Communities, pedagogical leadership, collaboration, reflection, school

Construção de Comunidades de Aprendizagem Profissional: Percepção de Líderes Escolares do Chile e Peru

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a percepção de líderes escolares sobre os princípios e práticas que orientam a construção e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) em escolas do Chile e do Peru. Utilizou-se uma metodologia qualitativa de caráter descritivo. Participaram do estudo seis líderes escolares selecionados intencionalmente. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos focais, e a análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de teoria fundamentada. Os resultados indicam que os participantes destacam a liderança pedagógica e distribuída como fatores-chave para a consolidação das CAPs,

promovendo a colaboração e a reflexão crítica sobre a prática docente. Conclui-se que as CAPs são fundamentais para criar culturas colaborativas que melhoram a qualidade educacional, desde que seja consolidada uma visão compartilhada de aprendizagem.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem Profissional, liderança pedagógica, colaboração, reflexão, escola

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración profesional y las diversas modalidades de aprendizaje docente situado en la escuela son temas que han ocupado la atención de diversas investigaciones a nivel internacional (Postholm, 2018; Jauregui, 2022). En esta línea, varios estudios profundizan en las condiciones que se pueden propiciar desde el liderazgo pedagógico para generar culturas efectivas de aprendizaje profesional, destacándose el modelamiento de las prácticas de colaboración y el involucramiento de los equipos directivos en las dinámicas de aprendizaje docente (Bolívar, 2019; Peña-Ruz, 2023).

En específico, una de las estrategias de mejoramiento escolar más abordadas por la literatura especializada son las comunidades de aprendizaje profesional (CAP), reconocidas como una modalidad de colaboración que puede incidir sustancialmente en la transformación de las creencias pedagógicas, en el fortalecimiento del desempeño docente (Cabezas et al., 2021) y, consecuentemente, en el mejoramiento sostenido del aprendizaje estudiantil (Tayag, 2020; Teran-Ccanre & Méndez-Vergara, 2022). En otras palabras, las CAP refieren a la estrategia colaborativa que puede incidir favorablemente en distintos niveles de la cultura de aprendizaje escolar, como también en diversos actores educativos.

No obstante, algunos autores advierten que la conformación de las CAP no asegura *per se* cambios profundos en las organizaciones educativas (Rincón-Gallardo et al., 2019; Mellado et al., 2020), puesto que, en primer lugar, es importante consolidar ciertos principios orientadores de las prácticas docentes. Estos principios son entendidos como el conjunto de valores compartidos por las personas que orientarán las prácticas al interior de la CAP (Mellado et al., 2020). Así, desde esta perspectiva, la influencia del liderazgo pedagógico resulta decisiva al momento de influenciar una visión compartida sobre los principios que orientarán el quehacer profesional (Hargreaves & O' Connor, 2020; Morales & Morales, 2020). Dicho de otra manera, las CAP precisan un

liderazgo pedagógico con capacidad para modelar la buena colaboración, el diálogo y la reflexión desde una lógica participativa y democrática.

En los últimos años, la evidencia sobre CAP efectivas revela la necesidad de cultivar relaciones horizontales en las escuelas, sustentadas en la confianza y la participación auténtica de los distintos agentes educativos en el proyecto institucional (Spillane & Ortiz, 2017). Asimismo, es importante diferenciar que el ambiente de cordialidad de una CAP no debe ser confundida con el escaso cuestionamiento y crítica del quehacer docente. Por el contrario, las CAP que logran generar cambios profundos en la escuela son aquellas en las que sus integrantes se desafían y crean las condiciones para reflexionar críticamente sobre el impacto de sus prácticas en el aprendizaje del estudiantado (Mellado et al., 2019).

Desde el enfoque de liderazgo pedagógico, las oportunidades de aprendizaje profesional situado que ofrecen las CAP representan un componente esencial para el crecimiento y la adaptación continua de las escuelas (Leclerc et al., 2015; Stoll & Kools, 2017). De esta forma, un liderazgo pedagógico efectivo no solo establece la dirección y la visión, sino que también crea las condiciones propicias para que el profesorado y los estudiantes aprendan juntos (Bolívar, 2019; Vaillant, 2019). Lo anterior cobra especial relevancia, puesto que las políticas que orientan los sistemas educativos chileno y peruano han avanzado en recomendaciones y lineamientos, tanto para los equipos directivos y el profesorado, con la finalidad de que las escuelas se transformen en verdaderos escenarios de aprendizaje profesional. Específicamente, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) actualizó en 2015 el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, documento que define las prácticas que los directores y sus equipos deben desplegar para favorecer los procesos de mejoramiento educativo, que posee un énfasis especial en el fortalecimiento del aprendizaje docente y estudiantil. De igual forma, se implementó la Ley 20.903 (Mineduc, 2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual busca elevar los estándares de formación, evaluación y condiciones para el aprendizaje situado del profesorado.

Por otra parte, el Ministerio de Educación del Perú (Minedu) puso a disposición, durante 2014, el Marco de Buen Desempeño Directivo el cual describe los estándares y orientaciones para los equipos directivos escolares, con el fin de mejorar la gestión educativa, el aprendizaje profesional docente y, consecuentemente, promover una educación de calidad. Asimismo, se impulsó el Programa Nacional de Formación Docente en Servicio (Minedu, 2023) como una de las principales estrategias integrales para fortalecer la carrera pública magisterial y mejorar la calidad educativa.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar la percepción de líderes escolares sobre los principios y prácticas que orientan la construcción y el desarrollo de CAP en escuelas de Chile y Perú. En este contexto, se busca responder ¿Cuáles son los factores que facilitan u obstaculizan la construcción de CAP en escuelas de Chile y Perú?, y ¿Cuál es la percepción de los líderes escolares sobre su influencia en la construcción de las CAP? Asimismo, el estudio busca ofrecer ciertas luces sobre cómo estos líderes entienden y propician la colaboración profesional en sus escuelas, como elementos que inciden en la construcción de una cultura de aprendizaje sostenible.

2. MARCO TEÓRICO

La CAP es una estrategia orientada a la mejora del proceso educativo, la cual constituye un espacio formal de reflexión y rediseño de la institución educativa, sobre la base del trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo entre sus integrantes (Krichesky & Murillo, 2011, 2018; Tiong, 2019). La CAP se desarrolla dentro de la dinámica de la escuela donde ocurre un cambio paradigmático que reorienta los procesos internos, optimiza la calidad y el aprendizaje profesional de los docentes de manera colectiva en beneficio del aprendizaje estudiantil (Krichesky & Murillo, 2018).

La CAP orienta sus acciones al análisis de la práctica reflexiva, con el propósito de generar cambios en la labor pedagógica para atender y resolver los problemas del aula. Estas acciones exigen que en la institución educativa se promueva una cultura de investigación que permita explorar las nuevas tendencias en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje para integrarlas en las actividades cotidianas de la escuela (Stoll & Kools, 2017; Polsthom, 2018; Qureshi & Demir, 2019; Tiong, 2019). Lo planteado implica, para el profesorado y los líderes escolares, desarrollar una actitud crítica de cuestionamiento sobre la propia práctica como un ejercicio profesional permanente, así también, implica la capacidad para innovar en respuesta a los múltiples desafíos educativos.

De acuerdo con Peña-Ruz (2023), uno de los principales beneficios que conlleva la colaboración en el contexto de una CAP es la oportunidad de desprivatizar la práctica docente, lo cual implica abrir las salas de clases para hacer visible el aprendizaje de estudiantes y docentes (Bolívar, 2014; Rincón-Gallardo, 2019). Por tanto, las CAP invitan a las organizaciones a transitar desde una cultura del individualismo hacia un profesionalismo colaborativo, definido por Hargreaves y O'Connor (2019) como una colaboración más pro-

funda, donde los docentes y directivos escolares transforman sus prácticas para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, un aspecto central al que aspiran las CAP es aprender en función de objetivos compartidos que permitan crear un sentido de pertenencia entre sus participantes (Vaillant, 2019; Guerra et al., 2020; Garzón, 2020). De esta forma, los integrantes de la CAP comprenden el aprendizaje como una construcción social que requiere estar activamente implicados en un proceso de mejoramiento desde una interdependencia profesional positiva (Bolívar, 2014; Donoso, 2020). En este contexto, los integrantes de una CAP tienen la oportunidad de discutir y consensuar qué es lo que entenderán por un buen aprendizaje y cuáles condiciones se requieren propiciar para que este ocurra.

De acuerdo con varios autores, las CAP se conciben como una estrategia de aprendizaje profesional situado (Kinyota et al., 2019; Kools et al., 2020; Teran-Ccanre & Méndez-Vergara, 2022), en tanto permiten a los profesores resignificar sus prácticas juntos, sobre la base de las dificultades que enfrentan en su propio contexto de desempeño. En tal sentido, los docentes se comprometen en forma voluntaria a mejorar sus prácticas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y la mejora continua de la organización (Donoso, 2020), en la medida que aumenta el sentido de autoeficacia y la calidad de la reflexión pedagógica (Wang et al., 2015). Por consiguiente, es esencial que las escuelas desarrollen la capacidad para cuestionar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus docentes, de modo que resulte posible avanzar paulatinamente hacia desafíos profesionales que tributen y amplíen en capital social y cultural del profesorado.

Para Labelle y Jacquin (2018, como se cita en Vílchez, 2023, p. 27) la organización y desarrollo de la CAP se basa en cuatro principios: (a) el aprendizaje en lugar de enseñanza; (b) la colaboración en lugar de competencia; (c) los resultados en lugar de intenciones; y (d) las evidencias en lugar de opiniones. Por su parte, los estudios clásicos de Louis y Kruse (1995) y Stoll y Louis (2007) destacan algunos principios claves de las CAP como, por ejemplo, la construcción de valores y visión compartida; la responsabilidad colectiva por el aprendizaje; la creación de confianza, el respeto y apoyo mutuo; el intercambio del saber profesional y de las buenas prácticas, y la apertura a aprender en redes más amplias (Krichesky & Murillo, 2011; Bolívar & Bolívar-Ruano, 2015; Rincón-Gallardo et al., 2019). En definitiva, estos principios actúan como una brújula que permite a los integrantes de la CAP el definir sus propósitos de aprendizaje y trabajar colaborativamente para concretarlos en prácticas cotidianas al interior de la escuela.

Para concretar estos principios en la dinámica escolar resulta necesario generar las condiciones organizativas y culturales, lo cual implica convertir a la escuela en un espacio de investigación, reflexión, indagación, colaboración y colegialidad (Leclerc et al., 2015), donde se promueva el acompañamiento en el desarrollo de la práctica reflexiva (Anijovich & Capelletti, 2018). Es decir, la implementación de las CAP involucra el avanzar hacia cambios de tipo estructural, referidos a tiempos y condiciones de trabajo (Tayag, 2020; Flores-Fahara et al., 2021; Cabezas et al., 2021). A la vez, se necesitan cambios de tipo cultural, los cuales se encuentran asociados a la construcción de nuevas disposiciones y formas de relacionarse entre las personas, que contribuyan así, a generar climas de confianza para aprender (Hargreaves & Fullan, 2018; Rincón-Gallardo et al., 2019; Vaillant, 2019).

En atención al punto anterior, la investigación sobre liderazgo educativo asocia la conformación de las CAP con estilos de liderazgos distribuidos y democráticos que estimulan la participación y la corresponsabilidad de los actores educativos en los procesos de innovación (Castillo-Armijo et al., 2017; Spillane & Ortíz, 2017). Asimismo, se ha reconocido que las CAP requieren la presencia de un liderazgo pedagógico que oriente las decisiones y prácticas, con un énfasis en el mejoramiento del aprendizaje en los distintos niveles de la organización (Bolívar, 2014; Vaillant, 2017).

Es importante mencionar que las discusiones y decisiones de las CAP se basan en evidencia contundente sobre el aprendizaje de los estudiantes y la incidencia de las prácticas pedagógicas en el proceso educativo (Leclerc, 2012). En esta línea, las prácticas de liderazgo pedagógico deben favorecer la búsqueda de evidencia, desde la indagación colaborativa, para avanzar hacia soluciones de los problemas vinculados al aprendizaje de los estudiantes (Vaillant, 2019). En otras palabras, el trabajo de las CAP debe ser altamente contextualizado y pertinente con las dificultades y oportunidades que el profesorado enfrenta cotidianamente en el aula.

Algunas prácticas referidas a la CAP efectivas que destacan en la literatura, son las siguientes: la capacidad para establecer una colaboración rigurosa centrada en el análisis crítico de la práctica pedagógica, y la reflexión y el diálogo en función de datos y referentes especializados (Jáuregui, 2022; Díaz-Pérez et al., 2024). Estas prácticas se encuentran permeadas por un liderazgo pedagógico distribuido (Spillane & Ortíz, 2017), en el cual todos los integrantes se corresponsabilizan por el aprendizaje. También se destaca que las prácticas están fuertemente centradas en favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje como el eje articulador de las relaciones y dinámicas profesionales.

Por lo expuesto, el constituirse en una comunidad de aprendizaje profesional exige que los diversos actores educativos se encuentren motivados para desarrollar un trabajo colaborativo que permita concretar objetivos comunes (García-Martínez et al., 2018). Lo anterior resulta esencial para la configuración de una cultura de aprendizaje entre pares la cual propicie la reflexión constante y la retroalimentación de las prácticas educativas (Mellado et al., 2020). Por tanto, la consolidación de las CAP en la escuela no solo fortalece la colectividad y la eficacia de la comunidad, sino que también contribuye a fortalecer un profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2020) y escuelas con capacidad para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

En el contexto de seis escuelas de Chile y Perú, la presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo (Maxwell, 2019) que busca aportar conocimiento sobre los principios y prácticas que orientan la construcción y el desarrollo de las CAP, desde la percepción de sus equipos directivos. Se utiliza un paradigma interpretativo con la finalidad de analizar sus particularidades temporales y locales a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2004). En cuanto a su alcance, se trata de una investigación descriptiva (Sánchez-Vasquez et al., 2010), en tanto busca especificar las características y perfiles de las comunidades escolares, tal y como se presentan en un momento particular, desde la perspectiva de las personas que las integran. Cabe mencionar que el estudio se desarrolló durante el primer trimestre académico del año 2024.

3.2. Participantes

Los participantes del estudio fueron seis directivos de centros escolares. En particular, formaron parte del estudio un director, una directora y una coordinadora pedagógica de tres escuelas ubicadas en la región de La Araucanía, Chile. Asimismo, un director, una directora y una coordinadora pedagógica de tres escuelas pertenecientes a la provincia de Cuzco, Perú. Estos equipos directivos tenían un rango de edades entre los 35 y 48 años. Los directivos cuentan con un promedio de experiencia profesional de cinco años a cargo de la dirección de la escuela y las coordinadoras pedagógicas contaban con un promedio de siete años de experiencia en ese rol.

La selección de los participantes fue intencionada en función de las siguientes características: (a) liderar escuelas reconocidas por mantener y evidenciar prácticas de trabajo colaborativo; (b) liderar escuelas de tipo públicas; (c) tener un cargo de directivos con más de cinco años de experiencia dirigiendo la escuela; y (d) voluntariedad de los participantes para participar del estudio.

Desde los aspectos éticos de la investigación, cada participante firmó un consentimiento informado el cual describe los resguardos de la investigación, siguiendo las recomendaciones del reglamento de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Entre otros aspectos, se informó sobre el anonimato y confidencialidad de los datos, así como sobre los resguardos éticos y la devolución de la información. Asimismo, el equipo de investigadores utilizó los criterios de calidad propuestos por Lincoln (1995) y Calderón (2002), referidos a la relevancia, la flexibilidad, la perspectiva epistemológica, la dependencia, la subjetividad crítica y la reciprocidad.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para iniciar la investigación, en primer lugar, se revisó el proyecto educativo institucional (PEI) de las escuelas para situar el contexto y conocer el marco normativo de las actividades de la CAP. Posteriormente, se realizaron dos grupos de discusión virtual, a través de la plataforma Google Meet. Estos grupos de discusión tuvieron una duración aproximada de dos horas y fueron grabados para facilitar su posterior transcripción y análisis.

Para el desarrollo de los grupos de discusión, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada (Valles, 2002). Este guion de preguntas fue elaborado por el equipo de investigadores en virtud de la literatura sobre CAP, el cual posteriormente fue sometido a una revisión de validez de contenido por parte de expertos, quienes valoraron la pertinencia, relevancia y claridad de cada pregunta, asignándoles una puntuación de 1 a 5. Asimismo, para cada pregunta, los jueces podían formular una alternativa de redacción, en caso de ser necesario.

Tabla 1. *Guion de preguntas para equipos directivos*

Prácticas de la CAP:

1. ¿Cómo se originó el trabajo en CAP en su institución educativa?
2. ¿Cómo es el desarrollo habitual de una sesión de la CAP en su institución educativa?
3. ¿Cuáles son las principales estrategias de aprendizaje que desarrolla la comunidad profesional?
4. ¿Cuál es su rol como directivo escolar en el trabajo de la CAP?
5. Principios de la CAP:
6. ¿Cómo se han sentido en el trabajo desarrollado por la CAP?
7. ¿Cómo es la relación, las dinámicas de trabajo entre los profesionales al interior de la CAP?
8. ¿Cuáles son los principales logros de su CPA?
9. ¿Qué factores facilitadores y obstaculizadores que usted ha enfrentado para desarrollar una CAP?

En el caso de las escuelas de Chile, el grupo de discusión fue moderado por una investigadora de Perú, y, en el caso de las escuelas peruanas, por un investigador chileno. De igual manera, se aplicaron los criterios de calidad (Díaz-Bazo, 2018) como la reflexividad de los investigadores, la validez y credibilidad a través de la descripción realizada sobre la metodología y, por último, para el criterio de la credibilidad se presentaron los resultados a los participantes del estudio.

3.4. Procedimientos de análisis

El análisis de los datos se realizó con ayuda del *software* ATLAS.ti. La técnica utilizada fue la teoría fundamentada, desarrollada a través de tres etapas secuenciales. En primer lugar, se llevó a cabo la codificación abierta que permitió la segmentación y comparación recurrente de los datos en términos de sus similitudes y diferencias para el levantamiento de categorías (San Martín, 2014). En segundo lugar, se ejecutó la codificación axial que permitió a los investigadores identificar las relaciones y asociaciones entre las categorías obtenidas. Finalmente, se realizó la codificación selectiva, que implicó la teorización a partir de las relaciones encontradas con la finalidad de dar respuesta al objetivo del estudio (Bonilla-García & López- Suárez, 2016).

4. RESULTADOS

Se presentan los hallazgos de los casos: la categorización se realizó de manera inductiva a partir de la información recogida que responde a los criterios de relevancia, exclusividad y complementariedad de la información. A continuación, se exponen los resultados de la investigación que corresponden a las expresiones textuales de los directivos, organizadas en cinco categorías de análisis.

Categoría: Factores movilizados para el surgimiento de la CAP

Los resultados de este estudio evidencian que la CAP es adoptada como estrategia para favorecer los procesos de mejoramiento escolar, asociados principalmente a los resultados educativos de los y las estudiantes. En tal sentido, uno de los participantes menciona que “comenzamos a trabajar en las CAP a través de una iniciativa del Ministerio de Educación frente al bajo rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones internas y externas” (Director 2, Perú). Por su parte, la directora 1 de Chile comenta lo siguiente: “Partimos el trabajo en la CAP a partir del monitoreo pedagógico que reveló el estado de los aprendizajes de los estudiantes por debajo de los estándares nacionales de logro”.

Se devela también que las instituciones educativas optan por implementar la CAP por ser una estrategia que “pone énfasis en las interacciones docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas” (Director 2, Chile). En cuanto a su funcionamiento, las sesiones de la CAP se realizan “inclusive en período virtual, en época de pandemia ha habido estrategias importantes para monitorear el logro de aprendizajes” (Director 2, Perú). En el contexto educativo peruano, el director 2 menciona que “esta estrategia se consolida a través del acompañamiento y monitoreo de un mentor designado por el Ministerio de Educación, quien facilita el aprendizaje en la escuela”. Respecto al mismo tema, la Coordinadora 1 de Perú agrega que “el rol del mentor consiste en acompañarlos, mostrarles la estrategia, generar en ellos el deseo de investigación, acompañarlos en la planificación, ejecución y evaluación de la CAP a través de un proceso reflexivo”.

El equipo directivo también cumple un papel fundamental en la implementación de la CAP en la escuela, puesto que hace “comprender la importancia de esta macro estrategia” (Directora 2, Perú), y acompaña a los docentes en el proceso de “repensar y reimaginar lo que estamos haciendo en la escuela, para que luego de una discusión democrática, los resultados de la reflexión queden plasmados en nuestro proyecto educativo” (Director 2, Chile). Cabe anotar que las reuniones de la CAP no se limitan a la realización de una

reflexión conjunta, sino que se toman decisiones para las acciones de mejora institucional y luego de sistematizarlas, estas son incorporadas en la normativa escolar. “Lo que hemos hecho es articular nuestra CAP con nuestros planes de mejoramiento, pero principalmente con nuestro proyecto educativo institucional” (Director 2, Chile).

Otro factor que moviliza para el surgimiento de la CAP en la escuela es la necesidad de fortalecer la reflexión profesional docente, tal como menciona, el siguiente testimonio:

en un inicio los docentes evidencian niveles de reflexión pedagógico superficiales, atribuyendo la responsabilidad de los bajos resultados a las familias y a los propios estudiantes, sin embargo, a medida que la CAP se afianzaba, los docentes iban reaccionando positivamente ante las situaciones que se presentaban e iban mejorando su participación en el proceso de planificación. (Directora 1, Chile)

En este sentido, los relatos de los directivos de Chile y Perú dan cuenta del aporte de la CAP para favorecer paulatinamente la autonomía profesional de los docentes, tal como menciona la Coordinadora de Perú: “En el proceso de sistematización de la data los directivos trabajaban junto a mí, en un inicio, y posteriormente lo hacían solos”. En el caso de Chile, el director 3 menciona que “los docentes tienen autonomía en la CAP, se les da confianza para que funcionen de la mejor forma posible y se responsabilicen por su propio aprendizaje”.

Sin embargo, existen factores que han limitado la implementación de la CAP como por ejemplo “la rotación de maestros de año a año debido a su condición de personas vulnerables dentro de su plana docente o la contratación de docentes nuevos para el siguiente año” (Director 2, Perú). Otra dificultad identificada “fue la sobrecarga de documentación que la administración del ministerio de educación exigía a los directivos, lo que distraía su acción pedagógica para liderar la CAP” (Coordinadora Perú).

Categoría “El liderazgo distribuido en la construcción de la cultura colaborativa”

En esta categoría, en las CAP de Perú se identificó que la presencia de un liderazgo distribuido donde se potencia a los docentes y se les atribuye roles en la conducción de CAP, tal como menciona la directora 1 de Perú: “no siempre soy yo la que dirijo, busco también entre los maestros a personas que puedan dirigir de acuerdo a [sic] sus potencialidades que se vaya encontrando en el monitoreo y acompañamiento para que puedan ser las personas quienes

dirijan”. De igual forma, el director 1 de Perú menciona: “esta organización de la CAP con el involucramiento de los docentes ha generado confianza en los maestros para que ellos también la puedan dirigir”.

En cuanto a las prácticas directivas que propician la construcción de una CAP se menciona que:

he promovido la interacción, la horizontalidad, y el involucramiento, principalmente en la dinámica de la CAP, he identificado en los docentes sus fortalezas para la conducción de dinámicas de trabajo interactivas donde se produce el aprendizaje entre pares y de esta manera se fortalece en los docentes la capacidad de liderar. (Director 1, Perú)

Por su parte, la directora 1 de Perú menciona que “en la CAP existe una participación innata, espontánea de los docentes que asumen roles de conducción de las actividades”. Como se aprecia, el directivo ejerce un liderazgo distribuido en dos momentos: en un primer momento existe un acompañamiento con tareas asignadas para luego pasar a un segundo momento de mayor protagonismo del docente, quien es preparado para esta actividad a lo largo de las sesiones de las CAP.

El liderazgo distribuido de los directivos propicia el desarrollo de una cultura colaborativa de aprendizaje en la CAP que se replica en la manera de enseñar de los docentes en el aula. Esto constituye un aporte fundamental para la mejora de los aprendizajes en la escuela, tal como plantea la directora 1 de Chile: “Ya hay una marcada tendencia de que los niños aprendan de manera colaborativa; mejoró la calidad de la tarea en el aula, producto precisamente de esta colaboración”. Asimismo, la coordinadora de Perú destaca el mejoramiento de la calidad de la colaboración, mencionando que,

Los docentes se reunían para trabajar colaborativamente, no se tenía un trabajo colaborativo como tal, de corte pedagógico, como es en la comunidad de aprendizaje profesional, y allí se empieza a generar una cultura colaborativa centrada en los aprendizajes en la escuela (Coordinadora, Perú)

Finalmente, el director 2 de Perú comenta: “Ya no podemos trabajar de manera aislada, esto nos sirve para trabajar también nuestras unidades de aprendizaje e incluso las CAP ya están establecidas en nuestros instrumentos de gestión”.

Categoría: Estrategias de aprendizaje de la CAP

En esta categoría se describe algunas estrategias de aprendizaje utilizadas durante las reuniones de la CAP. El director 1 de Perú comenta que “las sesio-

nes de CAP inician con una data, resultados de un diagnóstico, por ejemplo, el monitoreo de una encuesta sistematizada”. La directora 1 de Chile menciona que “en la CAP se han desarrollado grupos de discusión con los niños, respecto a qué y cómo les gustaría aprender en la sala de clases”. Finalmente, la directora 1 de Perú manifiesta que “también se discuten las necesidades de los estudiantes y los padres de familia para complementar el diagnóstico inicial de las CAP”.

Por otra parte, la directora 1, Chile plantea que

A partir de la información recogida y analizada en el desarrollo de la reunión, la metodología que emerge prioriza el diálogo reflexivo como la principal estrategia de aprendizaje colaborativo donde el docente es acompañado por el equipo directivo para realizar una reflexión crítica de las prácticas pedagógicas, que es complementada con lecturas y documentos normativos.

Por su parte, la coordinadora de Perú explica que “durante la reunión de la CAP íbamos desarrollando con los directivos esta desconstrucción y a partir de ello, ellos proponían también como lo han mencionado, los acuerdos de mejora permanente de la práctica pedagógica”.

En los testimonios también se aprecia cómo la colaboración emerge como una estrategia de aprendizaje; al respecto, la directora 2 de Perú mencionó que “en la CAP el trabajo en equipo se evidencia como una necesidad para el aprendizaje entre pares”. Por su parte, la directora 1 de Chile refiere que “en estos espacios, un grupo de profesores actúan como amigos críticos, y generan una discusión mucho más profunda en torno a las prácticas”. Por último, la directora 1 de Perú plantea: “en la CAP los docentes toman decisiones y a partir de ellas, asumen compromisos de mejora ante la problemática analizada y los registran en un acta para ser analizados en la siguiente CAP”.

Categoría: La reflexión desde la actividad del aula

La práctica reflexiva es una preocupación permanente de los miembros de la CAP y es el eje central de su desarrollo. La directora 1 de Chile lo explica de la siguiente manera:

Junto al equipo directivo, cuando iniciamos el proceso de la CAP nos preocupábamos por diseñar los espacios de reflexión, pero también asumimos un rol de par. En las jornadas participamos realizando preguntas que generen discusión. En ese sentido, junto a la jefa de UTP estamos mucho en el aula y eso también nos permite enriquecer y consolidar la discusión al interior de la CAP.

En este mismo sentido, el director 1 de Perú agrega: “La experiencia en el aula se complementa con el análisis reflexivo de la teoría que sustenta los aprendizajes de la práctica reflexiva”. En este sentido, se destaca que la práctica reflexiva en la CAP no es ajena a la formación del directivo, puesto que este, durante su proceso de aprendizaje de desarrollo de la CAP contó con el acompañamiento de un mentor. Al respecto, la coordinadora de Perú menciona que: “pude generar en ellos el deseo de investigar, los acompañé cuando planificaban juntos las reuniones, les acompañé para poder evaluar posteriormente la ejecución de las sesiones de las CAP, todo esto a través de un proceso reflexivo”.

Este acompañamiento y formación del directivo le permitió desarrollar la práctica reflexiva en los docentes durante las reuniones de la CAP y así enfocarse en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En esta línea, el director 1 de Perú manifiesta que: “Gracias al acompañamiento, los docentes aprenden colaborativamente en esas reuniones pedagógicas para lograr introducir mejoras en sus prácticas en el aula”. Por su parte, la directora 1 de Chile comenta:

Desde que trabajamos en la CAP las actividades de aprendizaje se desarrollan en colaboración con el docente y con otros compañeros, se profundiza más en los objetivos de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades de las diferentes asignaturas del currículum.

Categoría “Sentido de pertenencia y confianza como principio de la CAP”

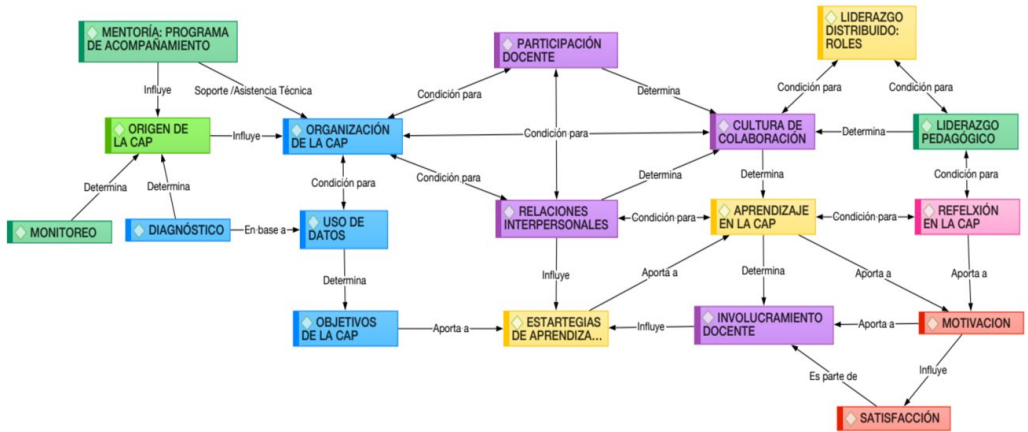
Los docentes sienten que forman parte de una comunidad, lo cual genera en ellos un sentido de pertenencia que se transmite a los estudiantes durante las interacciones en el aula. El director 2 de Chile plantea que “esto se evidencia en el cambio de ánimo, los niños se ven felices, porque los profesores están comprometidos”. Asimismo, el director 1 de Perú destaca:

La organización formal de las reuniones de la CAP, la comunicación de manera antelada, la conformación de los equipos de trabajo, los participantes, el tiempo adecuado generan una participación efectiva, unánime y puntual a estas actividades, lo que contribuye a la consolidación de la CAP como comunidad identificada en la escuela y por ende el sentido de pertenencia a ella

En esta generación de sentido de comunidad, los directivos de Chile y de Perú valoran la confianza generada entre los docentes como resultado de las reuniones de la CAP donde se realizan diálogos respetuosos, críticos y abiertos entre pares. Tal como plantea la directora 1 de Chile:

La confianza es fundamental para generar la participación de los docentes en las reuniones, ya que muchas veces existía miedo a reconocer los problema [sic] de práctica y dificultades, tanto como directivo como docente de aula, con la práctica de la CAP y la cultura de aprendizaje se ha difuminado estos temores, se ha generado compromisos.

Figura 1. Puntos comunes de desarrollo de las CAP en las escuelas de Perú y Chile



La Figura 1 muestra las relaciones existentes entre las diferentes categorías encontradas en las escuelas de Perú y Chile. Se aprecia que el origen de la CAP fue apoyado por un programa de mentoría que favoreció el monitoreo y diagnóstico para definir los objetivos comunes de trabajo. Asimismo, la cultura de colaboración emerge como un factor central, la cual es facilitada por un liderazgo distribuido y afecta tanto las relaciones interpersonales como el aprendizaje en la CAP. El liderazgo pedagógico también resulta clave para promover la reflexión, lo que contribuye al mejoramiento continuo de las prácticas docentes. Además, la participación docente y las relaciones interpersonales juegan un rol crucial en el aprendizaje y el compromiso de los profesionales. Finalmente, el involucramiento docente impulsa la motivación, que a su vez, influye en la satisfacción dentro de la CAP. Asimismo, se evidencia que la toma de decisiones basadas en datos al interior de la CAP es fundamental para el desarrollo profesional docente y la mejora de la enseñanza.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio evidencian que los líderes de escuelas chilenas y peruanas perciben las CAP como una estrategia clave para promover la colaboración y el aprendizaje profesional, y consideran como un eje transversal la reflexión crítica de la propia práctica. Según los líderes entrevistados, las CAP permiten desarrollar dinámicas de colaboración que permite al profesorado valorar sus conocimientos y reconocer sus experiencias, creando así un entorno de aprendizaje continuo. Lo anterior se encuentra en sintonía con lo planteado por Bolívar (2019) y Vaillant (2019), quienes afirman que las CAP es una estrategia que se adapta a las necesidades y particularidades de cada contexto escolar.

En cuanto a los principios que orientan la construcción de las CAP, los líderes chilenos y peruanos destacaron la importancia de un enfoque participativo y democrático. Este principio de horizontalidad se refleja en la distribución del liderazgo entre los docentes de estas escuelas. Al respecto, Spillane y Ortíz (2017) enfatizan que el liderazgo distribuido es un aspecto clave en la construcción de culturas de colaboración efectivas. Los líderes también perciben que las prácticas de reflexión colaborativa son esenciales para el desarrollo de las CAP, lo cual refuerza los hallazgos de estudios previos (Krichesky & Murillo, 2011; Peña-Ruz, 2023). De acuerdo con los directivos, la reflexión colaborativa les permite a los docentes analizar de manera crítica su propio desempeño y el impacto de sus prácticas en el aula, para crear una cultura de mejora continua. Esto concuerda con lo señalado por Mellado et al. (2020), quienes destacan la reflexión como un ejercicio que favorece la profesionalización docente y contribuye a consolidar una cultura de confianza y apertura, factores indispensables para la sostenibilidad de las CAP.

Los resultados también dan cuenta de la práctica basada en evidencia y el análisis de los datos educativos como principios clave de las CAP. De acuerdo con Leclerc et al. (2015), el uso de datos e información escolar asegura que las decisiones que se tomen al interior de las CAP se orienten con mayor precisión hacia la mejora del aprendizaje estudiantil.

En términos de prácticas específicas, los líderes mencionaron que las CAP no solo promueven la colaboración entre docentes, sino que también fomentan la participación activa en el rediseño de las prácticas pedagógicas. Este rediseño está orientado hacia el logro de objetivos compartidos, lo cual es consistente con los estudios que destacan la importancia de un sentido de pertenencia y corresponsabilidad al interior de las CAP (Hargreaves & O'Connor, 2020; Postholm, 2018). A través de estas prácticas, los docentes

se sienten involucrados con la escuela y son conscientes del impacto de sus prácticas en el aprendizaje estudiantil.

Finalmente, los directivos destacan el rol fundamental de los agentes externos, como los mentores, en las primeras etapas de implementación de las CAP. Este acompañamiento, como mencionan Aravena-Kenigs et al. (2023), ofrece a los docentes nuevas perspectivas y modelos de acción que pueden integrar en su quehacer diario. De este modo, las CAP no solo se ven enriquecidas por la experiencia interna de los docentes, sino que también se nutren de aportes externos que contribuyen a su consolidación y sostenibilidad a largo plazo.

6. CONCLUSIONES

Este estudio contribuye con sus aportes al conocimiento sobre la percepción de los líderes escolares respecto de los principios y prácticas que guían la construcción las CAP en escuelas de Chile y Perú; ambos sistemas educativos caracterizados por implementar políticas e iniciativas orientadas a fortalecer el liderazgo pedagógico, el aprendizaje profesional docente y la colaboración situada en la escuela. Se concluye que, si bien las CAP son valoradas como una estrategia esencial para impulsar la colaboración docente y la mejora educativa, los hallazgos revelan que su instalación y funcionamiento no dependen de modelos estructurados o prescriptivos, sino de la capacidad de los líderes escolares y del propio profesorado para fomentar un entorno que promueva la reflexión crítica en atención a las necesidades, características y particularidades de sus contextos.

Un aspecto crucial que emerge es la relevancia del liderazgo pedagógico y distribuido, el cual influye en el involucramiento del profesorado para asumir corresponsabilidad en el mejoramiento de las prácticas educativas. Por tanto, es imprescindible resguardar que las CAP se encuentren permeadas por relaciones de horizontalidad y confianza, y evitar la presencia de liderazgos jerárquicos y autocráticos que centralizan la toma de decisiones en las escuelas.

El estudio también destaca la relevancia del análisis crítico de las prácticas como principio clave de las CAP. Lo anterior representa un desafío para los líderes escolares, quienes deben resguardar que las CAP no se materialicen en espacios de simple intercambio de experiencias, sino que se transformen en escenarios estimulantes de aprendizaje y reflexión profunda sobre el qué, cómo y para qué se aprende en la escuela. En otras palabras, las CAP poseen el reto de repensar las pedagogías tradicionales y abrir nuevas posibilidades acordes a las escuelas del siglo XXI.

Como limitación del estudio, podemos mencionar el número reducido de participantes, lo cual dificulta realizar generalizaciones amplias de los resultados. No obstante, el estudio ofrece una base sólida para futuras investigaciones que podrían explorar diversas perspectivas sobre la influencia del liderazgo en las CAP. En específico, como futuras líneas de investigación se propone indagar en los programas de formación directiva, específicamente en el desarrollo de competencias de liderazgo pedagógico, así como también sobre el desarrollo de actitudes y recursos personales que despliegan los líderes para fortalecer la cultura de colaboración y la sostenibilidad de la CAP. De igual forma, se sugiere profundizar en las transformaciones que se producen al interior del núcleo pedagógico (desempeño docente, involucramiento del estudiante y calidad de la tarea educativa) como consecuencia del trabajo de las CAP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (28), 74-92.
- Aravena-Kenigs, O., Villagra Bravo, C., Troncoso Bustos, C., & Mellado Hernández, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1),113-139. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1396>
- Bolívar, A. (2014). Autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. & Bolívar-Ruano, M. (2015). Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente. En L. Razeto y otros: *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Universitas Nueva Civilización.
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cabezas, V., Gómez, G., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

- Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en Salud. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 473-482.
- Castillo-Armijo, P., Puigdemílliv Aguadé, I., & Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 41-59. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Díaz-Bazo, C. (2018). Los criterios y estrategias de calidad: lo invisible en la publicación de las investigaciones cualitativas. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 792-801.
- Díaz-Pérez, C., Guzmán-Meza, M., & Gastello-Mathews, W. (2024). Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Transformación de la enseñanza docente. *Estudios Pedagógicos*, 50(1), 279-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000100279>
- Donoso, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131.
- Flick, U. (2004). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XXI*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXXI.128556>
- García-Martínez, I., Higuera Rodríguez, M., & Martínez Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Garzón M. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Revista Visión de Futuro*, 24(1), 236-259. [10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.01.001.es](https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.01.001.es)
- Guerra, P., Rodríguez, M., & Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 828-844.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Jauregui, I. (2022). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24) <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>

- Kinyota, M., Kavenuke, P., & Mwakabenga, R. (2019). Promoting Teacher Professional Learning in Tanzanian Schools: Lessons from Chinese School-Based Professional Learning Communities. *Journal of Education, Humanities & Sciences*, 8(1). <https://jehs.bongotech.info/index.php/jehs/article/view/127>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organization: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12383>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/20181>
- Leclerc, M., Dumouchel, C., & De Grandpré, M. (2015). La communauté d'apprentissage professionnelle et ses retombées sur l'organisation scolaire. *Formation et profession*, 23(3), 85-98. doi:10.18162/fp.2015.285.
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Corwin Press.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Gobierno del Perú.
- Ministerio de Educación. (2023). *Programa Nacional de Formación Docente en Servicio*. Gobierno del Perú.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley 20.903 que *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Morales, S., & Morales, O. (2020). Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>

- Murillo, F. & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Peña-Ruz, M. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educación*, 59(2), 403-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Qureshi, A. M., & Demir, K. (2019). A Comparative Review of the Literature on Pakistani Science Teachers' Professional Development. *Science Education International*, 30(3), 223-235.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M., & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241-272.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez Vazquez, M., Blas Lahitte, H., & Tujague, M. (2010). El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas. *Fundamentos en Humanidades*, 11(22), 103-116.
- Spillane, J., & Ortíz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas* (pp. 155-1769). Diego Portales.
- Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Open University Press.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://www.proquest.com/docview/2080940738>
- Tayag, J. R. (2020). Professional learning communities in schools: Challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534. <https://doi.org/10.13189/UJER.2020.080446>
- Teran-Ccanre, A., & Méndez-Vergara, J. (2022). Innovación escolar y comunidades profesionales de aprendizaje. Revisión teórica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria*, 4(2), 67-78.
- Tiong, N. D. (2019). Appraising 'professional learning communities' (PLCs) for Malaysian schools through the lens of sociocultural theory: A critical review of literature with implications for research and practice. *Malaysian*

Journal of ELT Research, 16(2), 1-17. <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/565>

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.

Vílchez, O. (2023). *Las comunidades de aprendizaje profesional: el desarrollo profesional de los docentes prácticos-reflexivos* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/24556>

Wang, H., Hall, N., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>

Roles de autor: Tafur, R.: Administración del proyecto – Conceptualización – Investigación – Supervisión – Escritura Borrador original. Aravena, O.: Conceptualización – Metodología – Escritura Borrador original – Escritura Revisión y edición. Vílchez, O.: Software Análisis formal – Curación de datos – Escritura Borrador original – Escritura Revisión y edición Visualización. Mellado, M.: Validación – Recursos – Conceptualización.

Cómo citar este artículo: Tafur, R., Aravena, O., Vílchez, O., & Mellado, M. (2025). Construcción de comunidades de aprendizaje profesional: percepción de líderes escolares de Chile y Perú. *Educación*, XXXIV(66), 75-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A004>

Primera publicación: 7 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Comunidad de práctica de los docentes de inglés en pandemia. Un estudio sobre el desarrollo profesional en un instituto de idiomas de Lima

WILFREDO ALVAREZ POMA¹

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

Recibido el 30-04-24; primera evaluación el 23-01-25; segunda evaluación el 31-01-25;
aceptado el 03-02-25

RESUMEN

En un instituto de idiomas en Lima, la comunidad de práctica de los docentes de inglés constituye un espacio esencial para la colaboración y el desarrollo profesional. Surge como respuesta a desafíos específicos del entorno educativo, promoviendo el intercambio de ideas y la mejora colectiva. Los participantes describen la comunidad como un espacio de diálogo y apoyo mutuo, con un énfasis particular en el uso de tecnología educativa durante la pandemia. Su objetivo principal es mejorar las prácticas docentes mediante el intercambio de ideas prácticas y útiles. En este estudio de caso, a través de entrevistas y observaciones, se evidencia su capacidad para el desarrollo profesional, así como su adaptación a circunstancias desafiantes. La comunidad facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la distribución colaborativa del liderazgo, destacando la importancia de la experiencia social del líder. En resumen, esta comunidad emerge como un espacio valioso que impacta positivamente en la práctica docente, fomentando la colaboración y la adaptabilidad.

Palabras clave: comunidad de práctica, docentes, colaboración, desarrollo profesional, adaptabilidad.

¹ Docente de la especialidad de inglés con más de 15 años de experiencia profesional en escuelas, centros de idiomas y universidades. Estudiante de la Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabaja actualmente como docente de inglés en la Asociación Cultural Peruano Británica y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC. Correo electrónico: wilfredo.alvarez@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8339-5266>



Community of Practice of English Teachers During the Pandemic: A Study on Professional Development in a Language Institute in Lima

ABSTRACT

In a language institute in Lima, the community of practice of English teachers constitutes an essential space for collaboration and professional development. It emerges as a response to specific challenges in the educational environment, promoting the exchange of ideas and collective improvement. Participants describe the community as a space for dialogue and mutual support, with a particular emphasis on the use of educational technology during the pandemic. Its main goal is to enhance teaching practices through the exchange of practical and useful ideas. This case study, based on interviews and observations, highlights its capacity for teachers' professional development and its adaptation to challenging circumstances. The community fosters critical thinking and the collaborative distribution of leadership, emphasizing the importance of the leader's social experience. In summary, this community emerges as a valuable space that positively impacts teaching practice, promoting collaboration and adaptability.

Keywords: Community of practice, teachers, collaboration, professional development, adaptability.

Comunidade de Prática de Professores de Inglês Durante a Pandemia: Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Profissional em um Instituto de Idiomas em Lima

RESUMO

Em um instituto de idiomas em Lima, a comunidade de prática de professores de inglês constitui um espaço essencial para a colaboração e o desenvolvimento profissional. Surge como resposta a desafios específicos do ambiente educacional, promovendo a troca de ideias e a melhoria coletiva. Os participantes descrevem a comunidade como um espaço de diálogo e apoio mútuo, com ênfase especial no uso da tecnologia educacional durante a pandemia. Seu principal objetivo é aprimorar as práticas docentes por meio da troca de ideias práticas e úteis. Neste estudo de caso, baseado em entrevistas e observações, evidencia-se sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sua adaptação a circunstâncias desafiadoras. A comunidade facilita o desenvolvimento do pensamento crítico e a distribuição colaborativa da liderança, destacando a importância da experiência social do líder. Em resumo, essa comunidade emerge como um espaço valioso que impacta positivamente a prática docente, promovendo a colaboração e a adaptabilidade.

Palavras-chave: Comunidade de prática, professores, colaboração, desenvolvimento profissional, adaptabilidade.

1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades de práctica en la educación superior han sido espacios fundamentales para la colaboración y el desarrollo académico y profesional de docentes y estudiantes. Estas comunidades se sustentan en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y contextual, basado en la interacción constante entre sus miembros, quienes comparten intereses y objetivos comunes.

La pandemia del COVID-19 transformó profundamente estas dinámicas, alterando las formas tradicionales de interacción y obligando a los docentes a adoptar estrategias inéditas para mantener la colaboración en entornos virtuales. La repentina transición a la educación remota generó desafíos en la consolidación de comunidades de práctica, desde la integración de las herramientas digitales hasta la redefinición del sentido de pertenencia y participación. No obstante, este contexto también impulsó innovaciones en las formas de colaboración, al favorecer la experimentación con nuevos modelos de enseñanza y fortalecer las redes de apoyo entre docentes.

Si bien se ha estudiado ampliamente el impacto de la pandemia en la educación superior, aún persiste un vacío en la comprensión de cómo afectó específicamente a las comunidades de práctica docentes. Este estudio se centra en analizar estas transformaciones, identificando los retos enfrentados y las estrategias que permitieron la continuidad y evolución de estas comunidades en un escenario de incertidumbre. A partir de este análisis, se busca aportar una visión más profunda sobre la resiliencia y la adaptación del trabajo colaborativo en la educación superior.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El aprendizaje, desde su forma más primigenia, nace como un proceso de interacción entre los sujetos, su entorno y los fenómenos que se suscitan a su alrededor. En el contexto educativo, es común ver cómo los profesores se organizan e interactúan por diversas razones: desde motivos sindicales y lucha por derechos hasta el intercambio de información para mejorar la práctica docente. Es precisamente en estos espacios de interacción donde nace la comunidad de práctica, en la que los docentes comparten experiencias destacadas sobre sus buenas prácticas y generan espacios de reflexión y discusión.

Wenger et al. (2002) definen la comunidad de práctica como un grupo de personas unidas por una preocupación, problema o tema de mutuo interés, quienes, a través de la interacción, profundizan su conocimiento y pericia con respecto a dicho tema. En esta definición subyace la noción de aprendizaje

social, entendido como un proceso que no se limita a la adquisición individual del conocimiento, sino que se construye en el marco de la colaboración y la experiencia compartida. Lizcano y Henning (2022) destacan la importancia de estas comunidades para el crecimiento profesional de sus miembros y su adaptabilidad a las demandas de la sociedad contemporánea, particularmente en el contexto de la pandemia. En este sentido, las comunidades de práctica funcionan como espacios dinámicos que facilitan no solo el intercambio de conocimientos, sino también la reconstrucción de identidades profesionales en entornos cambiantes.

Sin embargo, para comprender plenamente el impacto de estas comunidades, es fundamental vincular estas teorías con las experiencias concretas del instituto de idiomas analizado. Durante la pandemia, los docentes del instituto enfrentaron el desafío de adaptar sus metodologías a un entorno virtual, lo cual generó una necesidad inmediata de colaboración y aprendizaje compartido. La comunidad de práctica no solo facilitó el intercambio de estrategias pedagógicas efectivas, sino que también sirvió como un espacio de apoyo emocional y profesional. La teoría de Wenger et al. (2002) se refleja en la manera en que los docentes construyeron colectivamente su identidad profesional en este nuevo entorno digital, al establecer mecanismos de coaprendizaje y fortalecer su sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

El análisis del caso del instituto de idiomas en Lima resalta cómo la pandemia no solo fue un desafío, sino también un catalizador para la transformación de las comunidades de práctica en entornos educativos. Del mismo modo, la observación de Lizcano y Henning (2022) sobre la influencia de las tecnologías en la dinámica de estas comunidades adquiere especial relevancia, ya que el uso de herramientas digitales permitió mantener la interacción y fortalecer la colaboración entre los docentes. Plataformas como foros virtuales, videoconferencias y repositorios compartidos de recursos se convirtieron en elementos clave para la continuidad de la comunidad de práctica, posibilitando la coconstrucción de conocimiento en un entorno completamente digitalizado.

Asimismo, se ha observado que la virtualización de las comunidades de práctica permitió la participación de docentes en distintos horarios y ubicaciones geográficas, lo que aumentó la diversidad de enfoques y experiencias dentro de la comunidad. Esta heterogeneidad contribuyó al enriquecimiento de las discusiones y la creación de soluciones innovadoras ante los desafíos educativos que emergieron durante la crisis sanitaria. La resiliencia de estas comunidades fue clave para la estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el instituto, reforzando la importancia de su existencia y desarrollo continuo.

Además, la pandemia resaltó la importancia del liderazgo dentro de estas comunidades. Smith et al. (2019) sostienen que el liderazgo dentro de una comunidad de práctica se desarrolla a partir de la experiencia social y la interacción entre sus miembros. En el instituto de idiomas, los docentes con mayor experiencia en tecnologías educativas desempeñaron un papel clave en guiar y capacitar a sus colegas, consolidando así una estructura de liderazgo distribuido. Esta dinámica permitió a los docentes adaptarse rápidamente a los cambios y optimizar sus prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Desde una perspectiva teórica, esta forma de liderazgo distribuido refuerza la idea de que las comunidades de práctica no son estructuras jerárquicas rígidas, sino entornos colaborativos donde el conocimiento se comparte y se redistribuye en función de las necesidades emergentes.

Por otro lado, Padilla y López (2013) destacan que el desarrollo de comunidades de práctica en nuevos contextos genera la aparición de conocimientos innovadores. En el instituto de idiomas, este fenómeno se evidenció en la creación y adaptación de metodologías de enseñanza basadas en la tecnología, las cuales fueron sistematizadas y compartidas dentro de la comunidad. De este modo, la comunidad de práctica no solo se convirtió en un espacio de aprendizaje colaborativo, sino que también impulsó la generación de nuevos conocimientos adaptados a la educación en línea. Esta generación de conocimientos no solo benefició a los docentes participantes, sino que también tuvo un impacto a nivel institucional, redefiniendo las estrategias pedagógicas y promoviendo un enfoque de enseñanza más flexible y adaptativo.

Cabe resaltar que el desarrollo de estas comunidades no solo influyó en el ámbito pedagógico, sino que también fortaleció la identidad profesional de los docentes. En un contexto de incertidumbre y cambio constante, la comunidad de práctica sirvió como un espacio de validación y reconocimiento, donde los docentes pudieron compartir sus inquietudes y logros. Este factor resultó esencial para mantener la motivación y el compromiso con la enseñanza, mitigando el estrés asociado a la transición hacia un entorno digitalizado.

En conclusión, la comunidad de práctica de los docentes de inglés en el instituto de idiomas en Lima surgió como una respuesta colaborativa a los desafíos impuestos por la pandemia. La aplicación de las teorías de Wenger et al. (2002), Lizcano y Henning (2022) y otros autores permiten entender cómo estos espacios facilitaron la adaptación al nuevo entorno digital, promovieron el desarrollo profesional y fortalecieron la identidad institucional del instituto. La crisis sanitaria evidenció la necesidad de mecanismos de aprendizaje colaborativo sostenibles, donde la comunidad de práctica no solo opera como un espacio de intercambio, sino como un agente de transformación educativa.

Es fundamental seguir explorando la relación entre las comunidades de práctica y el contexto específico en el que se desarrollan para comprender mejor su impacto y sostenibilidad a largo plazo, así como la manera en que pueden contribuir a la resiliencia del sistema educativo frente a futuras crisis.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, dado que este permite identificar, explorar, describir, comprender y analizar los significados atribuidos por los participantes a su realidad social en un contexto específico como el de la pandemia (Creswell & Creswell, 2018; Guerrero, 2016; Njie & Asimiran, 2014). Dicho enfoque permite un análisis profundo del caso de la presente investigación, particularmente en el contexto de la pandemia, considerando las perspectivas y experiencias de sus miembros en su entorno natural. Asimismo, este estudio se sustenta en la subjetividad del investigador, quien, a través de su bagaje teórico y científico, garantiza la integridad de la investigación y la validez de los hallazgos (Espinoza, 2020).

Se utilizó el método del estudio de caso siguiendo la perspectiva de Yin (1994), quien plantea que esta metodología es adecuada cuando se busca examinar un fenómeno actual dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su entorno no son fácilmente distinguibles. En esta línea, Stake (2005) enfatiza la importancia de la triangulación de datos dentro del estudio de caso, lo cual permite fortalecer la validez de los hallazgos mediante la integración de diversas fuentes de información.

3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de datos, se emplearon dos técnicas principales: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas.

3.1.1. Observación participante

La observación participante permitió un acercamiento directo a la dinámica de la comunidad de práctica en un entorno virtual, lo que facilitó la identificación de patrones de interacción, desarrollo profesional y liderazgo docente. Se realizaron dos observaciones principales: la primera durante una de las reuniones semanales regulares y la segunda al cierre de un ciclo académico mensual, coincidiendo con la reunión de fin de ciclo. Estas reuniones, que inicialmente contaron con 35 docentes, llegaron a incluir hasta 123 participantes conforme se consolidó la comunidad.

Para garantizar la transparencia del proceso, los participantes fueron notificados previamente a través de canales digitales sobre la intención de observar las reuniones con fines investigativos. Se dejó en claro que quienes no desearan participar podían optar por no asistir o abstenerse de intervenir. Dado que las reuniones se desarrollaron en un contexto virtual, este procedimiento respetó los principios éticos de consentimiento informado.

El investigador, en calidad de miembro activo, participó de manera periférica para minimizar su influencia en el grupo y asegurar una recopilación de datos objetiva. Este posicionamiento responde a las recomendaciones metodológicas de Taylor y Bogdan (1987), quienes sostienen que la observación participante permite captar aspectos que pueden pasar desapercibidos en otras técnicas de investigación, al tiempo que garantiza una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado.

Para la recolección de datos, se diseñó una guía de observación alineada con los objetivos de la investigación, definiendo categorías clave como interacción y diálogo, mejora de la práctica docente, desarrollo profesional, soporte emocional y liderazgo docente. Posteriormente, la información fue sistematizada en una matriz de observación participante, en la que se cotejó la alineación de lo observado con los aspectos analizados en la comunidad de práctica. Como complemento, se utilizaron registros de grabación de las reuniones y transcripciones para reforzar el análisis.

3.1.2. Entrevistas semiestructuradas

En este estudio, se optó por trabajar con la entrevista semiestructurada debido a la flexibilidad que nos brindó para formular preguntas. Estas a su vez nos permitieron profundizar en las experiencias individuales de los docentes y explorar aspectos que, por su naturaleza subjetiva o sensible, no emergieron con la misma claridad en la observación (Zhang, 2020; Sabariego & Bisquerra, 2009). Se llevaron a cabo dos entrevistas con líderes de la comunidad de práctica, quienes fueron seleccionados siguiendo criterios de inclusión como ser miembros activos de la comunidad, estar dictando clases virtuales al momento de la entrevista, haber participado en la comunidad desde su formación, haber compartido experiencias innovadoras que contribuyeron a la mejora de la práctica docente y ejercer posiciones de liderazgo.

Las entrevistas se realizaron previa obtención del consentimiento informado de los participantes, asegurando su comprensión de los fines del estudio y el uso que se daría a la información recopilada. Para garantizar la rigurosidad del proceso, se diseñó una guía de entrevista en torno a los aspectos clave del

estudio, cubriendo de manera exhaustiva temas como la interacción docente, el desarrollo profesional y el soporte emocional. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad, y posteriormente, la información se sistematizó en una matriz de análisis, identificando elementos emergentes y estableciendo relaciones con las categorías definidas en la observación participante.

3.2. Procesos de triangulación y análisis de datos

Siguiendo los lineamientos de Stake (2005), se implementó un proceso de triangulación de datos a fin de fortalecer la credibilidad y validez de los hallazgos. Se definieron cinco aspectos clave del estudio: interacción y diálogo, mejora de la práctica docente, desarrollo profesional, soporte emocional y liderazgo docente. A partir de estos, se analizaron los datos obtenidos tanto en la observación participante como en las entrevistas semiestructuradas, identificando patrones de convergencia y complementariedad.

Se hallaron coincidencias significativas en ambas fuentes de datos, reforzando la validez de los hallazgos. En particular, los aspectos relacionados con la interacción, el desarrollo profesional y el liderazgo docente emergieron de manera consistente tanto en la observación como en las entrevistas. En cuanto al soporte emocional, se observó una complementariedad entre ambas técnicas: en las reuniones de la comunidad de práctica, este aspecto fue abordado de manera sutil, mientras que, en las entrevistas, los docentes expresaron de manera más abierta su experiencia emocional durante la pandemia, lo que permitió una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

3.3. Criterios de calidad

Para garantizar la calidad metodológica de la investigación, se tomaron en cuenta cuatro criterios fundamentales: credibilidad, reflexividad, transferibilidad y confirmabilidad (Díaz-Bazo, 2019).

3.3.1. Credibilidad

Se fortaleció mediante la triangulación de datos y la inclusión de citas textuales extraídas de las entrevistas, asegurando que las interpretaciones se basaran en la voz de los participantes y no en suposiciones del investigador.

3.3.2. Reflexividad

Se abordó a través del reconocimiento del rol del investigador como un miembro de la comunidad de práctica, manteniendo una postura periférica

durante la observación para minimizar su influencia en el grupo. Además, la sistematización rigurosa de los datos a través de matrices de análisis y la triangulación contribuyeron a este criterio.

3.3.3. Transferibilidad

Se logró mediante una descripción detallada del contexto de la investigación y de las características de la comunidad de práctica estudiada, lo cual permitió que otros investigadores puedan extrapolar los hallazgos a contextos similares.

3.3.4. Confirmabilidad

Se garantizó mediante la presentación de evidencia empírica derivada de la observación y las entrevistas, así como a través de la documentación detallada del proceso analítico, lo que permite la trazabilidad de los resultados obtenidos.

En resumen, la estrategia metodológica adoptada en esta investigación permitió un abordaje integral del fenómeno estudiado, al combinar la observación participante y las entrevistas semiestructuradas en un proceso de triangulación que fortaleció la credibilidad y validez de los hallazgos. La aplicación de criterios de calidad aseguró la rigurosidad del estudio, garantizando resultados que reflejan de manera fiel las dinámicas de la comunidad de práctica analizada.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sobre la base de la información obtenida a través de las entrevistas y la observación participante, se identificaron diversos aspectos clave sobre la comunidad de práctica docente analizada. Para una mejor comprensión de los hallazgos, los resultados se organizan en las siguientes categorías: interacción y apoyo mutuo, mejora de la práctica docente, impacto del contexto pandémico, desarrollo profesional, soporte emocional y liderazgo.

4.1. Interacción y apoyo mutuo

Los participantes describen la comunidad de práctica como un espacio de interacción y diálogo. Se destaca su rol como un entorno de apoyo mutuo en el que los docentes con mayor experiencia en el uso de herramientas tecnológicas colaboraban con aquellos con menor conocimiento en el área: “Un espacio de diálogo entre colegas, una comunidad en la que intercambiábamos conocimiento y buscábamos que los colegas que sabían un poco más apoyen a los que sabían menos respecto al manejo de la tecnología” (Docente 02).

Además, la comunidad fue percibida como un espacio de contención emocional y profesional: “Un espacio sanador para todos porque nosotros teníamos muchos cuestionamientos y en ese momento, a través de la ayuda de colegas con más experiencia en la enseñanza con medios digitales, logramos afrontar los desafíos” (Docente 01).

Esta conceptualización concuerda con lo señalado por Lizcano y Henning (2022), quienes sostienen que las comunidades de práctica no solo constituyen espacios de apoyo emocional, sino que también promueven el crecimiento profesional mediante el uso colaborativo de la tecnología. Asimismo, la participación en estas comunidades fortalece la identidad docente y la cohesión entre colegas, factores clave para la consolidación de buenas prácticas educativas.

4.2. Mejora de la práctica docente

Uno de los principales aspectos identificados por los participantes fue la mejora de la práctica docente mediante el intercambio de ideas y estrategias efectivas. Esto se refleja en afirmaciones como la siguiente: “Compartir ideas, prácticas útiles y sobre todo con el fin de mejorar y ayudarnos entre nosotros y a nuestros estudiantes” (Docente 02).

Este aspecto se alinea con lo propuesto por Wenger et al. (2002), quienes resaltan que la interacción en comunidades de práctica favorece la creación de conocimiento y el desarrollo profesional. Asimismo, Bedoya et al. (2018) enfatizan que estos espacios buscan la mejora de la enseñanza a través de la interacción y la construcción de conocimiento colectivo. Además, se identificó que la comunidad sirvió como un espacio de experimentación, donde los docentes pudieron probar nuevas metodologías y recibir retroalimentación inmediata de sus colegas, lo que generó un proceso continuo de aprendizaje y adaptación.

4.3. Impacto del contexto pandémico

La comunidad de práctica estudiada operó en un contexto particular: el confinamiento generado por la pandemia del COVID-19. Las reuniones se llevaron a cabo de manera virtual y de forma periódica: “Se realizaban mayormente los fines de semana [...] al inicio éramos 35 colegas, luego se fue compartiendo la información y más docentes se sumaron” (Docente 01).

La conformación heterogénea de la comunidad, que incluía a docentes con escasa experiencia en el uso de tecnologías digitales, representó un reto importante. Sin embargo, Padilla y López (2013) indican que las comunidades

de práctica pueden desarrollarse en contextos no convencionales, lo que fomenta la generación de nuevos conocimientos y la adaptación a nuevas circunstancias.

Cabe destacar que la transición a la enseñanza virtual no solo impactó las estrategias pedagógicas, sino que también redefinió la dinámica de interacción entre docentes y estudiantes. La comunidad de práctica proporcionó un espacio en el que los docentes pudieron discutir sus preocupaciones sobre la motivación estudiantil, la evaluación en entornos digitales y la accesibilidad de los materiales de aprendizaje.

4.4. Desarrollo profesional

Otro aspecto clave identificado fue el impacto de la comunidad en el desarrollo profesional. Los participantes destacaron la digitalización de contenidos y la mejora en sus estrategias pedagógicas: “Hemos podido digitalizar todos los contenidos que podemos enseñar y alcanzar los objetivos que se nos plantearon como un instituto de idiomas” (Docente 01).

Wenger et al. (2002) sostienen que las comunidades de práctica contribuyen no solo al desarrollo profesional individual, sino también al fortalecimiento de las organizaciones educativas en las que se insertan. En este sentido, se observó que la comunidad no solo funcionó como un espacio de formación continua, sino que también facilitó la incorporación de nuevas competencias digitales, esenciales para el contexto de la enseñanza en línea.

4.5. Soporte emocional

Desde un punto de vista emocional, la comunidad de práctica brindó tranquilidad y seguridad a sus integrantes en un contexto de incertidumbre: “Me sentí abandonada. Esa es la verdad. No sabía para dónde mirar; no sabía a quién preguntar. Estaba muy asustada” (Docente 02).

Sin embargo, con el tiempo, la comunidad se consolidó como un espacio de apoyo. Miranda y Tirado (2012) resaltan que este tipo de espacios fortalecen el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, al permitir a los docentes evaluar y adaptar sus estrategias de enseñanza. En este sentido, la comunidad de práctica también sirvió como un espacio donde los docentes podían expresar sus preocupaciones, compartir sus experiencias y recibir el respaldo de sus colegas, contribuyendo a la resiliencia emocional y profesional.

4.6. Liderazgo en la comunidad

Finalmente, se identificó el rol del liderazgo en la comunidad. Inicialmente, una docente con mayor experiencia en la enseñanza virtual asumió la organización de la comunidad, pero posteriormente el liderazgo fue distribuido entre distintos miembros: “La maestra que organizó la comunidad tenía experiencia en la enseñanza digital, lo que ayudó a que la comunidad fuera efectiva” (Docente 01).

Smith et al. (2019) afirman que el liderazgo en comunidades de práctica se construye a partir de la experiencia social y profesional del líder, lo que resulta crucial para la eficacia del grupo. La distribución del liderazgo dentro de la comunidad permitió que más docentes asumieran roles activos en la toma de decisiones y en la organización de encuentros formativos, fortaleciendo la sostenibilidad de la comunidad a largo plazo. Además, la descentralización del liderazgo fomentó un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad entre los miembros, facilitando la continuidad del proyecto incluso después del periodo crítico de la pandemia.

En conclusión, los hallazgos obtenidos evidencian el impacto positivo de la comunidad de práctica en distintos niveles, desde el desarrollo profesional y la mejora pedagógica hasta el soporte emocional y el liderazgo colaborativo. La organización de los resultados en categorías temáticas, respaldada por citas directas de los participantes, permite una comprensión más profunda de la dinámica y relevancia de esta comunidad en un contexto de transformación educativa acelerada por la pandemia. Asimismo, los resultados destacan la importancia de la flexibilidad y la capacidad de adaptación de las comunidades de práctica, demostrando su potencial como herramientas clave para la evolución de la enseñanza en entornos digitales y mixtos.

5. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los hallazgos. En primer lugar, la metodología cualitativa utilizada, basada en entrevistas y observación, si bien permite una comprensión profunda de la comunidad de práctica analizada, también puede implicar cierta subjetividad en la interpretación de los datos. En futuras investigaciones, sería pertinente complementar el estudio con enfoques cuantitativos, como encuestas o análisis de desempeño docente, que permitan obtener datos más objetivos sobre el impacto de estas comunidades en la práctica pedagógica.

Además, si bien el estudio documenta el desarrollo y funcionamiento de la comunidad de práctica en un contexto de crisis, es necesario explorar su evolución en escenarios pospandemia. Investigaciones futuras podrían analizar si estas comunidades han logrado consolidarse en la enseñanza híbrida o digital y de qué manera han impactado en la adaptación docente a nuevos modelos educativos.

Por último, se recomienda examinar con mayor profundidad el papel del liderazgo dentro de estas comunidades. Dado que el liderazgo inicial fue determinante en la estructuración de la comunidad estudiada, futuras investigaciones podrían centrarse en los procesos de distribución del liderazgo y su impacto en la sostenibilidad y eficacia de estos espacios colaborativos. Comprender cómo los distintos estilos de liderazgo influyen en la dinámica y permanencia de las comunidades de práctica permitiría generar estrategias más efectivas para su implementación en distintos contextos educativos.

6. CONCLUSIONES

La comunidad de práctica estudiada se presenta como un espacio esencial para el intercambio y apoyo mutuo entre docentes, destacando la importancia del diálogo y la interacción. En su descripción, se enfatiza la relevancia de compartir experiencias, especialmente en el ámbito tecnológico educativo, convirtiéndose en un entorno sanador donde los profesionales encuentran respuestas a sus inquietudes mediante la experiencia compartida. El objetivo central de la comunidad es mejorar las prácticas docentes mediante la generación y participación de ideas prácticas y útiles en el entorno virtual.

Su amplitud y diversidad, junto con su desarrollo en un contexto virtual durante la pandemia, evidencian su capacidad de adaptación a circunstancias particulares. Los aportes de la comunidad se reflejan en el desarrollo profesional de quienes lograron implementar nuevas prácticas y adaptarse a las demandas tecnológicas, demostrando la eficacia de la comunidad en situaciones desafiantes. Además, destaca la dimensión emocional, ya que la comunidad brindó tranquilidad y seguridad a los participantes, evolucionando hacia un ambiente más positivo a medida que se consolidaba.

Al contrastar los resultados con la teoría, se observa que la comunidad trasciende aspectos emocionales, ya que busca un crecimiento integral y se adapta a las demandas del entorno educativo moderno. La facilitación del pensamiento crítico entre los docentes, especialmente durante la transición a clases virtuales, subraya la relevancia de la comunidad en el desarrollo de habilidades cognitivas.

A pesar de que el liderazgo inicialmente se centró en una persona con experiencia en enseñanza digital, este se distribuyó colaborativamente entre distintos miembros, resaltando la importancia de la experiencia social del líder para la eficacia de la comunidad.

En resumen, la comunidad de práctica analizada emerge como un espacio valioso que impacta positivamente en la práctica docente, enfatizando la importancia de la colaboración, la adaptabilidad y el intercambio de experiencias educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya, J., Betancourt, M., & Villa, F. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a09>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44(44), 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Lizcano, A., & Hennig, C. (2022). Factores, resultados y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el desarrollo de competencias tecnológicas en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.90739>
- Miranda, A., & Tirado, F. (2012). Las nuevas universidades: El fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea. *Revista de la Educación Superior*, 41(164), 9-33. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n164/v41n164a1.pdf>
- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 35-40. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-04313540>

- Padilla, S., & López, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(Especial), 103-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300008>
- Sabariago, M., & Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Smith, S., Kemster, S., & Wenger, E. (2018). Developing a Program Community of Practice for Leadership Development. *Journal of Management Education*, 43(1), 62-88. <https://doi.org/10.1177/1052562918812143>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Wenger, E., McDermont, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sino hablantes de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (30). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92161847008>

Cómo citar este artículo: Alvarez, W. (2025). Comunidad de práctica de los docentes de inglés en pandemia. un estudio sobre el desarrollo profesional en un instituto de idiomas de Lima. *Educación*, XXXIV(66), 98-112. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A005>

Primera publicación: 18 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Clusterización de perfiles emprendedores de estudiantes universitarios en la UNALM: un análisis con K-Means

JAVIER RUBÉN ANTONIO VARGAS¹
YULISSA MARUSCHKA NAVARRO-CASTILLO²

Universidad Nacional Agraria La Molina - Perú

Recibido el 15-08-24; primera evaluación el 23-01-25; aceptado el 29-01-25

RESUMEN

Este estudio clasificó los perfiles emprendedores de los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM) en el curso de Desarrollo Empresarial, analizando las variables de género, edad y carrera. Mediante una metodología cuantitativa no experimental, se aplicó una encuesta validada por la Fundación Wadhvani (2023) y se realizó un análisis de conglomerados con el algoritmo K-Means. Se identificaron dos clústeres de estudiantes que reflejan tendencias emprendedoras y se halló una relación significativa entre género, edad y carrera con los perfiles emprendedores. Los resultados destacan que cada estudiante posee al menos un tipo de estilo emprendedor, sin embargo, predominan ciertos perfiles según género y carrera. Este estudio ofrece aportes valiosos para diseñar programas educativos que fomenten el emprendimiento en diversos grupos estudiantiles.

Palabras clave: emprendimiento, agrupación clúster, educación administrativa, desarrollo de carrera, comportamiento estudiantil.

¹ Magister en Administración por la Universidad ESAN (Perú) con estudios de doctorado en la Universidad Nacional Agraria La Molina en el programa de Doctorado en Agricultura Sustentable. Profesor auxiliar a tiempo completo en la Universidad Nacional Agraria La Molina (Perú) en el Departamento Académico de Gestión Empresarial de la Facultad de Economía y Planificación con más de 10 años de experiencia docente. Sus intereses de investigación están basados en: finanzas sostenibles y modelos de negocio de agroexportación. Correo electrónico: jantonio@lamolina.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8320-3086>

² Máster en Administración Pública por la Universidad de Minho (Portugal). Estudiante de doctorado en la Universidad Politécnica de Madrid en el programa de Ingeniería de Organización. Profesora auxiliar a tiempo completo en la Universidad Nacional Agraria La Molina (Perú) en el Departamento Académico de Gestión Empresarial de la Facultad de Economía y Planificación con más de 5 años de experiencia docente. Sus intereses de investigación están basados en: innovación, emprendimiento y alta tecnología. Correo electrónico: ynavarro@lamolina.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3697-5163>



Clustering of Entrepreneurial Profiles of University Students at UNALM: An Analysis with K-Means

ABSTRACT

This study classifies the entrepreneurial profiles of students enrolled in the Business Development course at the National Agrarian University La Molina (UNALM), analyzing the variables of gender, age, and field of study. A non-experimental quantitative methodology was employed, using a survey validated by the Wadhvani Foundation, followed by a cluster analysis with the K-Means algorithm. The results identified two clusters of students with entrepreneurial tendencies and revealed a significant relationship between gender, age, and field of study with entrepreneurial profiles. Findings indicate that each student exhibits at least one type of entrepreneurial style, with certain profiles being more prevalent depending on gender and field of study. This study provides valuable insights for designing educational programs that foster entrepreneurship among diverse student groups.

Keywords: entrepreneurship, cluster analysis, educational management, career development, student behavior

Agrupamento de Perfis Empreendedores de Estudantes Universitários na UNALM: Uma Análise com K-Mean

RESUMO

Este estudo classifica os perfis empreendedores dos estudantes do curso de Desenvolvimento Empresarial da Universidade Nacional Agrária La Molina (UNALM), analisando as variáveis gênero, idade e área de estudo. Foi empregada uma metodologia quantitativa não experimental, utilizando um inquérito validado pela Fundação Wadhvani, seguido de uma análise de cluster com o algoritmo K-Means. Os resultados identificaram dois grupos de estudantes com tendências empreendedoras e revelaram uma relação significativa entre gênero, idade e área de estudo com os perfis empreendedores. Os achados indicam que cada aluno apresenta pelo menos um tipo de estilo empreendedor, com determinados perfis sendo mais predominantes conforme o gênero e a área de estudo. Este estudo fornece informações valiosas para o desenvolvimento de programas educacionais que incentivem o empreendedorismo em grupos estudantis diversos.

Palavras-chave: empreendedorismo, análise de clusters, gestão educacional, desenvolvimento de carreira, comportamento estudantil

1. INTRODUCCIÓN

La habilidad para concebir y gestionar un entorno propicio, destinado a potenciar la eficiencia en diversos sectores empresariales, implica una gestión efectiva del conocimiento por parte de los estudiantes en todas las disciplinas. La promoción de una cultura emprendedora adecuada en las instituciones educativas puede ejercer una influencia significativa en las tasas de éxito del emprendimiento, dependiendo del sector al que se dirija la empresa (Castelo González et al., 2018; Velasco Arboleda, 2012).

Actualmente, las actividades se han tornado en gran parte digitales, lo cual generó una expansión de rubros y escenarios, así como el surgimiento de nuevos problemas que repercuten en el desarrollo del conocimiento (Robinson-García et al., 2018). Es por ello por lo que se busca generar soluciones a la problemática actual (global o en el aspecto económico) según su intensidad o impacto, ya sea mediante ideas que puedan ser materializadas en productos o servicios que cuenten con un valor agregado generado a través del uso de la innovación desarrollada por los emprendedores (Lozada Almendariz et al., 2021).

La importancia de los emprendedores radica en su capacidad de crear o transformar escenarios comunes, riesgosos (o incluso de gran fracaso) en oportunidades, al considerar el margen de éxito donde una mayor inversión implica un mejor resultado (Lozada Almendariz et al., 2021). Además, las entidades formativas como las universidades en Latinoamérica tienen cercanía al mercado laboral y cuentan con la capacidad de concientizar el espíritu emprendedor para así complementar el potencial empresarial (Aroni Ccama, 2020).

El enfoque en la calidad de emprendimiento se ha convertido así en una estrategia de solución ante la falta de empleo en algunos países para lograr mejoras en las tasas de crecimiento económico y reducir los niveles de desempleo (Ferràs-Hernández et al., 2021; Morales-Alonso et al., 2016). Se busca que las nuevas ideas estén cada vez más ligadas al desarrollo y explotación de la tecnología (Blank & Dorf, 2020) para evitar que las ideas materialicen productos o servicios abstractos y lejanos a las necesidades del consumidor (Ries, 2017) que causen la salida del mercado en los primeros años de vida de un emprendimiento (Dahl & Reichstein, 2007; de Jong & Freel, 2010; Eftekhari & Bogers, 2015; Gruber & Henkel, 2006).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La promoción del emprendimiento se materializa de diversas maneras y, entre ellas, las universidades desempeñan un papel crucial al ofrecer cursos enfocados en el desarrollo de ideas empresariales (Cunha et al., 2022; Overwien et al., 2024). Además, las actividades extracurriculares también han demostrado ser eficaces para cultivar las aspiraciones emprendedoras de los estudiantes, al otorgarles la oportunidad de madurar sus intenciones empresariales (Tavares et al., 2023). El análisis con el uso del algoritmo k-means ha sido empleado en estudios de emprendimiento (Ong et al., 2023) para segmentación de data (La Cruz et al., 2021) y en análisis de tipos de personalidad (Haryadi et al., 2019) así como en análisis sobre el tipo de emprendedor en estudiantes universitarios (Rijati et al., 2018).

2.1. Conceptualización del emprendedor

El concepto de emprendedor ha sido ampliamente debatido desde el siglo XIX, cuando se le otorgó un espacio de interacción junto a los factores de producción de la economía, dejando de considerarlo simplemente como un inversionista ajeno a la actividad empresarial (Knight, 1947; Montoya Suárez, 2004; Tarapuez Chamorro et al., 2008). El primero en asignarle características propias a la definición de emprendedor fue Schumpeter (1934), quien definió a un emprendedor como aquel inventor capaz de introducir un producto capaz de revolucionar el mercado y, con ello, garantizar ingresos en un monopolio momentáneo generado por la nueva tecnología desarrollada bajo el concepto de “destrucción creativa”.

Más adelante, Frank Knight (1947) agregó que un emprendedor era capaz de convertir la incertidumbre de mercado en una oportunidad de generar ganancias económicas. Y, por su lado, Israel Kirzner (1973) complementó la conceptualización al indicar que el emprendedor estaba en constante estado de alerta para identificar las oportunidades de mercado que se generan para beneficiarse económicamente. Para el siglo XXI, la incorporación de la tecnología parece inminente en los emprendimientos, sobre todo considerando que los nuevos emprendedores tienen acceso a diferentes herramientas tecnológicas (Simovic et al., 2023).

2.2. Emprendimiento universitario

Aquellos alumnos con potencial de emprendimiento demandan soporte de sus instituciones educativas en la etapa inicial de su camino (Danko et al.,

2022). Este soporte es dado por las alianzas que generan, ya sea con centros especializados en incubación o con empresas que promuevan el emprendimiento universitario (Dooly et al., 2022; Bereczki, 2019; Cavallo et al., 2019). La exposición de los estudiantes universitarios a cursos de formación empresarial (Morales-Alonso et al., 2024; Zainuddin et al., 2022) o incubadoras de negocios (Di Vaio et al., 2021) poseen una relación futura con la intención de emprendimiento que muestran los estudiantes al terminar su carrera profesional, de manera que también logran reducir las brechas de género que pudieran existir en el camino de convertirse en un emprendedor (Modaffari et al., 2023).

2.3. Estilos de emprendimiento

Aunque existen diversas definiciones y atributos vinculados a los emprendedores, en esta investigación adoptamos la clasificación respaldada por la Fundación Wadhvani (2023), que distingue cinco perfiles distintos: el hacedor, el mercader, el mago, el movilizador y el máster.

El estilo hacedor posee una gran capacidad de enfrentar y resolver problemas, generar estrategias y herramientas que complementen el resultado (Adedeji et al., 2018). El estilo mercader, que aprovecha oportunidades, es persuasivo y se vale de estrategias para influir en otras personas; usa personas claves para lograr sus objetivos y mantiene siempre una amplia red de contactos (Velasco, 2009). El estilo mago, refiere al tipo de emprendedor visionario que se encuentra en una constante generación de ideas y que se adelanta a las tendencias del momento enfocándose en el producto o servicio que será clave en el futuro; para ello, le es necesario mantener orden y claridad apropiada durante la estructuración de ideas para no perder el horizonte frente a un problema (Leadbeater, 2016). El estilo movilizador, por su parte, no apunta hacia la resolución de un problema sino a la conversión de estos en oportunidades de negocio ya sea a nivel social o carácter global como los problemas ambientales³ (Murillo-Luna et al., 2021). Por último, se encuentra el estilo máster cuyas habilidades y conocimientos son de amplia gama y que tienen una gran capacidad de influencia en el entorno donde radican (Drodi & Wright, 2018).

Ante la imperante necesidad de comprender la caracterización de los futuros emprendedores, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el perfil del emprendedor que emerge de la UNALM según la clasificación

³ Dentro del concepto de sostenibilidad se consideran 3 dimensiones: económico, social y ambiental. En este sentido, según la perspectiva utilizada para este artículo, los problemas ambientales tienen su propia dinámica y se separan del concepto de problemas sociales.

establecida por la Fundación Wadhvani? Esta interrogante guía el objetivo de identificar posibles tendencias en las características emprendedoras de los estudiantes. La intención subyacente es mejorar la calidad de la enseñanza en cursos empresariales al tener un conocimiento más profundo de las necesidades y preferencias de los universitarios en relación con el emprendimiento.

Para lograr el objetivo se plantearon las siguientes hipótesis:

- H_1 : Existe al menos un tipo de agrupamiento característico de los emprendedores universitarios en la UNALM.
- H_2 : Las características predominantes del estilo de emprendedor de los estudiantes son diferentes en relación con su género.
- H_3 : Las características predominantes del estilo de emprendedor de los estudiantes son diferentes en relación con su edad.
- H_4 : Las características predominantes del estilo de emprendedor de los estudiantes son diferentes en relación con su carrera de origen.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

La presente investigación se realizó en la UNALM, con una población conformada por un total de 110 estudiantes matriculados en el curso de Desarrollo Empresarial, durante los periodos académicos 2020 II y 2021 I, distribuidos en tres grupos horarios: A*, B* y C* para cada uno de los periodos. Esta distribución de horarios asignados solo describe la programación de cursos y no posee ninguna intención metodológica. El muestreo se realizó de manera no probabilística intencional (Otzen & Manterola, 2017).

3.2. Descripción de la muestra

La recolección de datos contempló recabar información del género, edad y carrera profesional (ver Tabla 1) para buscar influencias estadísticamente significativas en el estilo de emprendedor (ver Tabla 2).

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario de estilos de emprendedor de la Fundación Wadhvani (2023), el cual se empleó para caracterizar a los estudiantes en función de los perfiles de hacedor, mercader, mago, movilizador y máster. Este instrumento constó de diez preguntas, lo cual permitió la evaluación del puntaje obtenido por cada estudiante en relación con cada estilo emprendedor, en una escala que abarcó desde diez hasta 40 puntos.

Tabla 1. Aspectos sociodemográficos

Variable	Categorías	Proporción
Género	Masculino	51 %
	Femenino	49 %
Edad	21-23 años	45 %
	24-26 años	45 %
	27 años a más	10 %
Carrera	Agronomía	27 %
	Ingeniería forestal	8 %
	Zootecnia	9 %
	Ingeniería en gestión empresarial	5 %
	Ingeniería agrícola	5 %
	Biología	8 %
	Ingeniería ambiental	7 %
	Ingeniería estadística informática	5 %
	Ingeniería en industrias alimentarias	10 %
	Economía	6 %
	Ingeniería pesquera	1 %
Ingeniería meteorológica	7 %	

Tabla 2. Características evaluadas

Variable	Categorías
Estilo emprendedor	Hacedor
	Mercader
	Mago
	Movilizador
	Máster

3.3. Análisis estadístico

Con el fin de identificar los perfiles emprendedores predominantes en los estudiantes de la UNALM, se aplicó la técnica del análisis de conglomerados (clusterización), método no jerárquico de reasignación que consiste en establecer patrones en una muestra amplia de sujetos (Hair et al., 1998). El análisis de

conglomerados o *quick cluster analysis* radica en una agrupación estadística de gran precisión al momento de obtener resultados con respecto a algún patrón de similitud o característica (Clatworthy et al., 2005; Roid, 1994).

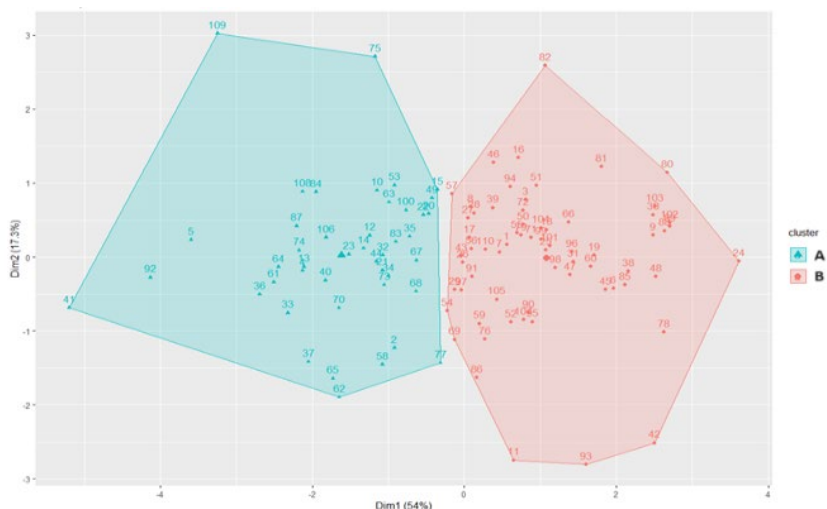
Los clústeres se definieron a partir de las combinaciones de los cinco perfiles emprendedores, cuyos puntajes directos fueron estandarizados antes de realizar la clusterización. Para la clusterización propiamente dicha se usó la función k-means cuyo argumento *nstart* define la cantidad total de centroides aleatorios iniciales, del cual *centers* elige los mejores centroides para el algoritmo; mientras más alto se configure el *nstart*, los clústeres serán más estables. Para el caso de la presente investigación, se trabajó con un *nstart* de 20 centroides de los cuales solo se seleccionó dos (*centers*=2, *nstart*=20), ya que con tres y cuatro centroides no se logró maximizar las diferencias interclústeres.

Luego de haber determinado la cantidad de clústeres, se generaron tablas de frecuencia de los clústeres respecto del género, la edad y la carrera profesional. Luego, para identificar la relación entre ellos se realizó la prueba chi-cuadrado. Para todas estas actividades descritas, se usó el *software* R Studio 4.1.2 y Microsoft Excel 2017.

4. RESULTADOS

Dentro del análisis de conglomerados se obtuvieron dos nuevos clústeres, el clúster A conformado por 66 personas y el clúster B, por 44 personas (Figura 1). Este agrupamiento de datos conforma una combinación de los cinco tipos de emprendedores denominados como hacedores (M1), mercaderes (M2), magos (M3), movilizadores (M4), másteres (M5); así, se pudieron diferenciar estadísticamente dos grupos de estudiantes que comparten características emprendedoras similares entre ellos, con lo cual se le da soporte a la primera hipótesis al haber logrado agrupar más de un grupo distinto entre sí y característico de la UNALM para el curso de Desarrollo Empresarial, es decir, existen al menos dos grupos que comparten características similares de emprendimiento.

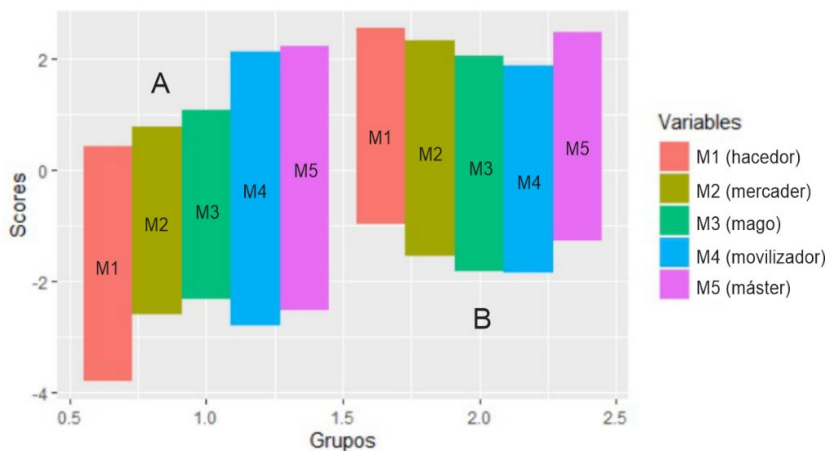
Figura 1. Clusterización de la población



Con la intención de profundizar en el análisis del agrupamiento con base en los estilos de emprendimiento se elaboró la Figura 2, que muestra la ubicación de cada estilo sobre la base de un centroe. El clúster A tiene notables puntuaciones bajas en los emprendedores hacedores, mercaderes y magos, en tanto que en los emprendedores movilizados (M4) y másteres (M5), las puntuaciones son altas. El clúster B es más homogéneo para todos los tipos de emprendedor, pero posee las puntuaciones más altas en los emprendedores hacedores (M1), mercaderes (M2) y másteres (M5). Las partes de las barras que abarcan la zona negativa solo representan los puntajes obtenidos que al estandarizarse se convirtieron en valores negativos.

Cabe resaltar que el tamaño de la barra no depende de la cantidad de personas que hay en cada perfil emprendedor, sino más bien, de los puntajes obtenidos. La barra M1 de la izquierda contiene a las 66 personas que pertenecen al clúster A que obtuvieron los puntajes más bajos en cuanto al perfil emprendedor hacedor, mientras que la barra M5 muestra a las mismas 66 personas, que obtuvieron los puntajes más altos en el perfil emprendedor máster. Por otro lado, la barra M1 de la derecha, que contiene a las 44 personas pertenecientes al clúster B, obtuvo los puntajes más altos en el perfil hacedor, al igual que la barra M5.

Figura 2. Clústeres de perfil emprendedor de los estudiantes de la UNALM



Para desarrollar la segunda hipótesis se presentaron los valores descriptivos obtenidos en el agrupamiento por clúster tomando en cuenta la variable género con una distribución de 49 % de mujeres y un 51 % de varones en la Tabla 3. En el caso del clúster A se contó con mayor presencia de mujeres que varones y las características predominantes fueron aquellas contenidas en los estilos movilizador y máster. Para el clúster B se obtuvieron más varones que mujeres, donde las características de hacedores y máster fueron las más predominantes.

Tabla 3. Clústeres respecto al género

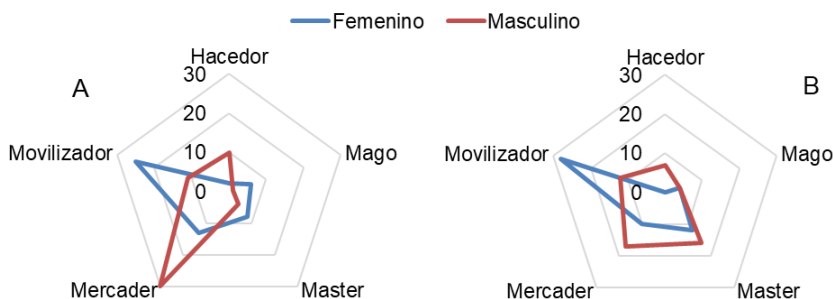
	Clúster A		Clúster B		Total	
	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Femenino	34	31 %	20	18 %	54	49 %
Masculino	32	29 %	24	22 %	56	51 %
Total	66	60 %	44	40 %	110	100 %

Al momento de analizar los clústeres con base en las variables de género se puede observar, en el clúster A, una predominancia por las características de mercader para los hombres y las de estilo movilizador para las mujeres. Mientras que en el clúster B se observa que las mujeres se mantienen en el estilo movilizador, pero los hombres, si bien poseen mayor cantidad de características del estilo mercader, en este grupo aparecen con estilo máster como predominante, sin dejar de considerar las demás características propias del

grupo. En este punto se puede decir que las mujeres mantienen la tendencia de estilo movilizador, mientras que los hombres, dependiendo del subconjunto de análisis, serán más mercaderes o másteres según corresponda.

Con ello, podemos afirmar que el género influye en el estilo de emprendedor predominante en cada grupo, dando soporte a la segunda hipótesis.

Figura 3. Distribución de características según el género



A pesar de que la población mayoritaria la conformaron estudiantes de 21 a 26 años, según la Tabla 4, el clúster A tuvo mayor porcentaje de estudiantes con edades de 24 a 26 años. El clúster B presenta un caso diferente, que coincidió en concentrar a la edad más predominante (21 a 23 años) de la muestra. Este resultado nos indica que la edad, de alguna u otra manera, ha sido un factor de clasificación relevante en la agrupación de las características del estilo emprendedor en los estudiantes del curso de Desarrollo Empresarial.

Tabla 4. Clústeres respecto a la edad

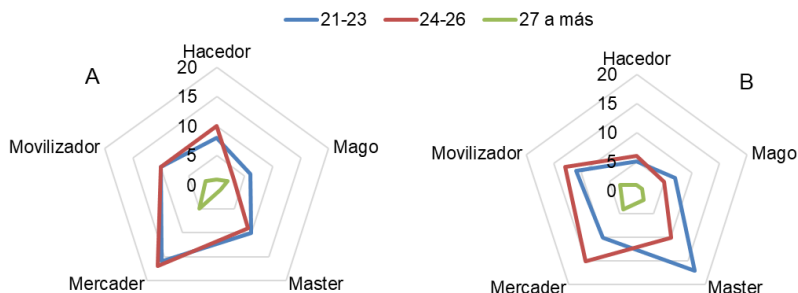
	Clúster A		Clúster B		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
21-23	29	26 %	21	19 %	50	45 %
24-26	32	29 %	17	15 %	49	45 %
27 a más	5	5 %	6	5 %	11	10 %
Total	66	60 %	44	40 %	110	100 %

Para complementar el análisis se presenta la Figura 3, en la cual se muestra la concentración de cada grupo etario de las características, según el clúster presentado. En el caso del clúster A existe una clara inclinación por las características del estilo mercader para todos los estudiantes, mientras que el clúster B los clasifica de manera diferente, otorgando un mayor peso a las

características del estilo máster a los más jóvenes (21-23 años) y de mercader a los comprendidos entre 24 y 26 años.

Es decir, la edad sí contiene características distintas, sobre todo en el clúster B, por lo que la tercera hipótesis quedaría parcialmente respaldada, ya que en el clúster A no se aprecia una diferencia marcada entre las edades y el mercader como estilo predominante, y tampoco se obtuvo evidencia estadística para confirmar la influencia en los grupos analizados.

Figura 4. *Distribución de características según el grupo etario*



Respecto de la Tabla 5, las carreras profesionales predominantes fueron Agronomía con un 27 %, Ingeniería Forestal con un 10 % y Economía con 9 %. En el clúster A, las carreras predominantes fueron Agronomía, Economía e Ingeniería Forestal, mientras que en el clúster B las predominantes fueron Agronomía, Biología y Meteorología.

Tabla 5. *Estilo emprendedor predominante respecto a la carrera*

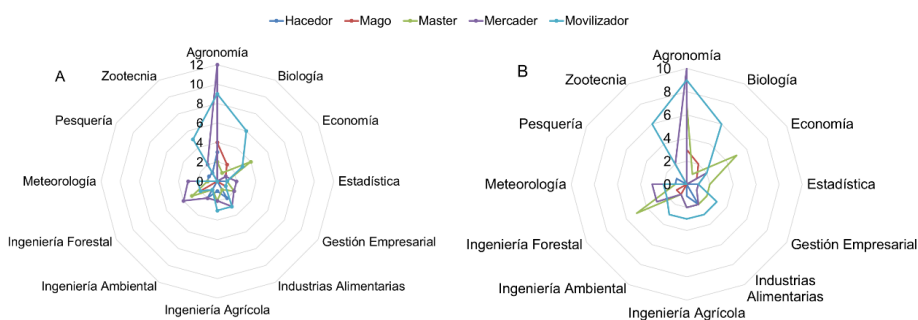
	Clúster A		Clúster B		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
Agronomía	18	16 %	12	11 %	30	27 %
Biología	4	4 %	5	5 %	9	8 %
Economía	9	8 %	1	1 %	10	9 %
Estadística	2	2 %	3	3 %	5	5 %
Gestión Empresarial	6	5 %	0	0 %	6	5 %
Industrias Alimentarias	6	5 %	3	3 %	9	8 %
Ingeniería Agrícola	4	4 %	4	4 %	8	7 %
Ingeniería Ambiental	3	3 %	3	3 %	6	5 %

	Clúster A		Clúster B		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%
Ingeniería Forestal	7	6 %	4	4 %	11	10 %
Meteorología	2	2 %	5	5 %	7	6 %
Pesquería	0	0 %	1	1 %	1	1 %
Zootecnia	5	5 %	3	3 %	8	7 %
Total	66	60 %	44	40 %	110	100 %

Para analizar el estilo de emprendedor predominante en cada carrera se presenta la Figura 5, en la cual se puede observar que, para el caso del clúster A, el estilo mercader fue el más predominante en las carreras de Agronomía, Ingeniería Forestal y Estadística; el estilo máster fue más recurrente en la carrera de Economía y el estilo movilizador se encontró en mayor cantidad en las carreras de Pesquería, Biología e Ingeniería Agrícola. Por su parte, para el clúster B la distribución de los estilos contempló que los mercaderes fueron más recurrentes en carreras como Agronomía y Meteorología. El estilo máster prevalece en aquellos estudiantes de las carreras de Economía e Ingeniería Forestal, mientras que las carreras de Gestión Empresarial, Industrias Alimentarias, Ingeniería Agrícola e Ingeniería Ambiental tuvieron resultados afines al estilo movilizador.

Esto respaldaría parcialmente a la cuarta hipótesis, ya que si bien existen carreras con alguna tendencia de estilo de emprendimiento, estas se difuminan en algunos casos perdiendo la diferencia marcada que se esperaba, pero, que ya se había anticipado al momento de agrupar los clústeres, sin embargo no existe ninguna evidencia estadística para confirmar la influencia en los grupos analizados.

Figura 4. Distribución de características según la carrera de estudio



Los análisis estadísticos realizados permitieron identificar la existencia de la relación entre los clústeres y la edad, el género y la carrera. Según el p-valor mostrado en la Tabla 6, a un nivel de significancia del 0.05, ninguna de las relaciones resultó significativa, por lo que se evidencia estadísticamente que no existe relación entre los clústeres con el género, la edad y la carrera.

Tabla 6. Resultados de la prueba chi-cuadrado

	Chi-Cuadrado	P-valor
Clústeres vs. género	0.18339	0.6685
Clústeres vs. edad	1.6279	0.4431
Clústeres vs. carrera	17.703	0.1965

Sin embargo, al analizar directamente los valores obtenidos de cada estilo de emprendimiento y, al contrastarse estos con las variables de género, edad y carrera, se pudo observar algunas tendencias marcadas en los gráficos.

Ante esta duda, se realizó una prueba no paramétrica de medianas para muestras independientes con la finalidad de correlacionar todos los valores obtenidos en los cuestionarios de estilos de liderazgo con las variables de análisis (Tabla 7) . Así, la única variable que influyó significativamente en la M3 (movilizador) fue la variable género, mientras que las demás (edad y carrera de origen), tal como se había anticipado, en cada resultado no tienen significancia estadística para afirmar su influencia.

Tabla 7. Resultados de la prueba no paramétrica

Estilo de emprendimiento	p-value		
	Género	Edad	Carrera
M1	0.439	0.837	0.757
M2	0.557	0.994	0.155
M3	0.086	0.222	0.861
M4	0.013*	0.456	0.733
M5	0.975	0.821	0.712

Nota. (*) Nivel de significancia 0.05

5. CONCLUSIÓN

Tal como se pudo determinar en esta investigación, los estudiantes universitarios tienden a mostrar comportamientos diferenciados en cuanto a las características que componen sus perfiles emprendedores (Soba et al., 2021), y estas suelen definirse en los últimos años de su carrera profesional (Ochoa Hernández et al., 2015). Así como se describe en la sección de resultados, las características de comportamiento suelen tener influencias de género en la intención y comportamiento de los emprendedores universitarios (Pergelova et al., 2023).

A pesar de encontrar literatura que recomienda exponer a los estudiantes lo más pronto posible para aumentar la probabilidad de desarrollar el emprendimiento (Ahmad & Malik, 2023), en cuanto al estilo de emprendimiento, referido a las actitudes de los estudiantes, no se encontró una correlación para esta muestra analizada.

Si bien en este estudio se encontró que no existía una relación significativa entre la carrera de origen y el clúster al que pertenecían o el puntaje obtenido en cada estilo de emprendimiento, se conoce que el factor de exposición de los estudiantes influye en la manera en la que los estudiantes deciden emprender (Rajpal & Singh, 2023).

De acuerdo con la clusterización del perfil emprendedor de los estudiantes de la UNALM, el grupo A es el más numeroso y en el que sobresalen los perfiles movilizados (M4) y máster (M5) con respecto a los demás perfiles, en tanto que el grupo B, que es menos numeroso, posee una combinación más homogénea de todos los perfiles en donde sobresalen los perfiles hacedores (M1) y máster (M5). Por lo tanto, ambos grupos muestran una mayor predominancia del emprendedor máster (M5). En ese sentido, los estudiantes que conforman la población del presente estudio pueden ser caracterizados como emprendedores que buscan ser expertos en sus áreas profesionales (M5) buscando eficiencia en sus actividades (M1) y con una tendencia a generar emprendimientos de carácter social (M4).

También, se encontró que, si bien gráficamente las variables de género, edad y carrera de origen lograron marcar diferencias en cada clúster analizado, estadísticamente solo se puede afirmar que el género resultó significativo en el estilo de emprendimiento movilizador que, en su mayoría, fue obtenido por las mujeres. Por lo tanto, los grupos de emprendedores de la UNALM son similares en conjunto, pero es posible marcar tendencias de diferenciación a causa de las variables descritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adedeji, S. B., Rahman, M. M., Abdul, M. B., Ghani, M. F. B. A., Uddin, M. J., & Rahaman, M. S. (2018). Innovative teaching methods and entrepreneurship education: a synthesized literature review. *Journal of Educational Administration Research and Review*, 2(1). <https://doi.org/10.17509/earr.v2i1.21713>
- Ahmad, S.N.B. & Malik, I. (2023). Understanding Attitude Towards Entrepreneurial Intention Among Asnaf Gen Z in Sabah. En V. Ramadani, B. Alserhan, L. P. Dana, J. Zeqiri, H. Terzi, M. Bayirli (Eds.), *Research on Islamic Business Concepts* (pp. 221-235). Global Islamic Marketing Conference, Singapur. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5118-5_13
- Aroni Ccama, C. (2020). *Capacidades emprendedoras en universitarios ingresantes a la Escuela Profesional de Administración de la UPeU Campus Juliaca, 2020*. (Trabajo de Investigación para obtener el Grado Académico de Bachiller, Universidad Peruana Unión). Repositorio virtual de la Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/3711>
- Bereczki, I. (2019). An open innovation ecosystem from a startup's perspective. *International Journal of Innovation Management*, 23(8). <https://doi.org/10.1142/S1363919619400012>
- Blank, S., & Dorf, B. (2020). *The Startup Owner's Manual: The Step-By-Step Guide for Building a Great Company*. John Wiley & Sons.
- Castelo González, J., León García, K. C., Huerta Chamorro, O. G., & Espinoza Párraga, L. E. (2018). El emprendimiento como oportunidad para el desarrollo de la microempresa. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(Extra-1), 284-299.
- Cavallo, A., Ghezzi, A., & Balocco, R. (2019). Entrepreneurial ecosystem research: Present debates and future directions. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(4), 1291-1321.
- Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J., & Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: A review. *British Journal of Health Psychology*, 10(3), 329-358. <https://doi.org/10.1348/135910705X25697>
- Cunha, J., Ferreira, C., Araújo, M., & Nunes, M. L. (2022). The mediating role of entrepreneurial intention between creativity and social innovation tendency. *Social Enterprise Journal*, 18(2), 383-405. <https://doi.org/10.1108/SEJ-04-2021-0022>
- Dahl, M. S., & Reichstein, T. (2007). Are You Experienced? Prior Experience and the Survival of New Organizations. *Industry and Innovation*, 14(5), 497-511. <https://doi.org/10.1080/13662710701711414>

- Danko, B., Ascúa, R., & Ruda, W. (2022). Impacts of Argentina's crisis in 2018/2019 on students' entrepreneurial characteristics during the pre-start-up process. *Journal of the International Council for Small Business*, 3(3), 191-197. <https://doi.org/10.1080/26437015.2021.1965505>
- Dooly, Z., Duane, A., & O'Driscoll, A. (2022). Creating and Managing EU Funded Research Networks: An Exploratory Case. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 20(1). <https://doi.org/10.34190/ejbrm.20.1.2556>
- Drodi, I., & Wright, M. (2018). Accelerators: Characteristics, trends and the new entrepreneurial ecosystem. En I. Drodi, & M. Wright, M. (Eds.), *Accelerators Successful Venture Creation and Growth* (pp. 1-20). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786434098>
- Eftekhari, N., & Bogers, M. (2015). Open for Entrepreneurship: How Open Innovation Can Foster New Venture Creation. *Creativity and Innovation Management*, 24(4), 574-584. <https://doi.org/10.1111/caim.12136>
- Ferrás-Hérendez, X., Tarrats-Pons, E., Arimany-Serrat, N., & Armisen-Morell, A. (2021). The value of PhDs: How the Presence of PhDs in founding teams increases the attractiveness of startups for corporate investors. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 18(7). <https://doi.org/10.1142/S0219877021500383>
- Fundación Wadhvani. (23 de octubre de 2023). *Wadhvani Foundation: Creating Jobs. Changing Lives*. <https://wadhwanifoundation.org/>
- Gruber, M., & Henkel, J. (2006). New ventures based on open innovation – an empirical analysis of start-up firms in embedded Linux. *International Journal of Technology Management*, 33(4), 356-372. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2006.009249>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, Prentice Hall. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=374900>
- Haryadi, F., Lase, Y. Y., Fatmi, Y., Hayadi, B. H., & Ropianto, M. (2019). Algorithm of K-medoids analyzes personality types based on Holland theory. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(9), 1757-1759.
- de Jong, J. P. J., & Freel, M. (2010). Absorptive capacity and the reach of collaboration in high technology small firms. *Research Policy*, 39(1), 47-54.
- Kirzner, I. (1973). *Competition and entrepreneurship*. University of Chicago Press.
- Knight, F. (1947). *Riesgo, incertidumbre y beneficio*. Aguilar.
- La Cruz, A., Severeyn, E., Matute, R., & Estrada, J. (23 de noviembre, 2021). Users Segmentation Based on Google Analytics Income Using K-Means. En J. P. Salgado Guerrero, J. Chicaiza Espinosa, M. Cerrada Lozada, & S.

- Berrezueta-Guzman (Eds.), *Information and Communication Technologies TICEC2021* (pp.225-235). Communications in Computer and Information Science, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89941-7_16
- Leadbeater, C. (2016). *The problem solvers: The teachers, the students and the radically disruptive nuns who are leading a global learning movement*. Pearson. <https://apo.org.au/node/68314>
- Lozada Almendariz, F. E., Cedeño Coya, J. Y., Chinga Muentes, E. I., & Miranda Flores de Valgas, T. X. (2021). Factores que motivan el emprendimiento: Nuevas tecnologías para dinamizar una economía social. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(1), 77-86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5513102>
- Modaffari, G., Paoloni, N., & Manzo, M. (2023). Intellectual capital's contribution to innovative female agri-start-ups: A multiple case study. *Journal of Intellectual Capital* 24(6), 1506-1531. <https://doi.org/10.1108/JIC-07-2022-0150>
- Montoya Suárez, O. (2004). Schumpeter, innovación y determinismo tecnológico. *Scientia et Technica*, 10(25), 209-213.
- Morales-Alonso, G., Blanco-Serrano, J. A., Núñez Guerrero, Y., Grijalvo, M., & Blanco Jimenez, F. J. (2024). Theory of planned behavior and GEM framework – How can cognitive traits for entrepreneurship be used by incubators and accelerators? *European Journal of Innovation Management*, 27(3), 922-943. <https://doi.org/10.1108/EJIM-04-2022-0208>
- Morales-Alonso, G., Pablo-Lerchundi, I., & Núñez-Del-Río, M.-C. (2016). Entrepreneurial intention of engineering students and associated influence of contextual factors / Intención emprendedora de los estudiantes de ingeniería e influencia de factores contextuales. *International Journal of Social Psychology*, 31(1), 75-108. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1101314>
- Murillo-Luna, J. L., García-Uceda, E., & Asín-Lafuente, J. (2021). Obstacles to Social Entrepreneurship. En D. M. Wasieleski & J. Weber (Eds.), *Social Entrepreneurship* (Vol. 5, pp. 195-216). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2514-175920220000005009>
- Ochoa Hernández, M. L., Azuela Flores, J. I., & Rangel Lyne, L. (2015). Características emprendedoras en universitarios próximos a egresar de la Facultad de Comercio y Administración de Tampico. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 6(2), 21-35.
- Ong, A. K. S., Prasetyo, Y. T., Esteller, A. J. D., Bruno, J. E., Lagorza, K. C. O., Oli, L. E. T., Chuenyindee, T., Thana, K., Persada, S. F., & Nadlifatin, R. (2023). Consumer preference analysis on the attributes of samgyeopsal

- Korean cuisine and its market segmentation: Integrating conjoint analysis and K-means clustering. *PLoS ONE*, 18(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281948>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Overwien, A., Jahnke, L., & Leker, J. (2024). Can entrepreneurship education activities promote students' entrepreneurial intention? *International Journal of Management Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100928>
- Pergelova, A., Angulo-Ruiz, F., Manolova, T. S., & Yordanova, D. (2023). Entrepreneurship education and its gendered effects on feasibility, desirability and intentions for technology entrepreneurship among STEM students. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 15(2), 191-228. <https://doi.org/10.1108/IJGE-08-2022-0139>
- Rajpal, M., & Singh, B. (2023). How to drive sustainable entrepreneurial intentions: Unraveling the nexus of entrepreneurship education ecosystem, attitude and orientation. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management* 31(3). <https://doi.org/10.1002/csr.2644>
- Ries, E. (2017). *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. Currency.
- Rijati, N., Sumpeno, S., & Purnomo, M. H. (24 de febrero ,2018). *Multi-attribute clustering of student's entrepreneurial potential mapping based on its characteristics and the affecting factors (preliminary study on Indonesian higher education database)*. En Association for Computing Machinery, *ICCAE 2018: Proceedings of the 2018 10th International Conference on Computer and Automation Engineering* (pp.11-16). Brisbane. <https://doi.org/10.1145/3192975.3193014>
- Robinson-García, N., Repiso, R., & Torres-Salinas, D. (2018). Perspectiva y retos de los profesionales de la evaluación científica y la bibliometría. *Profesional de la información / Information Professional*, 27(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.01>
- Roid, G. H. (1994). Patterns of Writing Skills Derived from Cluster Analysis of Direct-Writing Assessments. *Applied Measurement in Education*, 7(2), 159-170. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0702_4
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Oxford University Press.

- Simovic, V., Domazet, I., Bugarcic, M., Safi, M., Sarhan, H., Bhagat, R., & Bradic Martinovic, A. (2023). The association of socio-demographic characteristics of university students and the levels of their digital entrepreneurial competences. *Heliyon*, 9(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20897>
- Soba, M., Yildiz, E. P., & Ersoy, Y. (2021). Students' entrepreneurial behaviour – An eight-construct scale validation: A scale adaptation study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 888-901. <https://doi.org/10.18844/CJES.V16I2.5710>
- Tarapuez Chamorro, E., Zapata Erazo, J. A., & Agreda Montenegro, E. (2008). Knight y sus aportes a la teoría del emprendedor. *Estudios Gerenciales*, 24(106), 83-98. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(08\)70033-0](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(08)70033-0)
- Tavares Vilas Boas Ribeiro, A., Mendes Borini, F., & Ary Plonski, G. (2023). The question of where: Entrepreneurship education beyond curricular practices. *Education and Training*, 65(4), 513-529. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2021-0393>
- di Vaio, A., Palladino, R., Pezzi, A., & Kalisz, D. E. (2021). The role of digital innovation in knowledge management systems: A systematic literature review. *Journal of Business Research*, 123, 220-231. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.09.042>
- Velasco Arboleda, B. H. (2009). *Elaboración del estado del arte del término emprendedor desde las teorías de Max Weber y David C. McClelland*. Universidad La Salle. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/5709>
- Zainuddin, M. N., Tasnim, R., & Mukhtar, D. (2022). A quest from deep within: The construction of entrepreneurial identity and progression of entrepreneurial passion. *On the Horizon*, 30(4), 190-217. <https://doi.org/10.1108/OTH-08-2021-0085>

Roles de autor: Antonio, J.: Conceptualización, Metodología, Curación de datos, Escritura – Borrador original; Navarro-Castillo, Y.: Conceptualización, Visualización, Escritura – Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Antonio, J., & Navarro-Castillo, Y. (2025). Clusterización de perfiles emprendedores de estudiantes universitarios en la UNALM: un análisis con K-Means. *Educación*, XXXIV(66), 113-132. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A006>

Primera publicación: 3 de marzo de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile

CINDY VERÓNICA VÁSQUEZ CABALLERO¹

Universidad Adventista de Chile - Chile

Recibido el 09-04-24; primera evaluación el 13-12-24;
aceptado el 13-01-25

RESUMEN

Los problemas de conducta en el aula tienen un impacto negativo en el bienestar emocional de los estudiantes, así como también en el proceso de aprendizaje y la convivencia del grupo-curso. El objetivo general de esta investigación es identificar los problemas de conducta observados con mayor frecuencia dentro de la sala de clases. Se utilizó un cuestionario, el cual fue respondido por 55 profesores (mujeres = 70.9 % y hombres = 29.1 %) de cinco escuelas de la comuna de Chillán, Chile. Los profesores identificaron el incumplimiento de las reglas como el problema que se observa con mayor frecuencia dentro del aula (43.6 %). Este trabajo abre el camino para futuras investigaciones que aborden la realidad educativa a nivel regional y nacional.

Palabras clave: problemas de conducta, intervenciones en el aula, escuelas, profesores chilenos.

Behavioral problems and intervention strategies used by primary school teachers in Chillán, Chile

ABSTRACT

Behavioral problems in the classroom negatively impact students' emotional well-being, the learning process, and the overall classroom climate. This study aimed to identify the most frequently observed behavioral problems in the classroom

¹ Egresada con el título de psicóloga de la Universidad Eastern Kentucky University, USA. Recibió su título de magíster en intervención en problemas de conducta en la Universidad Internacional de Valencia. Actualmente ejerce como docente de la carrera de psicología de la Universidad Adventista de Chile donde también realiza investigación en el área de la salud mental infante adolescente y de adultos. Su principal interés investigativo son los problemas de conducta en menores. Correo electrónico: cindyvasquez@unach.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5130-0435>

based on teachers' reports. A questionnaire developed for this study was completed by 55 teachers (70.9% female, 29.1% male) from five schools in Chillán, Chile. Teachers reported that non-compliance with rules was the most frequently observed behavioral issue (43.6%). This study serves as a starting point for future research on this topic, addressing both regional and national perspectives.

Keywords: Behavioral problems, classroom interventions, Chilean teachers, schools

Problemas comportamentais e estratégias de intervenção utilizadas por professores do ensino fundamental em Chillán, Chile

RESUMO

Os problemas de comportamento em sala de aula impactam negativamente o bem-estar emocional dos alunos, o processo de aprendizagem e o clima escolar. Este estudo teve como objetivo identificar os problemas comportamentais mais frequentemente observados em sala de aula, segundo relatos dos professores. Para isso, foi aplicado um questionário elaborado para esta pesquisa, respondido por 55 professores (70,9% mulheres e 29,1% homens) de cinco escolas da comuna de Chillán, Chile. Os professores apontaram o descumprimento de regras como o problema mais frequentemente observado em sala de aula (43,6%). Este estudo contribui como ponto de partida para pesquisas futuras que abordem essa temática em nível regional e nacional.

Palavras-chave: Problemas de comportamento, intervenções em sala de aula, professores chilenos, escolas

1. INTRODUCCIÓN

Los problemas de conducta consisten en aquellas conductas que afectan negativamente al individuo y su entorno, rompen las normas sociales y de convivencia, y ponen en peligro el desarrollo normal del niño y niña que los manifiesta (Alonso & Juste, 2008; García, 2018). Son, además, un factor importante asociado a patologías psicológicas en la infancia y adolescencia (Hricová et al., 2020). Debido a sus efectos negativos en el desarrollo de los niños, así como su trascendencia a todos los contextos en el que estos se desenvuelven, los problemas de conducta resultan una preocupación para los organismos de salud a nivel nacional e internacional. En la definición de los problemas de conducta, existe una distinción entre los problemas internalizantes y externalizantes (Achenbach, 1978a; Alarcón- Parco & Bárrig Jó, 2015; García et al., 2015; Metsäpelto et al., 2017; Ocampo & Palos, 2008). Así, los problemas internalizantes afectan principalmente al niño y su bienestar

interno; y sus conductas están caracterizadas por problemas como la ansiedad, depresión y retraimiento (Francis et al., 2019). Por otro lado, los problemas externalizantes no solo afectan al individuo que los manifiesta, sino además a su entorno, e incluyen los comportamientos oposicionistas desafiantes, la agresividad, la violencia entre iguales, el no cumplimiento de las reglas, el hablar durante la clase, el pararse repetidamente de su asiento, y problemas de inatención e hiperactividad (Achenbach, 1978b; Hricová et al., 2020; López-Soler et al., 2009; Xunta de Galicia, 2005). Generalmente, cuando se presentan problemas de conducta en la escuela, son los problemas externalizantes los que reciben mayor atención, ya que estos afectan significativamente el clima de la sala de clases, dañan la sana convivencia e interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández & Justicia, 2006; Martínez-Vicente & Valiente-Barroso, 2020; Orellana-Román & Ruiz-Garzón 2024). Adicionalmente, estos problemas afectan al niño en su percepción de competencia y autoeficacia académica (Del Barrio & Carrasco, 2016), lo que puede generar desinterés académico, bajas aspiraciones educacionales y, como consecuencia, aumentar el riesgo de deserción escolar (García et al., 2015; Hinshaw, 1992; Metsäpelto et al., 2017; Sliminng et al., 2009). Los niños que presentan problemas de conducta generan respuestas negativas tanto de pares como de profesores (Pace et al., 1999).

La prevalencia de los problemas de conducta se ha estudiado como un fenómeno dentro de los problemas de salud mental infanto-juvenil. Según un reporte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través del Atlas Project, publicado en 2005 (el cual incluye reportes de 66 diferentes países), alrededor del 10 - 20 % de la población infanto-juvenil presenta una prevalencia de los trastornos mentales y de la conducta, junto con los problemas del desarrollo (Cauto et al., 2020; Hossain, 2006). De estos trastornos, los más comunes en los niños entre los dos y 17 años son el déficit atencional y los problemas de conducta y ansiedad (Romo, 2020). Por otra parte, un metaanálisis realizado por Polanczyk et al. (2015), en donde se recopilaron 41 estudios realizados en la población de 27 países representando a cada región del mundo, señala que, dentro de los problemas de salud mental en la infancia y adolescencia, los problemas de conducta y/o disruptivos alcanzan un porcentaje de 5.7 %, superior a los trastornos de déficit atencional con hiperactividad (3.4 %) y a los trastornos depresivos (2.6 %). Por su parte, el informe más reciente entregado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021). señala que dentro de los problemas que afectan a esta población se encuentran los trastornos de ansiedad y depresión, los trastornos de personalidad, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH),

y los problemas de conducta. Según este reporte, los trastornos del comportamiento son el segundo problema con mayor prevalencia, ya que corresponden al 20,1 % de los casos; seguidos por los trastornos de déficit atencional/hiperactividad (3.4 %). En Chile, se estima que un 29.7 % de la población preescolar presenta problemas de conducta (Siguel et al., 1992; Gómez et al., 2014) así como un estimado del 15 % de los niños en edad escolar (Kohn et al., 2001). Por otra parte, la prevalencia es mayor en los niños que en las niñas, tanto en frecuencia como en severidad de síntomas. Sin embargo, en los últimos años, las cifras han aumentado en relación con la incidencias en niñas (Viñas Poch et al., 2012).

Una de las razones principales por las cuales los problemas de conducta se vuelven especialmente preocupantes, es que al aparecer durante los primeros años de vida, muchas veces se convierten en precursores de psicopatologías en la adolescencia que pueden acompañar a los individuos hasta la adultez (Belfer, 2008; De La Barra et al., 2018; Mundy et al., 2017; Murray et al., 2013; Roza et al., 2003; Torres et al., 2018). Se ha demostrado que los problemas de conducta en la infancia y adolescencia se encuentran asociados con problemas psicológicos y psiquiátricos en la adultez. Según Moffitt y Scott (2008), más de la mitad del porcentaje total de niños de la población general presentan altos índices de mal comportamiento, que se inician a la edad de tres y cuatro años, manteniéndose durante la etapa escolar, e inclusive llegando hacia la etapa adulta. Estudios como el de Caspi et al. (1996), realizado en una población representativa, demostró esta asociación. Los niños que a la edad de tres años fueron caracterizados por problemas de conducta, tales como las conductas impulsivas, luego, a los 21 años, fueron asociados con un alto riesgo de cumplir con criterios de diagnóstico de trastornos de la personalidad antisocial. Adicionalmente, los niños que durante los primeros años de educación básica presentan conductas agresivas y disruptivas; poseen antecedentes importantes para el desarrollo de problemas de trastornos de conducta, abuso de drogas y aislamiento en la adolescencia (Pérez et al., 2005). Por otro lado, los niños catalogados como más tímidos y temerosos tenían más probabilidad de diagnósticos de trastornos como la depresión o ansiedad.

Como se puede observar, los problemas de conducta antes mencionados pueden afectar significativamente el bienestar del niño y su entorno cercano. Sabemos que los problemas de conducta aparecen a una edad temprana, sin embargo, es en la edad escolar cuando se vuelve especialmente un problema ya que estos afectan a más de un contexto (la casa y la escuela), e involucran a nuevos actores: los pares y profesores. Según Montoya (2019), los profesores identifican un aumento en los problemas de conducta observados en el

aula, específicamente en los problemas destructivos, donde el profesor gasta alrededor del 12 % del tiempo de clase en corregir y mantener el orden en la sala de clases, convirtiéndose en un problema para todo el grupo-curso. Adicionalmente, en la edad escolar, los niños pasan la mayor parte del día en la escuela, interactuando con profesores y compañeros. La escuela, en este sentido, se vuelve una de las instituciones principales de aprendizaje y de desarrollo psicosocial. Es por ello que, en el ámbito educativo, los problemas de conducta son una de las principales preocupaciones para los profesores, educadores y administradores de centros educacionales, ya que estos no solo afectan el desarrollo normal del niño o niña, sino que, además, perjudican el clima escolar y ponen en peligro el proceso de enseñanza-aprendizaje del menor y de todo el grupo-curso (Alonso & Juste, 2008; Cid et al., 2008; Santillan & Samada, 2023; Vilhena & Paula, 2017).

Debido a lo expuesto, resulta esencial contar con técnicas de intervención que disminuyan los problemas de conductas para lograr el desarrollo óptimo y el bienestar integral de los estudiantes. En la literatura revisada encontramos técnicas de intervención para aumentar las conductas deseadas y técnicas para extinguir las conductas problemáticas, las cuales han demostrado su efectividad para estos propósitos. Dentro de estas técnicas se encuentran principalmente las que se guían por los principios del conductismo, como es el condicionamiento operante (Bados & Garcia, 2017; Rafi et al., 2020). El condicionamiento operante postula que una conducta se mantiene en el tiempo al ser reforzada; por ello, la clave es eliminar aquellos reforzadores que mantienen las conductas problemáticas e introducir reforzadores que mantienen las conductas deseadas. De esta forma, la conducta es modificada por un refuerzo; si el refuerzo es positivo, la conducta tendrá más posibilidades de repetirse. Contrariamente, si el refuerzo es negativo, esta se verá disminuida (Rafi et al., 2020; Sigler & Aamidor, 2005).

El trabajo realizado por Montoya (2019), quien analiza estudios realizados para conocer las diferentes estrategias de modificación de la conducta utilizadas por profesores, demuestra que, entre las estrategias más utilizadas, se encuentran los refuerzos positivos verbales y no verbales (elogios, contacto visual), la recompensa (actividad o tangible), el explicar las conductas deseadas y no deseadas, el tiempo fuera, entre otras. Un aspecto importante que se destaca de este estudio es que, a pesar de que muchas de las estrategias son utilizadas en diferentes escuelas, de diferentes países y lenguas, su implementación depende del profesor y, muchas veces este resulta un elemento esencial y parte permanente en el aula.

Sin embargo, en ocasiones los profesores no se encuentran familiarizados con estrategias que disminuyan los problemas de conducta y/o no han sido capacitados para implementarlas en las aulas de clases (Beam & Mueller, 2017; Martín Retuerto et al., 2020). Por ejemplo, en Chile no se conoce con exactitud cuáles son los problemas de conducta que se observan con mayor frecuencia dentro del aula de clases. Adicionalmente, las investigaciones sobre las intervenciones utilizadas son escasas, por lo que no existe conocimiento sobre cuáles son las técnicas utilizadas por los profesores para la modificación y reducción de los problemas de conducta. Es por esta razón que el presente trabajo de investigación busca responder a las preguntas tales como ¿cuáles son los problemas de conducta observados en el aula de escuelas chilenas?, ¿cuáles son las intervenciones utilizadas por profesores frente a estos problemas de conducta?, y ¿consideran los profesores que las intervenciones utilizadas son efectivas? Este trabajo intenta aportar al conocimiento de esta temática, para así ayudar a la toma de decisiones sobre nuevas políticas educacionales que logren disminuir los problemas de conducta en la sala de clases y contribuir al bienestar de los estudiantes.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Esta investigación es de enfoque cuantitativo de diseño transversal de tipo descriptivo y correlacional, el cual se llevó a cabo durante el mes de agosto y noviembre de 2022.

2.2. Participantes

Como criterios de inclusión se consideraron profesores que cumplan con al menos diez horas pedagógicas de trabajo en el aula para asegurar que conocen el grupo-curso, y que dicten asignaturas en cursos de prebásica y básica de escuelas de Chillán. Se incluyeron profesores sin distinción de género o años de ejercicio de la profesión. Asimismo, se excluyeron respuestas que no respondieron al cuestionario en su totalidad.

Al inicio del estudio, se recopilieron 86 cuestionarios, de los cuales 31 fueron excluidos al no estar respondidos en su totalidad. Solo 55 sujetos fueron incluidos en el análisis, de los cuales un 29.1 % fueron varones (16) y un 70.9 % mujeres (39), de edades entre 20 y 40 años. El cuestionario fue respondido por profesores de *prekínder* a sexto básico².

² Cursos de enseñanza básica de acuerdo al sistema educacional chileno.

2.3. Instrumentos

Se realizó una búsqueda bibliográfica de los instrumentos validados sobre los problemas de conducta y las estrategias utilizadas por profesores de educación básica para el manejo de los problemas de conducta en el aula. Sin embargo, no se encontró un instrumento validado en Chile, por lo cual tuvo que crearse por el investigador debido a la especificidad del trabajo a realizarse y las características de las variables. Este consiste en un cuestionario para profesores sobre los problemas de conducta y estrategias utilizadas para reducción de problemas conductuales. El instrumento fue evaluado por parte de juicio de expertos compuesto por diez expertos, quienes se basaron en tres criterios de evaluación; adecuación, pertinencia y riesgo. La evaluación global del cuestionario en adecuación y pertinencia, obtuvo un puntaje de 8.7 en una escala del 1 al 10. El cuestionario fue creado en la plataforma Qualtrics, plataforma para la creación de cuestionarios y análisis de datos. El cuestionario consistió de 12 preguntas cerradas con alternativas orientadas al objetivo general y específicos de la investigación. Las cinco primeras preguntas recogieron información sociodemográfica y características laborales (horas de trabajo, experiencia, curso al que enseña, entre otras). Las siguientes preguntas fueron orientadas a identificar los problemas de conducta observados en el aula y las estrategias de intervención utilizadas por los profesores. Los participantes respondieron al cuestionario utilizando un enlace que lleva directamente a responder las preguntas en línea y guarda automáticamente los datos.

Los participantes firmaron el consentimiento informado al momento de completar el cuestionario. Cabe mencionar que esta investigación fue revisada por el Comité Ético Científico de la Universidad Adventista de Chile bajo el código CEC N° 2022-84, del 19 de octubre de 2022.

2.4. Procedimiento

Se contactaron nueve escuelas de las cuales cinco accedieron a participar de esta investigación. Se les envió una carta a los directores y jefes de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) para programar una reunión y analizar la factibilidad de participar de este estudio. En la reunión se explicaron los detalles del cuestionario y los objetivos de la investigación. El enlace para responder al cuestionario fue enviado a los correos electrónicos de los profesores, con un plazo de cinco días para ser respondidos. Posteriormente, los directores y jefes de UTP fueron contactados con los resultados preliminares de la investigación para su conocimiento.

2.5 Análisis de datos

El análisis se realizó mediante el programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 27). El análisis incluye las respuestas de 55 profesores, quienes respondieron completamente a todas las preguntas del cuestionario, para lo cual se realizó un análisis estadístico descriptivo de las variables independientes (curso; intervención) y las variables dependientes (conducta observada, tipo de intervención utilizada, y efectividad de la intervención). Se utilizó la prueba estadística de chi-cuadrado para analizar la asociación de las variables cualitativas.

3. RESULTADOS

3.1. Características de los participantes

Los participantes incluyeron 39 mujeres (70.91 %) y 16 hombres (29.09 %). Los rangos de edad se listan en la Tabla 1, y muestran que la mayoría de los participantes (50.91 %) se encuentra en el rango de 31-40 años, donde la media de las edades es de 40 años, y la desviación estándar es aproximadamente 10,41 años. Esto representa una distribución centrada en los 40 años con cierta variabilidad en los datos.

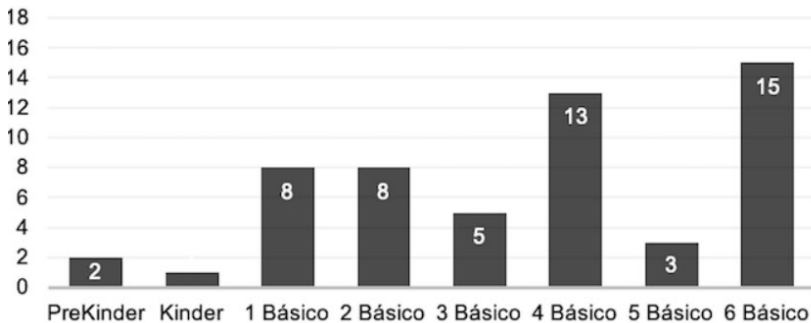
Tabla 1. *Características sociodemográficas de los participantes*

Participantes	N	%
Número de participantes	55	
Sexo		
Mujeres	39	70.91
Hombres	16	29.09
Rango de edad		
20-30	9	16.36
31-40	28	50.91
41-50	5	9.19
51-60	12	21.82
60 <	1	1.82
Horas de docencia x semana		
10-15	24	43.64
16-25	4	7.27
26-35	27	49.09

3.2. Presentación de los cursos

De los profesores participantes de esta investigación, 15 corresponden a profesores de sexto año básico (27.3 %), el cual constituye el curso con más cantidad de respuestas, seguido por el cuarto año básico, correspondiente a 13 de las respuestas dadas (23.6 %). El detalle de los cursos se puede observar en la Figura 1.

Figura 1. Cantidad de participantes por curso



3.3. Problemas de conducta observados en el aula

De los problemas de conducta observados en el aula, el incumplimiento de las reglas es el problema que se observa con mayor frecuencia dentro de la sala de clases. Este problema fue identificado por 24 de los profesores (43.6 %), seguido por los problemas de inatención (34.5 %), mientras que la agresividad fue identificada por el 5.5 % de los profesores (ver Tabla 2).

Tabla 2. Problemas de conducta observadas en el aula

Problemas de conducta	<i>f</i>	%
Inatención	19	34.5
Agresividad	3	5.5
Conductas desafiantes	6	10.9
Incumplimiento de las reglas	24	43.6
No observado	3	5.5
Total	55	100

3.4. Relación entre curso y problema de conducta observado

Se utilizó la prueba estadística de chi-cuadrado para analizar la asociación de las variables cualitativas; el tipo de conducta y el curso. El resultado de este análisis indica que existe una asociación estadísticamente significativa entre el curso y el tipo de problema observado por los profesores ($p = .029$). Sin embargo, esto puede deberse a que el curso (sexto básico) con mayor número de respuestas sobre los problemas de conductas observados en la sala de clases, también es el curso con mayor número de respuestas en general (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Relación curso y conducta observado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43.740	28	.029
Razón de verosimilitud	36.920	28	.121
Asociación lineal por lineal	.001	1	.972
N de casos válidos	55		

Nota. Treinta y siete celdas (92.5 %) tienen una frecuencia esperada menos de 5. La frecuencia mínima esperada es .05.

Adicionalmente, la comparación del tipo de conducta observado dentro de cada curso muestra que, dentro del sexto básico, el 46.7 % de los profesores identifica la inatención como el problema de conducta más frecuente, mientras que 40 % de los profesores observa que el incumplimiento de las reglas es el problema de conducta que se observa con mayor frecuencia. El curso que señala tener más estudiantes con problemas de incumplimiento de las reglas es el primer año básico, el cual corresponde al 62.5 % de las respuestas dadas. En la Tabla 4, puede observarse que, dentro del mismo curso, los profesores señalan diferentes problemas de conducta observados en sus estudiantes.

Tabla 4. *Comparación de problemas de conducta dentro del curso*

Problemas de conducta	Curso															
	Pre-K		Kinder		Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Agresividad	0	0.0	1	100	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	13.3
Conductas desafiantes	1	50	0	0.0	0	0.0	2	25	1	20	2	15.4	0	0.0%	0	0.0

Problemas de conducta	Curso															
	Pre-K		Kinder		Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Inatención	0	0.0	0	0.0	3	37.5	2	25	0	0.0	5	38.5	2	66.7	7	46.7
Incumplimiento de reglas	1	50	0	0.0	5	62.5	4	50	3	60	5	38.5	0	0.0	6	40.0
No observado	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	20	1	7.7	1	33.3	0	0.0

3.5. Estrategias de intervención utilizadas por profesores

De las estrategias utilizadas por los profesores como técnica de intervención ante los problemas de conducta observados en el aula, el refuerzo positivo fue identificado como la estrategia utilizada con mayor frecuencia dentro del aula, ya que comprende el 54.5 % de las respuestas (30 respuestas). Asimismo, el dar responsabilidades a los estudiantes y acudir a la intervención de otros profesionales, fueron técnicas identificadas como intervención y utilizadas por el 10.9 % de los participantes (verTabla 5).

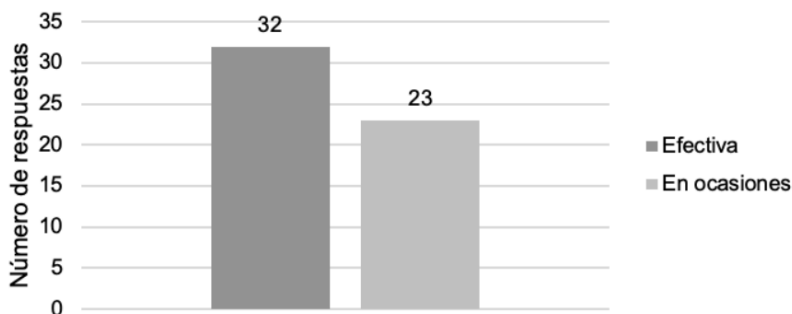
Tabla 5. *Estrategias utilizadas por profesores en problemas de conducta*

Estrategia	f	%
Intervención de otros profesionales	6	10.9
Modelamiento de conducta	13	23.6
Refuerzos positivos	30	54.5
Dar responsabilidades	6	10.9
Total	55	100

3.6. Percepción de los profesores sobre las estrategias utilizadas

La percepción de los profesores sobre la efectividad de las estrategias utilizadas para manejo de los problemas de conducta en el aula se obtuvo mediante la pregunta “¿considera que las estrategias utilizada para el manejo de los problemas de conducta son efectivas?”, cuyas opciones dadas fueron “sí”, “no” o “en ocasiones”. El 58.2 % de los profesores percibe las estrategias utilizadas como efectivas (32 respuestas), mientras que el 41.8 % de los profesores percibe las estrategias utilizadas como efectiva en ocasiones (véase Figura 2).

Figura 2. Percepción de profesores sobre las estrategias utilizadas



El análisis entre las variables efectividad de las estrategias de intervención y curso indica que el 73.3 % de los profesores de sexto básico consideran como “efectivas” las estrategias utilizadas (11 respuestas) y un 26.7 % (cuatro profesores) perciben las estrategias como “efectivas en ocasiones”, del total de respuesta de este curso. De las 13 respuestas dadas por los profesores de cuarto básico, tres consideran que las estrategias utilizadas son “efectivas”, lo cual corresponde al 23.1 % y diez estiman que estas son “efectivas en ocasiones”, correspondiente al 76.9 %. Los otros cursos se detallan a continuación (ver Tabla 6).

Tabla 6. Percepción de los profesores según curso

	Curso															
	PreK		Kinder		Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Sexto	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Efectiva	1	50	1	100	5	62.5	7	87.5	2	40	3	23.1	2	66.7	11	73.3
Efectiva en oc.	1	50	0	0	3	37.5	1	12.5	3	60	10	76.9	1	33.3	4	26.7
Total	2		1		8		8		5		13		3		15	

Adicionalmente, al comparar el tipo de intervención con la percepción de los profesores sobre su efectividad, se observa que el refuerzo positivo es la estrategia de intervención percibida por los profesores como la estrategia más efectiva (53.1 %), seguida por el modelamiento de la conducta (25 %). Sin embargo, podemos observar que el 47.8 % de los profesores percibe el refuerzo positivo como “efectivo en ocasiones”, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 7. *Percepción de los profesores según tipo de intervención*

		Sí		En ocasiones		Total	
		f	%	f	%	f	%
Intervención	Modelamiento	8	25	5	21.7	13	23.6
	Refuerzo positivo	17	53.1	11	47.8	28	50.9
	Intervención otros prof.	3	9.4	3	13	6	10.9
	Dar responsabilidades	4	12.5	4	17.4	8	14.5
Total		32	100	23	100	55	100

Se utilizó la prueba estadística de chi-cuadrado para analizar la asociación entre las variables cualitativas, la intervención y la percepción de los profesores sobre la efectividad de estas intervenciones. El resultado del análisis muestra que no hay relación entre las variables ($p > .001$), lo que indica que no existen diferencias entre las estrategias de intervención y la efectividad percibida por los profesores (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Relación entre intervención y efectividad*

	Valor	gl	Sig. asintótica bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.519	3	.915
Razón de verosimilitud	.515	3	.916
Asociación lineal por lineal	.407	1	.523
N de casos válidos	55		

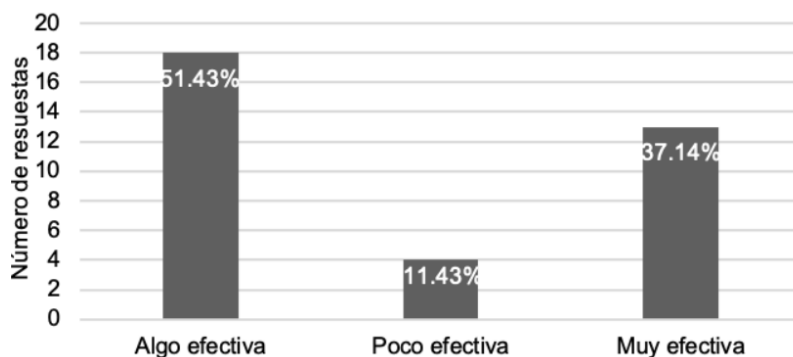
Nota. Cuatro celdas (50.0 %) tienen una frecuencia esperada menos de 5. La frecuencia mínima esperada es 2.51.

3.7. Estrategias establecidas por las escuelas

Los participantes indicaron si es que la escuela donde ellos enseñan cuenta con estrategias de intervención en problemas de conducta establecidas. Cuarenta profesores respondieron “sí” indicando que la escuela cuenta con estrategias de intervención y 12 indicaron “no estoy seguro”. Por su parte, tres participantes indicaron que la escuela no cuenta con estrategias establecidas. De los 40 profesores que identificaron que sus escuelas cuentan con estrategias de intervención establecidas, 35 de ellos indicaron que las utilizan (87.5 %), mientras que cinco de ellos indicaron no utilizarlas o “no aplica” (12.5 %).

El análisis descriptivo sobre las intervenciones establecidas por la escuela y la percepción de los profesores sobre la efectividad de estas se muestran a continuación. De los 35 profesores que utilizan las estrategias de intervención establecidas por la escuela, 18 considera que estas son “algo efectivas” (51.43 %), mientras que 13 profesores indican que “son muy efectivas” (37.14 %) y solamente cuatro de los profesores señalan que “son poco efectivas” (ver Figura 3).

Figura 3. Percepción sobre la efectividad de las intervenciones



3.8. Problemas de conducta e intervenciones utilizadas por docentes

Los problemas de incumplimiento de las reglas y la inatención son los problemas que ocurren con mayor frecuencia dentro del aula de clases. Ante ellos, el refuerzo positivo y el modelamiento son las intervenciones que se utilizan con mayor frecuencia por los profesores (ver Tabla 9).

Tabla 9. Intervenciones según problema de conducta observado

Problemas de conducta	Modelamiento		Refuerzo positivo		Intervención de otros profesionales		Dar responsabilidades	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Agresividad	0	0.0	3	10.7	0	0.0	0	0.0
Conductas desafiantes	1	7.7	5	17.9	0	0.0	0	0.0
Inatención	5	38.5	8	28.6	2	33.3	4	50.0
Incumplimiento de reglas	7	53.8	10	35.7	3	50.0	4	50.0
No observado	0	0.0	2	7.1	1	16.7	0	0.0
Total	13	100	28	100	6	100	8	100

Se realizó el análisis estadístico utilizando la prueba de chi-cuadrado, para estudiar la asociación entre las variables cualitativas, los problemas de conducta observados y las estrategias de intervención utilizadas por los profesores ante estos problemas. De acuerdo con el análisis, no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre las variables ($p = .598$), por lo tanto, la intervención utilizada por los profesores no es específica a un tipo de conducta (ver Tabla 10).

Tabla 10. *Asociación entre problemas de conducta y tipo de intervención*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.203	12	.598
Razón de verosimilitud	13.286	12	.349
Asociación lineal por lineal	.0373	1	.542
N de casos válidos	55		

Nota. Diecisiete celdas (85.0 %) tienen una frecuencia esperada menos de 5. La frecuencia mínima esperada es .33.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en este trabajo permitieron identificar los problemas de conducta que se observan con mayor frecuencia en las aulas de clases de cursos desde *prekínder* a sexto básico de las escuelas participantes. Los resultados obtenidos indicaron que, en primer lugar, el problema de conducta que se observa con mayor frecuencia es el incumplimiento de las reglas, seguido por la falta de atención. Adicionalmente, los resultados indicaron que las conductas observadas no se encuentran relacionadas a un curso específico, sino, más bien, son problemas de conducta que se observan en todos los niveles. Estos resultados fueron similares a estudios previos que señalan que entre los principales problemas de conducta que causan mayor molestia dentro de la sala de clases se encuentran el incumplimiento de las reglas, las desobediencias e inatención (Alonso & Juste, 2008; Montoya, 2019; Santillán & Samada, 2023). Es relevante indicar que los resultados obtenidos también señalan que no existen diferencias significativas entre las estrategias de intervención utilizadas por los profesores ante un tipo de problemas de conducta. Esto quiere decir que los profesores no utilizan una estrategia específica para cada problema de conducta observado. Según los resultados del metaanálisis realizado por Montoya (2019), los profesores utilizan una gran variedad de estrategias

para manejar los problemas dentro del aula de clases, los que incluyen principalmente aquellas estrategias de reducción de conductas no deseadas.

Entre las estrategias de intervención a los problemas de conducta que los profesores participantes utilizan para la disminución de estos, el refuerzo positivo es la estrategia de intervención utilizada con mayor frecuencia dentro del aula de clases. Adicionalmente, los resultados mostraron que el refuerzo positivo es, además, la intervención percibida como la más efectiva en la reducción de los problemas de conducta dentro de las estrategias utilizadas. Los resultados en este punto reafirman lo sostenido por investigaciones previas en relación con las estrategias de intervención utilizadas en las aulas de clases, las cuales señalan que el refuerzo positivo está dentro de las estrategias de intervención escogida por profesores para el manejo de los problemas de conducta (Elliott, 1988, como se cita en Bowen et al., 2003).

Por otra parte, los resultados de esta investigación en relación con la efectividad de las estrategias utilizadas son mixtos. No se observaron diferencias significativas entre las diferentes estrategias de intervención utilizadas por los profesores y la percepción de eficacia. De los profesores que utilizan el refuerzo positivo como estrategia de intervención, un poco más de la mitad señaló que la estrategia es efectiva, mientras que cerca de la otra mitad de profesores que utiliza esta estrategia, indica que esta estrategia es efectiva en ocasiones. Estos resultados se encuentran en línea con la literatura sobre la efectividad de las estrategias planteadas, principalmente el refuerzo positivo que han demostrado ser efectivas en diferentes contextos, con población de diferentes grupos etarios, étnicos y socioeconómicos, (como, por ejemplo Akin-Little et al., 2004; Montoya, 2019). Cabe destacar que ningún profesor identificó las estrategias utilizadas como no efectivas para la reducción de los problemas de conductas; sin embargo, un alto porcentaje de profesores percibe la estrategia utilizada como efectiva en ocasiones, lo cual demuestra que cualquiera sea la estrategia manejada, estas no entregan los resultados esperados.

Una de las limitaciones de este trabajo es la muestra usada. Utilizar una muestra limitada puede afectar los resultados de los análisis realizados. Emplear una muestra más grande nos entregaría resultados más representativos de la población; para ello, resulta clave recomendar a las futuras investigaciones el incrementar el número de colegios y, por ende, de profesores participantes. Esto nos daría una visión más clara sobre los problemas de conducta que se observan en las aulas de clases de los colegios de Chillán y de las intervenciones utilizadas por los profesores.

Otra importante limitación es el instrumento utilizado en esta investigación. Si bien el instrumento nos permitió describir las estrategias de

intervención y los problemas de conducta observados en cinco escuelas de Chillán, esta información pudo ser complementada con otra que no estuvo a disposición. Contar con un instrumento que profundice en estos aspectos u otros relacionados, contribuirá al entendimiento de esta problemática en la comuna de Chillán, así como en la región de Ñuble.

El trabajo de investigación buscó identificar los problemas de conducta observados en el aula y las estrategias de intervención utilizadas por profesores de cinco colegios de la comuna de Chillán. Este trabajo otorga una mirada a la realidad sobre estos temas y sobre la percepción de los profesores sobre la efectividad de las estrategias utilizadas por ellos, así como también dio a conocer aspectos importantes como si la escuela donde ellos trabajan cuenta con estrategias formales de intervención y si ellos las utilizan o no. Sin embargo, es largo el camino por recorrer sobre este importante tema para la mejora de la calidad de la educación de la comuna de Chillán y también a nivel del país.

Como líneas futuras de investigación en esta temática, se propone estudiar los cursos de prebásica y básica de forma separada, ya que la realidad entre los estudiantes que recién se incorporan al sistema escolar resulta diferente de los que ya se encuentran escolarizados, lo que puede señalar una diferencia entre los problemas de conducta observados en el aula.

Adicionalmente, se recomienda complementar la metodología de estudio con un cuestionario y una observación directa en las aulas de clases para así conocer la realidad de acuerdo a lo registrado por los profesores y las observaciones realizadas por los investigadores.

4.1. Conclusión

Mediante este trabajo fue posible identificar los problemas de conducta observados por los profesores dentro de la sala de clases y conocer las estrategias de intervención frente a estos problemas en cinco escuelas básicas de la comuna de Chillán. Adicionalmente, fue posible el conocer la percepción de los profesores sobre las estrategias utilizadas por ellos, con la finalidad de enfatizar un tema dentro de la educación chilena que por el momento parece no estar dentro de las prioridades. Para asegurar la calidad de la educación resulta relevante que los problemas que interfieren con el aprendizaje, la sana convivencia y el bienestar psicológico de los estudiantes, sean abordados, y para ello se debe conocer cuáles son estos problemas primero, de este modo, al conocer esta información, las autoridades, tanto de las escuelas como de las direcciones de educación de la región y del país pueden desarrollar políticas e implementar intervenciones efectivas orientadas a la disminución de los problemas de

conducta que afectan a los estudiantes. Se espera que este trabajo sea el inicio de un camino que falta por recorrer, orientando a futuras investigaciones a conocer la realidad del país con el objetivo de mejorar la calidad de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1978a). The child behavior profile: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies. *International Journal of Mental Health*, 7(3-4), 24-42. <https://doi.org/10.1080/00207411.1978.11448806>
- Achenbach, T. M. (1978b). The Child Behavior Profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(3), 478-488. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.46.3.478>
- Akin-Little, K. A., Eckert, T. L., Lovett, B. J., & Little, S. G. (2004). Extrinsic reinforcement in the classroom: Bribery or best practice. *School Psychology Review*, 33(3), 344-362.
- Alarcón Parco, D., & Bárrig Jó, P. S. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit*, 21(2), 253-259. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200008&lng=es&tlng=pt
- Alonso, J. D., & Juste, M. R. P. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447-457.
- Bados, R. & García, E. (2017). *Técnicas operantes* [Tesis de pregrado, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universidad de Barcelona <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>
- Beam, H. D., & Mueller, T. G. (2017). What do educators know, do, and think about behavior? An analysis of special and general educators' knowledge of evidence-based behavioral interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2016.1164118>
- Belfer, M. L. (2008). Child and adolescent mental disorders: the magnitude of the problem across the globe. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(3), 226-236. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01855.x>
- Bowen, J., Jenson, W. R., & Clark, E. (2003). *School-based interventions for students with behavior problems*. Springer Science & Business Media.
- Caspi, A., Moffitt, T. E., Newman, D. L., & Silva, P. A. (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders: Longitudinal

- evidence from a birth cohort. *Archives of General Psychiatry*, 53(11), 1033-1039. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1996.01830110071009>
- Cid, H. P., Díaz, M. A., Pérez, M. V., Torruella, P. M., & Valderrama, A. M. (2008). Aggression and violence in school as a risk factor of school education. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Cauto, I. S. L., Rocha, M. M. da, Botelho, A. C., Souza, C. L. S. G. de, Oliveira, D. B. de, & Oliveira, I. R. de. (2020). Prevalence of behavioral problems in adolescents in social vulnerability: Assessment from a parental perspective. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3039>
- De La Barra, F., Toledo, V., & Rodríguez, J. (2018). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago occidente. I: Prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 40(1), 9-21.
- Del Barrio, V., & Carrasco, M. Á. (2016). Problemas conductuales y emocionales en la infancia y la adolescencia. *Padres y Maestros, Journal of Parents and Teachers*, (365), 55-61. <https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.008>
- Fernández, S. R., & Justicia, F. J. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 265-289.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Unicef. <https://www.unicef.org/media/108161/file/SOWC-2021.pdf>
- García, L. B., Naissir, L., Contreras, C., & Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23(1), 103-113.
- García, M. (2018). *Los problemas de conducta en la infancia: Exploración a través del estudio de un caso* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Almendría]. Repositorio Institucional UAL. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/6832>
- Gómez, A., Santelices, M. P., Gómez, D., Rivera, C., & Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 175-187.

- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, *111*(1), 127–155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Hricová, L., Bacikova-Sleskova, M., Orosová, O., & Abrinková, L. (2020). The association between internalized and externalized problem behavior among Slovak early adolescents. *Psychological Applications and Trends*, *50*, 50-54. <https://doi.org/10.36315/2020inpact011.pdf>
- Hossain, R. (2006). Atlas: Child and Adolescent Mental Health Resources, Global concerns: Implications for the future: World Health Organization (2005). *International Journal of Migration Health And Social Care*, *2*(1), 67. <https://doi.org/10.1108/17479894200600009>
- Kohn, R., Levav, I., Alterwain, P., Ruocco, G., Contera, M., & Grotta, S. D. (2001). Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: estudio comunitario en el Uruguay. *Revista Panamericana de Salud Publica [Pan American Journal of Public Health]*, *9*(4). <https://doi.org/10.1590/s1020-49892001000400002>
- López-Soler, C., Castro Sáez, M., Alcántara López, M., Fernández Fernández, V., & López Pina, J. A. (2009). Prevalence and characteristics of externalizing symptoms in childhood. Gender differences. *Psicothema*, *21*(3), 353-358.
- Martín Retuerto, D., Ros Martínez de Lahidalga, I., & Ibáñez Lasurtegui, I. (2020). Disruptive behavior programs on primary school students: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *10*(4), 995-1009. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040070>
- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología: AP*, *34*(129), 71-89. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Metsäpelto, R.-L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology*, *49*, 324-336. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.009>
- Moffitt, T. E., & Scott, S. (2009). Conduct disorders of childhood and adolescence. En *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (pp. 543–564). Blackwell Publishing Ltd.
- Montoya, M. V. (2019). *Estudio y análisis de estrategias para la resolución de conductas disruptivas en el aula* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/55976/Estudio%20y%20An%C3%A1lisis%20de%20Estrategias%20para%20la%20Resoluci%C3%B3n%20de%20Conductas%20Disruptivas%20en%20el%20Aula.pdf?sequence=1>

- Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., Lietz, P., Redmond, G., Proimos, J., Allen, N., & Patton, G. (2017). Academic performance in primary school children with common emotional and behavioral problems. *The Journal of School Health, 87*(8), 593-601. <https://doi.org/10.1111/josh.12531>
- Murray, J., Anselmi, L., Gallo, E. A. G., Fleitlich-Bilyk, B., & Bordin, I. A. (2013). Epidemiology of childhood conduct problems in Brazil: systematic review and meta-analysis. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 48*(10), 1527-1538. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0695-x>
- Ocampo, D. B., & Palos, P. A. (2008). La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10*(1), 29-48.
- Orellana-Román, I., & Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente: Tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación, (92)*, 7-27. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489>
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology, 24*(2), 140-155. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0986>
- Pérez, V., Rodríguez, J., De la Barra, F., & Fernández, A. M. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *Psyche (Santiago), 14*(2), 55-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000200005>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 56*(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Rafi, A., Ansar, A., & Sami, M. A. (2020). The implication of positive reinforcement strategy in dealing with disruptive behavior in the classroom: A scoping review. *Journal of Rawalpindi Medical College, 24*(2), 173-179. <https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190>
- Romo, M. (2020). *Prevalencia de problemas emocionales y conductuales en niños y adolescentes de 6 a 18 años de la ciudad de Quito Ecuador* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/240961>
- Roza, S. J., Hofstra, M. B., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: A 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *The American Journal of Psychiatry, 160*(12), 2116-2121. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.12.2116>

- Santillán A., L. M., & Samada G., Y. (2023). Programa de capacitación a docentes para actuación ante conductas disruptivas en niños de educación inicial. *Revista San Gregorio*, 1(53), 51-69. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i53.2243>
- Siguel, X., Edwards, M., De Amesti, A., & Montenegro, H. (1992). *Prevalencia de problemas conductuales y emocionales en la población preescolar de Santiago*. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial.
- Sigler, E. A., & Aamidor, S. (2005). From positive reinforcement to positive behaviors: An everyday guide for the practitioner. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 249-253. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-0753-9>
- Sliminng, C., Barrera Montes, E., Flores Bustos, P., Perivancich Hoyuelos, C., & Guerra Vio, X. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76.
- Torres M., D., Viviani G., P., Cohelo M., E., & Bedregal G., P. (2018). Asociación entre síntomas depresivos del cuidador principal y problemas conductuales en una muestra de preescolares chilenos de 30 a 48 meses de edad. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 56(2), 100-109. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272018000200100>
- Vilhena, K., & Paula, C. S. D. (2017). Problemas de conducta: prevalencia, factores de riesgo/protección y el impacto en la vida escolar y la edad adulta. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 17, 39-52.
- Viñas Poch, F., González Carrasco, M., García Moreno, Y., Jane Ballabriga, M. C., & Casas Aznar, F. (2012). Disruptive behavior in adolescence and its relationship with temperament and coping styles. *Psicothema*, 24(4), 567-572.
- Xunta de Galicia (2005). Alumnado con problemas de conducta. *Orientacións e respostas educativas*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Cómo citar este artículo: Vásquez, C. (2025). Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile. *Educación*, XXXIV(66), 133-154. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A007>

Primera publicación: 18 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores

DAIANA YAMILA RIGO¹

Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina

Recibido el 29-02-24; primera evaluación el 28-01-25;
aceptado el 17-02-25

RESUMEN

El estudio que presentamos se desarrolló en dos etapas; en la primera buscó explotar la multiplicidad de experiencias expandidas que los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial tienen a lo largo de sus procesos formativos y, en la segunda, describir algunos de los territorios educativos más mencionados por ellos —la clase universitaria, las prácticas profesionales y las prácticas sociocomunitarias— para conocer sus percepciones acerca de cómo promueven el compromiso académico. Se utilizó un diseño cuantitativo, integrado por una muestra total de 120 futuros formadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, quienes accedieron a completar dos instrumentos, un cuestionario *ad hoc* y otro estandarizado. Los resultados muestran que cada territorio promueve diversas dimensiones del compromiso académico y se complementan.

Palabras clave: compromiso académico, formación docente, territorios.

Educational territories and academic engagement: perceptions of a group of future educators

ABSTRACT

This study unfolds in two stages. The first stage aims to describe the diverse and expanded experiences that students enrolled in the Teacher Training and Bachelor's Degree in Early Childhood Education undergo throughout their formative

¹ Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Máster en Psicología de la Educación Universidad de Murcia y en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas. Profesora Adjunta con dedicación semiexclusiva en Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: dyrigo@hum.unrc.edu.ar, daianarigo@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

process. The second stage explores the most frequently mentioned educational territories—university classrooms, professional practices, and socio-community practices—to understand students' perceptions of how these environments foster academic engagement. A quantitative research design was employed, with a total sample of 120 future educators from the National University of Río Cuarto, who voluntarily completed two instruments: an *ad hoc* questionnaire and a standardized survey. The results indicate that each educational territory promotes different dimensions of academic engagement and complements the others.

Keywords: academic engagement, teacher education, educational territories

Territórios educacionais e compromisso acadêmico: percepções de um grupo de futuros formadores

RESUMO

Este estudo desenvolve-se em duas etapas. A primeira etapa busca descrever a diversidade de experiências ampliadas vivenciadas pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Infantil ao longo de sua formação. A segunda etapa investiga os territórios educacionais mais mencionados por eles—a sala de aula universitária, as práticas profissionais e as práticas socio comunitárias—para compreender suas percepções sobre como esses espaços promovem o compromisso acadêmico. Foi adotado um desenho quantitativo, com uma amostra total de 120 futuros docentes da Universidade Nacional de Río Cuarto, que concordaram em responder a dois instrumentos: um questionário *ad hoc* e outro padronizado. Os resultados indicam que cada território educacional promove diferentes dimensões do compromisso acadêmico e se complementam entre si.

Palavras-chave: compromisso acadêmico, formação docente, territórios educacionais

1. INTRODUCCIÓN

La pospandemia ha sido un escenario educativo alentador para reconsiderar la importancia otorgada a los diversos territorios educativos donde tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Jiménez (2019) reflexiona sobre la importancia de incorporar el territorio, incluso desde la virtualidad, para dialogar con la realidad, y considerar la diversidad de escenarios educativos situados en diversas comunidades socioeducativas y culturales (Dussel et al., 2020). Esta relevancia fue priorizada en 2016, por el Consejo Federal de Educación cuando se resolvió la aprobación del Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) 2016-2021 [Instituto Nacional de Formación Docente (INFED), 2016], con el propósito de revisar y mejorar la formación de los

docentes tanto en instituciones universitarias como no universitarias, propone guiar las transformaciones sobre la base de cuatro principios: (1) justicia educativa, (2) valoración docente, (3) centralidad de la práctica y (4) necesidad de renovar la enseñanza. Este último principio apela a la modificación de las prácticas docentes cuya pertinencia concuerde con las demandas de la sociedad del conocimiento a partir no solo de la incorporación de nuevas tecnologías, sino —y fundamentalmente— mediante la transformación de la “experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión, la exploración; en definitiva, revitalizar la pasión por aprender” (p. 5).

Específicamente, para transformar la práctica docente, el INFD (2016) propone como objetivo potenciar la formación situada. En ese marco, la formación docente posee el desafío hoy, de enfrentarse a escenarios diversos, inmediatos, cambiantes, emergentes y complejos, lo cual no se alcanza solo con el plano del saber clásico, sino con competencias y habilidades de carácter práctico. En ese sentido, autores como Molinari y Ruiz (2023) proponen generar este tipo de condiciones durante la formación inicial. El cambio viene de la mano de experiencias de formación que los estudiantes tengan ocasión de recorrer, explorar e investigar como partícipes activos, para que puedan apropiarse de modelos de aprendizaje que puedan trasladar a las aulas y más allá, de manera que disminuya la tensión entre formación inicial y prácticas reales (Anijovich & Capelletti, 2018). Ampliar espacios o resignificar los ya existentes son puntos esenciales en la construcción de estas nuevas oportunidades. Macchiarola (2020) expresa que el aprendizaje en comunidades de práctica, en el marco de las prácticas sociocomunitarias, permite una ruptura epistemológica donde es posible considerar, además del conocimiento científico, nuevos saberes empíricos que son necesarios para abordar problemas prácticos en el territorio. Lo que acompaña la inclusión de nuevas formas de aprender de los futuros docentes. Así, “el estudiante ya no aprende en el aula, [...] aprende en una práctica concreta, con sectores sociales específicos. Un aprendizaje no solo de contenidos, sino de vivencias, de sentimientos, de actitudes, de modos de relaciones, de competencias profesionales, etc.” (Macchiarola, 2020, párr. 5). Esto implica un desafío curricular, ya que se torna necesario revisar la selección y organización de los contenidos en pos de una propuesta más abierta y flexible, a partir de lo que emerge en el territorio, lo que indica que el currículum ya no se organiza según la lógica de la disciplina sino, más bien en función de la lógica del territorio.

De manera que la formación en educación superior podría territorializarse, a partir de la participación e inmersión de una “red en territorio”, entendiendo el concepto como aquel ámbito cultural local dentro del cual las prácticas

educativas adquieren sentido (Macchiarola, 2020). De esta manera, “abrir el aula supone contextualizar las tareas, generar fuertes vínculos con prácticas comunitarias, crear espacios auténticos de aprendizaje con alto valor de utilidad y desafiantes para pensar nuevos problemas y formular otras preguntas” (Rigo, 2017, p. 42).

La escuela y las universidades son lugares que pueden pensarse como territorios (Barilosvsky, 2020), que exceden al espacio que habitamos, desde una perspectiva espacial y geográfica. El territorio es mucho más que un mapa con manzanas, calles e instituciones. Poner el foco en este concepto permite repensar los espacios de aprendizaje y de enseñanza desde un enfoque comunitario y holístico, plural en sus lógicas y lenguajes, pero entendido como un sistema complejo e interconectado: “El territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos: un mundo diverso y contradictorio” (Carbonell, 2001, p. 105).

La relación entre la escuela, las universidades y el territorio propicia la emergencia del concepto de pedagogía del territorio que apuntala la reflexión sobre los aprendizajes desde las experiencias pedagógicas que se viven en la escuela y se irradian como elementos dinamizadores del territorio, mientras que este produce también reapropiaciones conceptuales que movilizan a la escuela e inciden en sus prácticas curriculares (Ospina Mesa et al., 2021). De esta manera, las prácticas educativas no son repeticiones incansables, sino que guardan un vínculo estrecho con las maneras en que sucede la relación y el encuentro con el otro, profesores y estudiantes, en un contexto sociohistórico-cultural determinado (Ospina Mesa et al., 2021). Estos vínculos también fortalecen y renuevan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con posibles implicancias en el compromiso académico percibido por los estudiantes que, como parte de sus procesos formativos, recorren diversos territorios educativos.

Al respecto, Kuh (2008) plantea que ciertas prácticas educativas, que denomina de “alto impacto”, tienen lugar en diversos territorios educativos, permiten que los estudiantes realicen sus propios descubrimientos y conexiones, lidien con problemas desafiantes del mundo real y puedan abordar problemas complejos (Kinzie, 2012). Son estos contextos, poco investigados hasta el momento, los que Ladino et al. (2016) formulan como espacios de aprendizaje que pueden hacer que el compromiso académico del estudiante cambie en función del territorio con el cual se relacione. Este compromiso académico hace a la participación activa, la implicación y la atención que los sujetos pueden experimentar en diferentes niveles, producto del interjuego de

causas diversas y complejas que se entienden mejor en referencia a actividades específicas y contextos sociales diversos (Newman et al., 1992).

Fredricks et al. (2016) explican que el compromiso trata de un constructo maleable y situado que responde a los cambios en las prácticas de los docentes. Es una la inversión del estudiante en cualquier actividad o contexto de aprendizaje que debe ser vista como un continuo, no como un estado dicotómico de estar comprometido o no comprometido (Newman et al., 1992). Como meta-constructo el compromiso presenta cuatro dimensiones: conductual, afectiva, cognitiva y agente.

Al respecto del compromiso, Reeve y Tseng (2011) integran a las primeras tres dimensiones dentro de la categoría compromiso reactivo, porque capturan adecuadamente el grado en que los estudiantes reaccionan a las actividades de aprendizaje proporcionadas por el profesor. Es decir, un profesor podría presentar una actividad para que los estudiantes lo comprendan y los estudiantes podrían reaccionar prestando atención, disfrutando de la actividad y utilizando estrategias de aprendizaje profundas. Por su parte, Frederick et al. (2004) entienden que el compromiso conductual refiere a la participación y persistencia de los estudiantes en alcanzar las actividades y metas académicas; el compromiso afectivo hace al interés que tiene el estudiante hacia las actividades que se desarrollan en las aulas, y el compromiso cognitivo refiere tanto al uso de estrategias orientadas a lograr la autorregulación del propio proceso de aprendizaje durante la realización de tareas académicas, como al aprendizaje profundo de los contenidos enseñados. Mientras que Reeve y Tseng (2011) clasifican a la última dimensión, agente, dentro del compromiso proactivo, para enfatizar que los estudiantes no solo reaccionan a las actividades de aprendizaje, sino que también actúan sobre ellas, al modificarlas y enriquecerlas, contribuyendo así de manera autónoma al flujo continuo de la enseñanza que reciben.

En este marco, nos interesa explorar los diversos territorios valorados por los estudiantes a lo largo de su formación docente inicial que los vinculan a un mayor compromiso académico percibido y, luego, describir la percepción del compromiso académico que ellos construyen sobre esos diversos territorios educativos. Se entiende que el compromiso está situado y es maleable a las características y rasgos de cada contexto de enseñanza y de aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación exploratoria, descriptiva y transversal, con un diseño cuantitativo durante el año académico 2023 en dos etapas. La primera,

para explorar los territorios educativos que un grupo de estudiantes valoran a lo largo de la formación docente inicial; mientras que la segunda etapa tenía como objetivo describir el compromiso académico que perciben en cada uno de esos territorios.

2.1. Muestra

Con respecto a la primera etapa, participaron del estudio 56 estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La totalidad de la muestra fue de sexo femenino, cuya edad promedio era de 25 años ($SD=7$). El 43 % de las estudiantes transitan el cuarto año, el curso con el mayor número de estudiantes. En la siguiente tabla se puede observar en detalle la distribución por año de la carrera que estaban cursando.

Tabla 1. *Distribución por año de cursado, primera etapa y segunda etapa*

Año declarado	Primera etapa-porcentaje	Segunda etapa-porcentaje
Segundo	17 %	0 %
Tercero	0 %	16 %
Cuarto	43 %	36 %
Quinto	40 %	48 %
Total	100 %	100 %

En relación con la segunda etapa, participaron del estudio un total de 64 estudiantes que cursaban el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, distribuidas en distintos años del plan de estudio, como se observa en la Tabla 1; todas de sexo femenino, con una edad media de 24 años ($SD=5,09$).

En cada instancia el muestreo fue no probabilístico, por conveniencia y todas participaron acordando con el consentimiento informado referido a los objetivos de la investigación y la confidencialidad de los resultados.

2.2. Instrumentos

En la primera etapa se administró un cuestionario *ad hoc* para consultar a las estudiantes por los territorios educativos que asocian al compromiso académico percibido hacia su formación a lo largo de sus trayectos educativos en la carrera de grado. Especialmente, que pudieran mencionarlos, ordenarlos de manera creciente y caracterizarlos, usando tres palabras.

En la segunda etapa se usó la escala Compromiso Académico adaptado y validado por Rigo (2020; 2021), la cual valora las cuatro dimensiones del constructo: afectiva, cognitiva, conductual y agencia. En total, el cuestionario tiene 20 ítems, cinco por dimensión, cuyas opciones de respuestas en formato Likert de seis puntos marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición. El cuestionario original se encuentra precedido por la frase “durante la clase universitaria”; para este estudio, también se contemplaron dos frases más “durante las prácticas docentes profesionales” y “durante las prácticas socio-comunitarias”, con pequeños ajustes en la redacción de los ítems. Las adaptaciones fueron sometidas a juicio de expertos, se usó el coeficiente de V de Aiken para calcular la validez de contenido por criterio de cinco jueces, a partir de valoraciones dicotómicas, ceros y unos, a cada ítem para evaluar la representatividad del contenido que se pretendía consultar (Escrura, 1988). Los resultados para los ítems fueron iguales a 1 en su mayoría y no menores a 0.8.

2.3. Procedimiento

En cada instancia la recolección de datos se realizó utilizando los formularios de Google. Se solicitaron los permisos institucionales correspondientes para acceder a las clases, y bajo la presencia del docente responsable de la cátedra. Las estudiantes contestaron los cuestionarios, durante el primer cuatrimestre y el segundo cuatrimestre del año 2023. El enlace a los cuestionarios se compartió por las plataformas institucionales correspondiente a las aulas virtuales, y cada alumna lo respondió desde su teléfono móvil, en un tiempo no mayor a 30 minutos.

2.4. Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizaron, por un lado, estadísticos descriptivos univariados, como frecuencias porcentuales a partir de un *software* de uso libre y, por otro lado, se recurrió a la creación de nube de palabras, la cual muestra información a través de representaciones que facilitan un resumen visual, donde las palabras de mayor tamaño son aquellas que tienen mayor cantidad de repeticiones, a través del sitio web www.nubedepalabras.es (Reyes Soto, 2021) de acceso libre y gratuito.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados por etapas.

3.1. Primera etapa

Encontramos que del total de las estudiantes que participaron, la mayoría (73 %) ha recorrido diversos territorios educativos durante su proceso de formación. Además, se evidencia diversidad en cuanto al modo en el que tuvieron contacto con esos territorios. Cabe destacar que muchas de las estudiantes cursaron al menos dos años bajo la modalidad remota en el marco de la pandemia por COVID-19. Un 64 % de las estudiantes contestó que sus experiencias fueron en contextos presenciales; el 89 % fueron experiencias virtuales y la gran mayoría, correspondiente al 56 %, se dieron en ambos contextos, es decir, como modalidad híbrida, lo cual muestra la presencia de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) en los contextos educativos y en los procesos formativos antes, durante y pospandemia. Todas resultan experiencias significativas que las estudiantes recuperan de sus trayectos educativos como futuros docentes de Educación Inicial, más allá del formato de participación.

En relación con los espacios implicados, las estudiantes mencionan una gran diversidad de territorios educativos a lo largo de su formación de grado, como se observa en la nube de palabras (Figura 1). Muchas de ellas refieren al contexto de la clase, tales como charlas, conversatorios y viajes; otras hacen alusión a las prácticas docentes profesionales (PDP) y, por último, se nombran las prácticas sociocomunitarias (PSC), de vinculación con la sociedad. En menor medida aparecen las formaciones extracurriculares, como cursos y capacitaciones complementarias a la formación de grado. Más específicamente, las estudiantes consideraron en orden creciente de interés a los territorios que las comprometieron más a lo largo de su formación de grado, mencionando como el más importante a las PDP (58.73 %); seguido de las clases universitarias con un 59.02 % y, en un último lugar, considerado como menos importante, las PSC con un 66.04 %.

Esta diversidad de experiencias educativas en múltiples territorios es valorada por las estudiantes como enriquecedoras, innovadoras, diversas y motivantes para sus procesos formativos (ver Figura 2). Asimismo, expresan que la participación en los territorios educativos implica responsabilidad, desafío, esfuerzo, aunque claramente también el ser parte de estos territorios significó un proceso de acompañamiento, de integración, de cooperación y trabajo en red.

Cada uno de los territorios mencionados generaron varios aprendizajes, más compromiso y responsabilidad con su formación teórica y práctica, así como también diversas experiencias al enfrentarse con variadas realidades y desafíos. Asimismo, destacan el compañerismo y la empatía por parte de las personas que transitaban con ellas estas experiencias como también la autoconfianza en ellas mismas (Figura 2).

la segunda opción antes mencionada en los tres primeros ítems, en los últimos dos, comentar gustos y realizar sugerencias para mejorar la clase, predomina el desacuerdo por sobre el acuerdo, en un 30 % o más de las respuestas dadas.

Figura 3. Compromiso agente en la clase universitaria

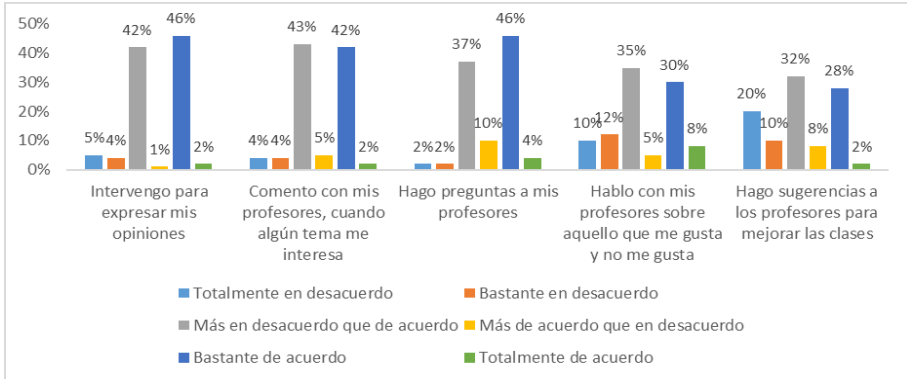


Figura 4. Compromiso agente en la PDP

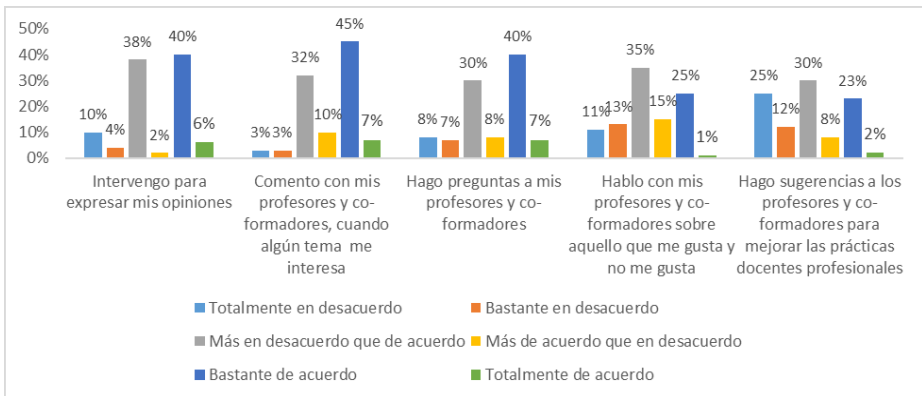


Figura 5. Compromiso agente en la PSC



Asimismo, contemplando los tres territorios educativos indagados y su vínculo con el compromiso académico promovido, encontramos que, a nivel conductual, las PDP y PSC muestran respuestas que tienden a agruparse entre dos opciones, “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (Figuras 7 y 8). No obstante, las respuestas son más heterogéneas cuando las estudiantes se refieren a la clase universitaria (Figura 6), ya que ellas están “bastante de acuerdo” en prestar atención, seguir las reglas y llevar a cabo actividades grupales; y, a su vez, muestran estar menos comprometidas en terminar sus tareas a tiempo y participar de los debates que tienen lugar en el aula, ítems donde predominan las respuestas en la opción “más en desacuerdo que de acuerdo”.

Figura 6. Compromiso conductual en la clase universitaria

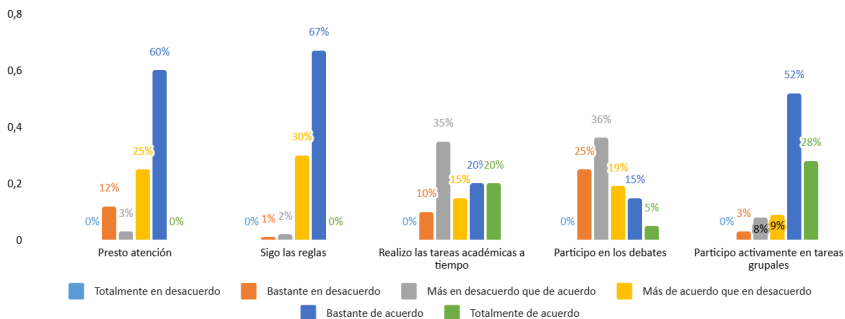


Figura 7. *Compromiso conductual en la PDP*

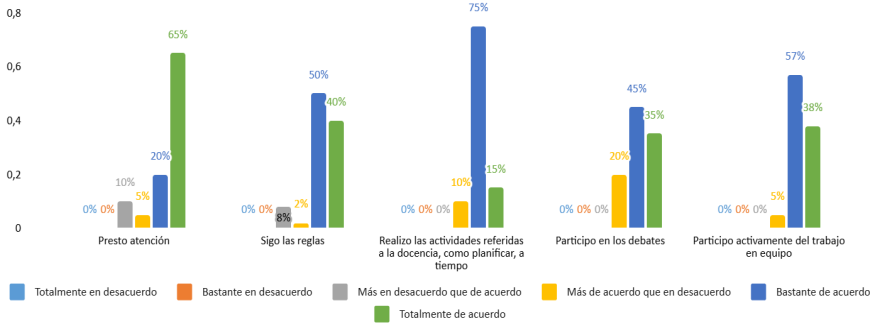
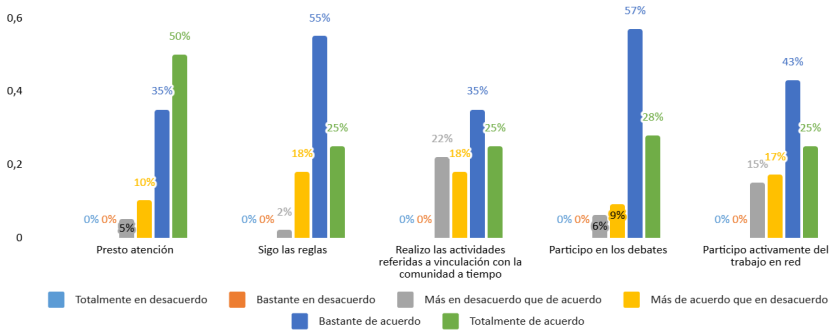


Figura 8. *Compromiso conductual en la PSC*



Otra de las dimensiones que se encuentra dentro del compromiso académico es la afectiva; en ella podemos observar que las estudiantes que respondieron coinciden en que tanto asistir a clases universitarias, como vivenciar las PDP y las PSC genera interés en ellas, tal como se demuestra en las Figuras 9 a 11. Las PDP son el territorio más valorado, donde predominan las respuestas que se ubican con altos porcentajes en las opciones “totalmente de acuerdo” y “bastante de acuerdo”, al igual que las PSC. Se destacan las respuestas que agrupan el 75 % o más de las elecciones “totalmente de acuerdo” entre las estudiantes, al considerar que tanto las PDP como las PSC son lugares y cuentan con tareas que les resultan interesantes. Nuevamente, la clase universitaria tiene matices entre las opciones de respuestas elegidas, aunque predominan las elecciones de acuerdo por sobre las de desacuerdo.

Figura 9. Compromiso afectivo en la clase universitaria

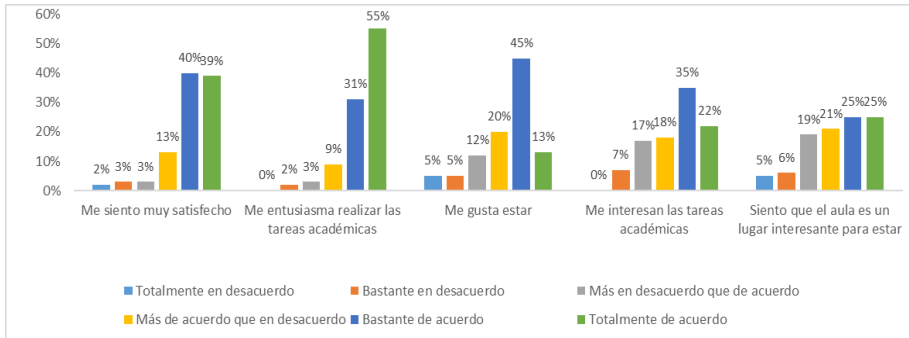
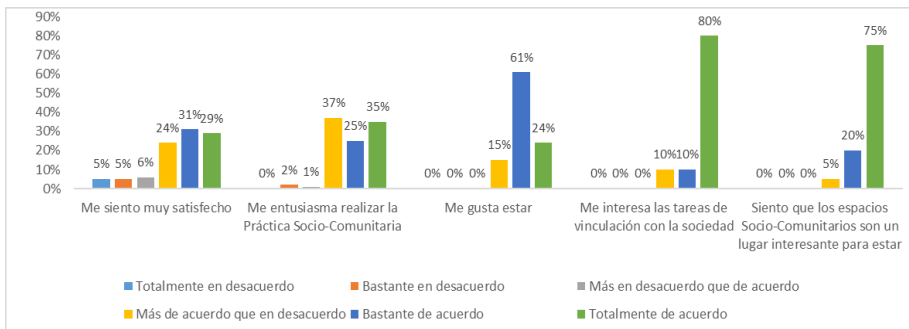


Figura 10. Compromiso afectivo en la PDP



Figura 11. Compromiso afectivo en la PSC



Finalmente, la dimensión cognitiva del compromiso académico muestra tener una preponderancia clara en los tres territorios educativos al concentrarse muchas respuestas en la opción “totalmente de acuerdo” cuando se les consulta a las estudiantes si chequean la comprensión en sus prácticas de lectura, ganando protagonismo dentro del aula, luego durante la PDP y en menor medida en las PSC (Figuras 12 a 14). El mismo nivel de importancia, las estudiantes le otorgan a cada territorio al ser consultadas por el “hábito” de buscar el significado de palabras que no comprenden, al seleccionar la opción de respuesta “bastante de acuerdo”.

Durante las PDP y las PSC, las estudiantes muestran estar “totalmente de acuerdo” con porcentajes que agrupan el 60 % o más en esa opción de respuesta, al ser consultadas por la integración de diversos conocimientos y la resolución de nuevos problemas con los aprendizajes que se construyen en esos escenarios educativos (Figuras 13 y 14).

Figura 12. Compromiso cognitivo en la clase universitaria

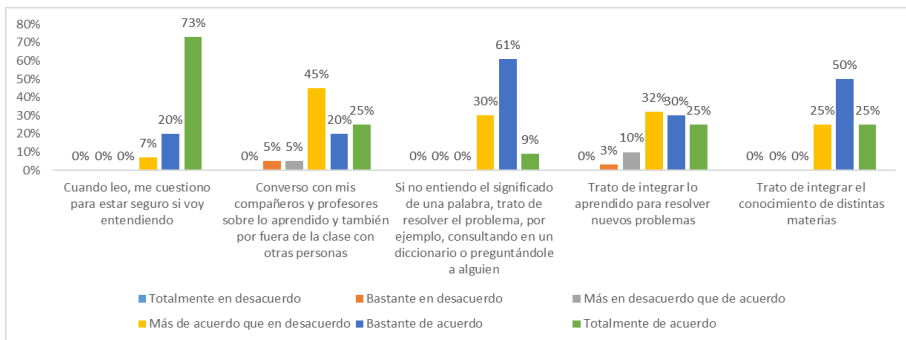


Figura 13. Compromiso cognitivo en la PDP

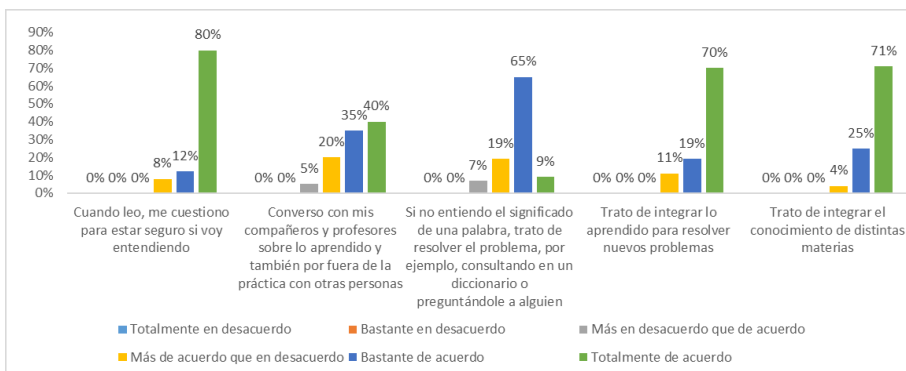
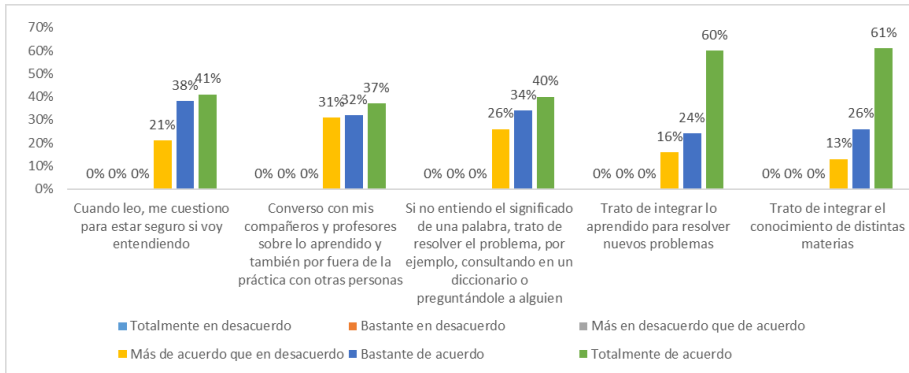


Figura 14. *Compromiso cognitivo en la PSC*

4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo explorar y describir los territorios educativos que recorren los futuros docentes a lo largo de su formación y su vínculo con el compromiso académico. Los resultados muestran que los estudiantes habitan múltiples escenarios educativos, entre los más destacados, la clase universitaria, las PDP y PSC. Caracterizados con rasgos que la literatura especializada asocia al compromiso académico reactivo, a saber: interesantes, desafiantes, colaborativas y vinculadas con la práctica (Ames, 1992; Blumenfeld et al., 2006; Guarido et al., 2023; Rigo & Rovere, 2021; Shernoff, 2013; Stipek, 1996), y menos al compromiso proactivo, el cual es asociado a contextos que posibilitan la toma de decisiones y acciones pedagógicas para cambiar intencionalmente su formación docente (Eteläpelto et al., 2013; Pietarinen et al., 2016; Rigo et al., 2022; Rigo et al., 2023).

Asimismo, la investigación concluye que cada territorio valorado en términos de compromiso promueve distintas dimensiones del constructo y se complementan. La dimensión menos desarrollada es la agencia, lo que suscita algunas interrogantes para repensar no solo el espacio de la clase universitaria sino los de la PDP y PSC, como, por ejemplo ¿qué propuestas de formación docente deben alojar los territorios para promover la agencia?, y ¿cómo los profesores y coformadores pueden anclar espacios para receptar sugerencias y propuestas de los estudiantes en formación? Así, resulta esencial, al concebir a la práctica docente como compleja, impredecible y dinámica, donde la incertidumbre y los contratiempos demandan de respuestas situadas y ligadas a los entornos de aprendizaje (Edelstein & Coria, 1996; Rigo & Squillari, 2023).

Al respecto, Furco (2008) alude sobre la importancia de anclar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios que atiendan a una necesidad comunitaria genuina, integrando diversos contenidos curriculares, otorgando protagonismo activo a los estudiantes en la creación y desarrollo de los proyectos y planificaciones, así como también generando espacios para que los estudiantes reflexionen sobre los lugares de la práctica desde el futuro accionar docente.

A nivel cognitivo y afectivo, desde las perspectivas de las estudiantes en este estudio, tanto las PDP como las PSC destacan por ser territorios donde se integra el conocimiento para resolver nuevos problemas y conocimientos provenientes de múltiples disciplinas, como lugares interesantes para estar y comprometidos en terminar a tiempos las actividades referidas a la docencia o de vinculación con la comunidad. Al respecto, la investigación de Martín y Bondar (2018) plantea que los escenarios educativos, desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión, son esenciales para alcanzar la implicación en los procesos de formación. En la misma línea, Dalponte et al. (2016) sostienen que el compromiso del estudiante con el aprendizaje se logra al concebir a la práctica como un trabajo de integración disciplinaria en terreno, lo que facilita, a su vez, visualizar de manera temprana el quehacer profesional. A través de estos espacios de interacción “reales”, los futuros docentes tienen la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos (Yáñez et al., 2014).

En cambio, en el aula se dirimen aspectos a nivel conductual, como seguir las reglas y prestar atención, y a nivel cognitivo las estudiantes se enfocan en la comprensión de los textos leídos, como dimensiones relevantes del compromiso, también presentes en ambos contextos de práctica. En relación con lo mencionado, Tonon (2009) expone que el aprendizaje comprometido con la acción socioterritorial es experiencial, situado, producto de la acción y participación en la comunidad. Mientras que Davini (2016), en referencia a la práctica docente, argumenta que de conocer los contenidos que enseña, el futuro docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir sus propuestas y fundar su propia experiencia. En suma, existe una teoría que las estudiantes intentan comprender en la clase universitaria que orienta la práctica educativa, como un complejo sistema de prácticas sociales.

Finalmente, en los tres territorios, las estudiantes valoran la importancia del trabajo en grupo, en equipo o en red, dentro de la dimensión conductual del compromiso. En esa línea, Schön (1992) menciona la importancia del trabajo junto a otros dentro de la formación docente inicial posibilitando un “*practicum* reflexivo” (p. 10), que se manifiesta como un espacio intermedio

entre la enseñanza teórica y la práctica profesional; un territorio propicio para reflexionar en y sobre la acción, donde los estudiantes repiensen sus acciones docentes y se comprometen con su formación.

En síntesis, los resultados muestran la importancia de expandir el currículo en la formación docente inicial y comprender que aprender a ser profesores tiene lugar en diversos escenarios, que aportan a una construcción situada y dinámica del compromiso académico que, a la vez, se complementa en sus cuatro dimensiones al integrar contextos formativos diversos.

5. CONCLUSIÓN

Se concluye sobre la importancia de transitar por diversos territorios educativos a lo largo de la formación de grado de los futuros profesores y licenciados de Educación Inicial. Los estudiantes de la muestra revelan que cada uno aporta a su compromiso académico, complementando las dimensiones y logrando implicación con sus procesos formativos.

Se ha identificado que son tres territorios los más mencionados por las estudiantes, la clase universitaria, las PDP y las PSC, y, en su mayoría acuerdan que aportan al compromiso en tres dimensiones: afectiva, cognitiva, conductual, y en menor medida a la agencia. De esta manera, se revela una relación recíproca entre el contexto y el compromiso, que precisa de mayores estudios longitudinales de largo plazo emplazados a lo largo de las trayectorias educativas de un grupo de estudiantes.

Es fundamental, a futuro, indagar otros escenarios educativos, como las actividades extracurriculares formales, como la asistencia a congresos o jornadas, menos reconocidas en este estudio. Asimismo, se recomienda ampliar la muestra y utilizar una de tipo proporcional a cada año de estudio, y lograr tener un mapeo desde el inicio al fin de la formación de los futuros formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28, 74-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial: mirar el mundo desde el Jardín*. Novedades Educativas.

- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 475-488). Cambridge University Press.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata
- Dalponte, V., Ferreyra, W., & Puglisi, S. (2016). *Aportes para la enseñanza de las Prácticas Socio Comunitarias. Una mirada desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata* [Tesis de la carrera de postgrado Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Mar de Plata]. Repositorio Humadoc. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/1050>
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y UNICEP. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicep/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Edelstein, G., & Coria, A. (1996). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Furco, A. (2008). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje – servicio. En *Antología 1997-2007, Seminarios Internacionales “Aprendizaje y servicio solidario”*. Programa Nacional Educación Solidaria (pp. 2-6). Ministerio de Educación de la Nación.
- Guarido, G., Rigo, D., & de la Barrera, M. L (2023). Experiencias educativas que construyen: compromiso académico en la formación docente universitaria *Revistas Contextos de Educación*, 35, 1-18. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1856/1899>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>

- Jiménez, C. (2019). *La importancia del concepto de territorio desde la virtualidad, para los jóvenes de colegios públicos y privados en Villavicencio- Meta, Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología] Repositorio Umecit. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/ce0043ad-bbe3-4c43-ab84-02aee543079f>
- Kinzie, J. (2012). High-impact practices: Promoting participation for all students. *Diversity & Democracy*, 15(3). <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/high-impact-practicespromoting-participation-all-students>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities. <https://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf>
- Ladino, D., Santana, L., Martínez, O., Bejarano, P., & Cabrera, D. (2016). Ecología de aprendizaje como herramienta de innovación educativa en educación superior. *Nuevas ideas en informática educativa*, 12, 517-521. <http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/517-521.pdf>
- Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(5). <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo05.pdf>
- Martín, C., & Bondar, S. (2018). Desarrollo de prácticas pedagógicas en el compromiso socio-comunitario universitario. *CITAS*, 4(1), 165-169. <https://doi.org/10.15332/24224529.5313>
- Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270314>
- Newman, F.M., Wehlage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). Teachers College Press.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reyes Soto, I. M. (2021). Nube de palabras. *Eutopia*, 12(33), 55-56. <https://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/78913>
- Rigo, D. (2017). Desafiando las estructuras. En busca de un mayor compromiso. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3 (1), 33-34. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18298>

- Rigo, D. Y. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 143-161. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3132>
- Rigo, D. Y. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., & Llanes, L. (2022). Experiencia educativa en virtualidad. Percepciones de futuros formadores sobre una agencia en construcción. *Puriq*, 4, <https://doi.org/10.37073/puriq.4.361>
- Rigo, D. Y., Amaya, S., Guarido, G., & Llanes, L. (2023). Los recursos digitales como herramientas para repensar la agencia docente en futuros formadores. *Educación Superior*, (36), 11-31. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i36.pp11-31>
- Rigo, D. Y., & Rovere, R. (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Rigo, D., & Squillari, R. (2023). El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 9(12), 79-94. https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/12/Revista_EFI_Vol_9_N_16_12_2023_v1.pdf
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency – a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Simon & Schuster Macmillan.
- Tonon, G. (2009) (Comp.). *Comunidad, participación y socialización política*. Espacio Editorial.
- Yáñez, C. E., Soto, Y., Rodríguez N. A., & Hacegaba, G.Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429-438. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776005>

Cómo citar este artículo: Rigo, D. (2025). Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores. *Educación XXXIV*(66), 155-175. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A008>

Primera publicación: 3 de marzo de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Sequências didáticas sob a óptica das teorias de ensino-aprendizagem

LILIANNE DE SOUSA SILVA¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

LISRAELLE DE SOUSA SILVA²

Docente da Rede Estadual do Ceará, Brasil.

DIOGO PEREIRA BEZERRA³

LUCIANA MEDEIROS BERTINI⁴

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.

Recibido el 18-01-24; primera evaluación el 15-09-24; segunda evaluación el 15-10-24;
aceptado el 16-10-24

RESUMO

O ensino de Ciências propicia a formação de estudantes alfabetizados cientificamente, ou seja, estudantes que saibam utilizar o conhecimento científico aprendido em sala de aula para a tomada de decisões acertadas no cotidiano. Isso

¹ Doutoranda no Programa em Ensino da Rede Nordeste de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Mestra em Ensino pelo Programa Pós-Graduação em Ensino (2018) - IFRN. Licenciada em Química (2009) pela UECE. Professora efetiva na rede estadual do Ceará desde 01/10/2010. Atuou como Diretora Escolar na Escola de EMTI José Francisco de Moura no período de 2013 a 2021. Bolsista do CNPq Edital 69/2022. Correo electrónico: s.lilianne@academico.ifrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1693-8795>

² Mestra em Ensino de Física pela Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Física pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Possui Especialização em tecnologias digitais na educação básica pela UECE/UAB. Tem experiência na área de Ensino de Física e laboratório educacional de ciências. Correo electrónico: lisraelless@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0473-1233>

³ Licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (2008), Mestrado (2010) e Doutorado (2014) em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - Mestrado Profissional em Rede Nacional) e do Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Correo electrónico: diogo.bezerra@ifrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0159-4117>

⁴ Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Ceará (2004), Mestre em Química Orgânica (2009) e Doutora em Química pela Universidade Federal do Ceará (2013). Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Apodi, do Programa de Pós graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN) a nível de mestrado acadêmico e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste (RENOEN). Correo electrónico: luciana.bertini@ifrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0208-2233>



influencia os pesquisadores a buscarem a ruptura com metodologias “tradicionais” e promover a utilização de ferramentas/metodologias que possam ajudar no desenvolvimento da Alfabetização Científica, como as Sequências Didáticas. Esse artigo pretende através da análise sistêmica da literatura compreender como as teorias de ensino e aprendizagem defendidas por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire são referências na construção de Sequências Didáticas voltadas para promoção da Alfabetização Científica. Os dados coletados apontam que na elaboração de Sequência Didática estão presentes no seu processo de elaboração características das teorias de Piaget, Vygotsky e Freire.

Palavras-chave: ensino de ciências, sequência didática, alfabetização científica, teorias de aprendizagem.

Secuencias didáticas desde la perspectiva de las teorías de enseñanza-aprendizaje

RESUMEN

La enseñanza de las ciencias promueve el desarrollo de estudiantes científicamente alfabetizados, es decir, capaces de aplicar los conocimientos científicos adquiridos en el aula para tomar decisiones fundamentadas en la vida cotidiana. Este objetivo ha impulsado a los investigadores a buscar una ruptura con las metodologías «tradicionales» y fomentar el uso de herramientas y enfoques que contribuyan al desarrollo de la alfabetización científica, como las Secuencias Didáticas. A través de un análisis sistémico de la literatura, este artículo busca comprender cómo las teorías de enseñanza y aprendizaje propuestas por Jean Piaget, Lev Vygotsky y Paulo Freire se han convertido en referentes para la construcción de Secuencias Didáticas orientadas a promover la alfabetización científica. Los datos recopilados muestran que las Secuencias Didáticas se fundamentan en los principios teóricos de Piaget, Vygotsky y Freire.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias, secuencia didáctica, alfabetización científica, teorías del aprendizaje.

Didactic sequences from the perspective of teaching-learning theories

ABSTRACT

Science teaching encourages the development of scientifically literate students, i.e. students who know how to use the scientific knowledge learned in the classroom to make sound decisions in everyday life. This influences researchers to seek a break with “traditional” methodologies and promote the use of tools/methodologies that can help develop scientific literacy, such as Didactic Sequences. Through a systemic analysis of the literature, this article aims to understand how the theories of teaching and learning defended by Jean Piaget, Lev Vygotsky and Paulo Freire are references in the construction of Didactic Sequences aimed at pro-

moting Scientific Literacy. The data collected shows that the Didactic Sequence is based on the theories of Piaget, Vygotsky and Freire.

Keywords: science teaching, didactic sequence, scientific literacy, learning theories.

1. INTRODUÇÃO

Recentemente, durante a pandemia do Coronavírus, ficou evidente que os cidadãos precisam utilizar de forma adequada e assertiva os conhecimentos científicos. Esse período fez com que muitos entendessem que o ensino de Ciências está presente no cotidiano e diretamente ligada às diversas áreas da sociedade, tais como: política, econômica, social e cultural (Kauano & Marandino, 2022). Entretanto, evidenciou-se também que mesmo tendo acesso aos conhecimentos científicos, boa parte da população ainda não compreende como essas informações interferem nas suas ações cotidianas.

Somado a isso, na literatura e nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, encontramos para o ensino de Ciência o conceito de que ele é voltado para a formação cidadã dos estudantes e que deve possibilitar uma ação atuante e consciente na sociedade. De acordo como Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP Nº 2/2017 aponta para que já nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de Ciências deve possibilitar que o discente explore as vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e material. O que significa “lançar mão do conhecimento científico e tecnológico, tornando possível aos estudantes, compreenderem os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente e a dinâmica da natureza” (Guerra et al., 2021, p. 4).

Corroborando com esse anseio, encontramos estudos (Cabral, 2021; Araújo & Justina, 2022; Pereira & Souza; 2020) defendendo a efetivação da Alfabetização Científica (AC) na educação básica. Assim, nosso grande desafio é: como os estudantes da educação básica podem efetivar a aprendizagem dos conhecimentos científicos, de forma que finalizem esta etapa de ensino alfabetizados cientificamente? Na tentativa de responder a essa indagação buscamos na literatura estudos que objetivaram compreender como ocorre a construção da aprendizagem por parte dos estudantes.

Dito isso, realizamos um estudo de cunho qualitativo com o objetivo de analisar como as teorias de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire estão presentes na construção de Sequências Didáticas voltadas para promoção da Alfabetização Científica.

Nosso estudo foi realizado em três etapas. A *primeira etapa* foi a escolha dos sites (buscadores) para realizar nossa pesquisa. Selecionamos os buscadores online Google acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Na *segunda etapa* definimos os descritores: Jean Piaget; Lev Vygotsky; Paulo Freire e Sequência Didática. Esses descritores foram utilizados, de forma separada, para selecionar trabalhos que ajudassem a compreender suas teorias e como eles defendiam a construção da aprendizagem e estudos que abordassem essa metodologia aplicada à construção da Alfabetização Científica. Já a *terceira etapa* foi a leitura do material selecionado para identificar quais aspectos das Teorias de Aprendizagem de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire se correlacionavam com as características presentes no desenho geral de construção das Sequências Didáticas voltadas ao desenvolvimento da Alfabetização Científica. Na *quarta etapa* condensamos os dados encontrados trazendo a devida correlação a cada teoria. Por conseguinte, na *quinta etapa* realizamos a análise crítica do material elaborado (Bardin, 2011).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Revisitando o conceito de Alfabetização Científica (AC)

A AC é um termo presente tanto na literatura nacional quanto internacional. Constatamos que o seu conceito é debatido e defendido por autores de diversas nacionalidades, sempre com a perspectiva de que os conhecimentos científicos construídos durante o ensino na educação básica ou similar são facilitadores do cotidiano, pois possibilita uma atitude mais assertiva nas decisões. As autoras Sasseron e Carvalho (2011) em seu trabalho “Alfabetização Científica: Uma revisão bibliográfica” citam que em línguas estrangeiras são usadas as expressões “*Scientific Literacy*”, “*Alphabétisation Scientifique*” e “*la culture Scientifique*” para se referir ao conceito de Alfabetização Científica. E, na língua portuguesa encontram-se os termos “Letramento Científico” e “Enculturação Científica”.

Apesar do uso de diferentes termos, fica evidente na literatura o entendimento que a AC é uma “ferramenta” que ajuda na compreensão do cotidiano pelos estudantes, tornando a vida em sociedade melhorada. Por exemplo, o autor Chassot (2003, p. 91) considera que AC “como uma possibilidade para fazer correções em ensinamentos distorcidos”. Esse autor ressalta que um cidadão alfabetizado cientificamente não apenas teria facilidade em fazer a leitura do mundo ao seu redor, mas entenderia as necessidades de transformá-lo e transformá-lo para melhor.

Na literatura encontramos ainda os autores Membiela (2007) e Diaz et al. (2003) que consideram a AC como o ensino responsável pela participação dos estudantes nas tomadas de decisões diárias de forma que são facilitadas pelas competências adquiridas. Sasseron e Carvalho (2011), com o objetivo de esclarecerem a definição do conceito AC, elaboraram uma revisão que abordou estudos importantes sobre o tema. E ainda sobre esse trabalho, concluíram que a AC permite que a pessoa desenvolva a capacidade de organizar o pensamento lógico.

Nesse sentido, nota-se que diferentes autores sempre associam a AC com a utilização do conhecimento científico de forma prática e eficiente no cotidiano. Corroborando com esse pensamento, os autores Rodrigues e Quadros (2019) trazem em seu estudo argumentos que o ensino de ciências contribui para a apropriação de conceitos científicos pelos estudantes quando realizado de forma contextualizada. Já Pontes et al. (2024, p. 17) exploram a importância dos “professores estimularem as crianças durante as aulas a se interessarem por ciências, passam a trilhar um percurso para auxiliá-las a se envolverem de forma crítica e ativa na sociedade”. Portanto, os diferentes atores dos sistemas de ensino, especialmente os docentes, precisam compreender a importância desse processo e implementar metodologias de ensino favoráveis a essa aprendizagem. Assim, nesse contexto, a sequência didática é uma metodologia de ensino que pode ganhar espaço para ser protagonista nesse processo.

2.2. Sequências Didáticas (SD)

As metodologias de ensino são fontes de pesquisa, tanto no ambiente escolar da educação básica como no meio acadêmico, para os profissionais/docentes/estudiosos que buscam otimizar a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, é indispensável, que as práticas e habilidades docentes estejam sempre sendo aprimoradas. Dentre elas, pode se destacar as metodologias ativas que são apontadas como uma das formas de realizar um projeto educativo inovador (Moran, 2018).

Sendo assim, a sequência didática (SD) é uma metodologia de ensino que possibilita aprimorar o ensino e a aprendizagem continuamente durante sua execução e que o discente atue ativamente na construção do seu próprio conhecimento, identificando em tempo hábil quais suas deficiências. Essa metodologia já era citada, segundo o Ministério da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2001) como projetos e atividades sequenciadas.

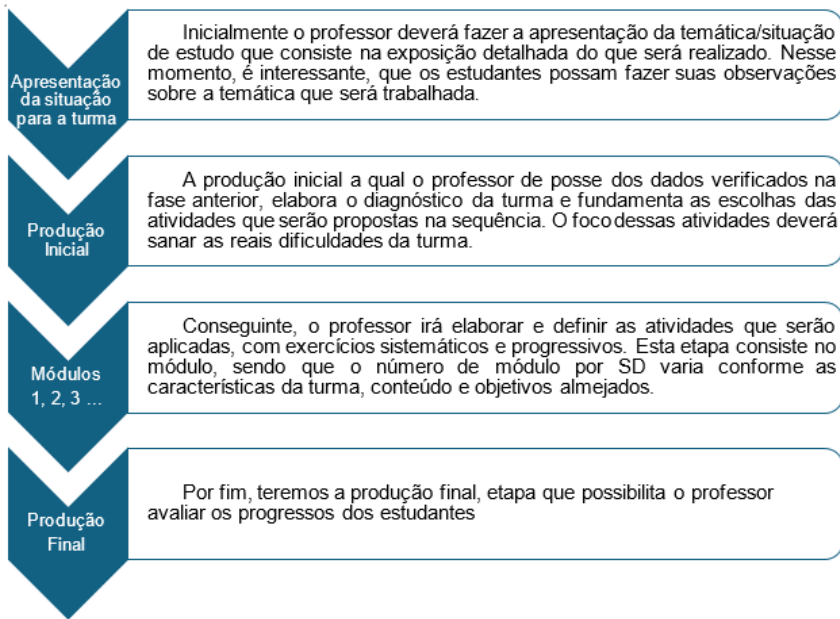
Nesse sentido, é possível encontrar na literatura autores que definem as sequências didáticas como um conjunto de atividades, estratégias e intervenções que são planejadas pelos docentes, executadas etapa por etapa a fim de possibilitar aos discentes o entendimento do conteúdo ou tema proposto. Outros compreendem como uma ferramenta que o professor utiliza para organizar as atividades de ensino em função de: conteúdos temáticos, envolvendo atividades procedimentais - que serão realizadas pelos estudantes, partindo de uma análise e apresentação da temática (Dolz et al., 2004).

Leite et al. (2020) sugerem que uma SD possui quatro componentes: professor, estudantes, mundo real e conhecimento científico, sendo compreendido como dimensão epistêmica: o mundo real e o conhecimento científico e na dimensão pedagógica envolvendo as interações professor e discente. Já o autor Antoni Zabala, renomado estudioso, discorre sobre SD como “um conjunto de atividades organizadas, estruturadas e interconectadas que visam atingir objetivos educacionais específicos” (Zabala, 1998, p. 68). Ele ressalta ainda que as SD têm início e fim definidos e devem ser conhecidas pelo professor/mediador e pelos estudantes. Devem servir como encadeamento e articulação das diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

É importante observar que uma sequência didática pode variar em complexidade, podendo ser mais elaborada com diversas propostas de atividades ou mais simples, dependendo dos objetivos pretendidos. O desenho da sequência didática deve considerar se os conteúdos a serem abordados são conceituais, procedimentais ou atitudinais. Para o autor Araújo (2013) uma sequência didática deve seguir o esquema ilustrado na Figura 1. Faz necessário compreender que para elaborar uma Sequência Didática é primordial considerar a organização das atividades conforme a definição de números de aulas que serão utilizadas, nível de complexidade de cada atividade proposta, nível inicial dos estudantes que executarão as atividades, e objetivos da Sequência Didática. Sem deixar de considerar a contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao planejar e elaborar uma sequência didática é essencial ter uma visão completa das atividades a serem desenvolvidas. É a compreensão que cada etapa da sequência didática agrega na construção da aprendizagem pelos estudantes.

Figura 1. *Estrutura de uma Sequência Didática*



Nota. Adaptado de Araújo (2013).

2.2.1. Teorias de Aprendizagens e suas influências na elaboração de Sequências Didáticas

A prática docente tem como seu maior objetivo conseguir propiciar a aprendizagem. No empirismo ou ambientalismo que os estudantes aprendam. O conceito de aprendizagem é determinado de acordo com a concepção teórica que embasa o estudo. Segundo Neves e Damiani (2006) para o empirismo ou ambientalismo a aprendizagem é compreendida como “a mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência” (p. 2), sendo o sujeito uma “tábua rasa” e a aprendizagem identificada com condicionamento. Já o professor acredita que transmitirá o conhecimento para o estudante.

Já na aceção racionalista, a aprendizagem seria algo nato ao sujeito, o papel do professor interfere o mínimo no que o estudante é capaz de aprender e sua aprendizagem é uma bagagem de nascença, hereditário. Sendo assim, os processos de ensino-aprendizagem pouco alteram o desenvolvimento dos indivíduos.

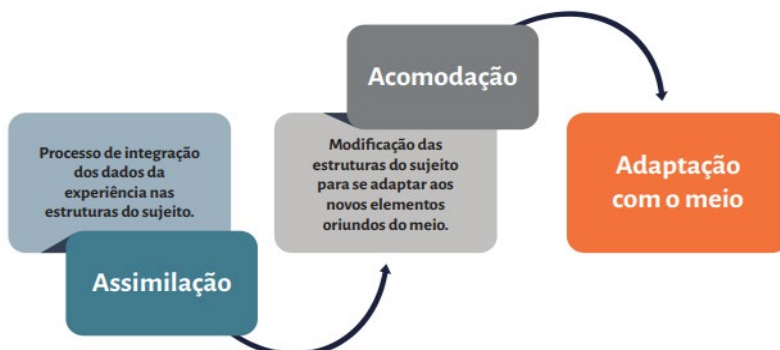
Contrapondo as duas concepções reducionista (empirismo reduz o sujeito ao objeto e racionalismo reduz o objeto ao sujeito) temos a concepção do interacionismo, construtivismo ou de dialética, que segundo Becker (1994) a qual o sujeito é colocado como parte central no processo de aprendizagem. Dentro dessa concepção temos os autores Piaget, Vygotsky e Freire, dentre outros.

Para o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, considerado um dos maiores estudiosos dentro do interacionismo, seu pensamento representa uma síntese do empirismo e do racionalismo. Sua teoria do desenvolvimento estuda os mecanismos e processos que conduzem a aprendizagem dos sujeitos (Piaget, 1971). Neves e Damiani (2006) sintetizam o pensamento de Piaget sobre aprendizagem

o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma ampla programação inata, pré-formada no sujeito, ..., mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas, as quais são resultantes da relação sujeito x objeto, onde um dos termos não se opõe ao outro, mas se solidarizam, formando um todo único. (p.5)

Para Piaget, a evolução cognitiva da criança ocorre nas ações/estratégias que ela utiliza para resolver problemas ao qual está inserida. A Figura 2, apresenta a representação do processo da aquisição de novo conhecimento, segundo o que defende Piaget.

Figura 2. *Processo de construção do conhecimento segundo Piaget*



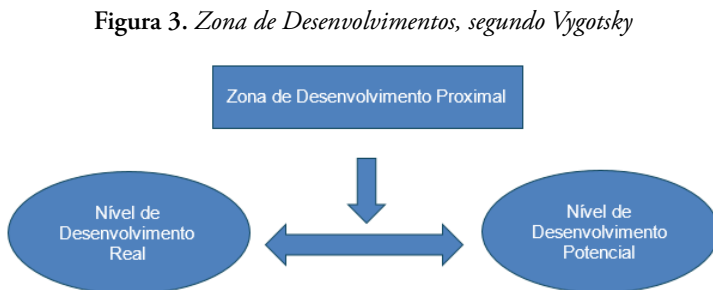
Nota. Adaptado de Piovesan et al. (2018, p.78)

Com base nessa estrutura de construção de aprendizagem fundamentada nos estudos em Piaget, Figura 2, verificamos que as propostas de formulação de SD representadas na Figura 1 se adequam como metodologias de

promoção da aprendizagem. Uma vez que, trazem em sua construção a relevância dos conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes (produto inicial), propostas de atividades interativas (módulos) e verificação da construção da aprendizagem ou adaptação com o meio (produto final). Sendo assim, as SD que são construídas com conhecimento da área das ciências para aplicabilidade no cotidiano tornam-se um instrumento facilitador para a alfabetização científica.

Já o psicólogo bielorrusso, Lev Semenovich Vygotsky, o processo de desenvolvimento da aprendizagem ocorre sob uma perspectiva sociointeracionista. Assim, para haver desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, o discente deve estar interagindo com seu meio social. Então, no planejamento de atividades pedagógicas, como SD, devem ser consideradas as funções psicológicas superiores, tais como: memória, atenção, imaginação, planejamento, ação intencional, representação simbólica, pensamento abstrato, capacidade de solucionar problemas, formação de conceitos e linguagem. Vygotsky et al. (2010) apontam que o homem não é apenas um produto de seu ambiente, ele é ser ativo, similar ao pensamento que se tem ao buscar a alfabetização científica.

Apesar do “enquadramento” de Vygotsky na concepção interacionista construtivistas, há autores que discordam e sugerem até uma quarta concepção Teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem, sendo a educação responsável pela transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento (Neves & Damiani, 2006). Vygotsky (2007) apresenta os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial como aspectos ligados diretamente à aprendizagem. Na Figura 3 está apresentando como essas Zonas se relacionam entre si.

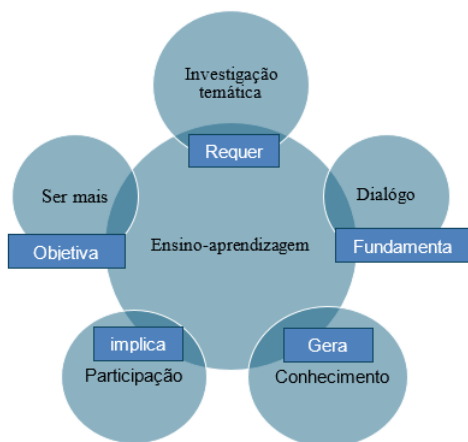


Assim, observando a estrutura de construção da aprendizagem proposta por Vygotsky, Figura 3, e correlacionando-a com a estrutura proposta para construção de SD, Figura 1, percebemos que a metodologia SD se torna uma

metodologia facilitadora da construção da aprendizagem sob a perspectiva da teoria de aprendizagem de Vygotsky. Uma vez que leva em consideração que a interação do discente com o meio acarretará no desenvolvimento da aprendizagem e será utilizada para modificar o meio que está inserido.

Consequente, correlacionando a SD com os estudos do patrono de Paulo Freire, notamos que este educador/pesquisador defendeu a educação como um ato político, dialógico que busca uma aproximação crítica com a realidade para promoção de uma educação conscientizadora e significativa (Tozoni-Reis, 2006). Com isso, tornando evidente a predileção de metodologias que incentivem a atuação do estudante na construção de sua própria aprendizagem. A Figura 4 apresenta a compreensão dos aspectos envolvidos na construção da aprendizagem na perspectiva de Paulo Freire.

Figura 4. *Processo de aprendizagem segundo Freire*



Nota. Adaptado de Abensur e Saul (2021)

Para Freire (2018) o ensino de Ciências possibilita a conscientização e humanização, características estas que potencialmente podem transformar a sociedade. Trata ainda o professor/educador como incentivador, provocador, dinamizador, quando utilizam as SD no ensino.

Por fim, considerando os autores acima e tendo em vista o objetivo do uso das sequências didáticas, o desenho destas devem “considerar o conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto” (Zabala, 1998, p. 78).

3. CONCLUSÕES

Encontramos autores que defenderam o rompimento com as metodologias de ensino ditas tradicionais, que realizam ensino de forma bancária e sem possibilitar aos estudantes a construção ativa da aprendizagem (Field's et al. 2021). Outros estudos apontaram que as estruturas neurofisiológicas que sustentam a aprendizagem não estão sendo corretamente estimuladas pelas metodologias utilizadas nas salas de aula, que muitas vezes se reduz a aulas expositivas (Camargo & Daros, 2018; Gomes & Lima, 2018).

Sendo assim, a busca pelo rompimento com o uso de metodologias de ensino elencadas como tradicionais não é algo novo, mas vem sendo debatido e defendido ao longo dos anos. Estudos embasados em Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Piaget (2006), Vygotsky (1998), e Burner (1976) comprovam que a aprendizagem de cada criança/adulto é realizada de forma ativa, através do “contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui” (Bacich & Moran, 2017, p.3).

Durante a realização desta pesquisa na literatura analisamos os estudos e inferimos que para Piaget, Vygotsky e Freire a construção do conhecimento, processo de aprendizagem, são produtos da interação do sujeito com os objetos e o meio que está inserido. Enquanto Piaget enfatiza a interação com os objetos, Vygotsky enfatiza a interação social e a compreensão de Freire é complementada pelo enfoque de Piaget ao ressaltar a importância do desenvolvimento da criança para a construção da aprendizagem. O enfoque de Vygotsky complementa-se quando este se preocupa com o desenvolvimento integral das pessoas (Jófilí, 2002).

Nesse sentido, quando passamos a correlacionar os estudos que abordam as sequências didáticas com as características dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire sobre a construção da aprendizagem, encontramos nesta metodologia de ensino pontos que se fundamentam nesses autores, como mostrado na Tabela 1.

Em relação a característica apresentação da situação para a turma, relacionando a teoria de Piaget é uma etapa que estimula a compreensão do meio. Piaget enfatiza a importância de partir do conhecimento prévio dos estudantes, o que possibilita a assimilação de novos conceitos através da modificação dos esquemas mentais. Relacionando com a teoria de Vygotsky, a interação com o meio é essencial. Neste sentido, a SD promove um ambiente em que os discentes são incentivados a explorar e interagir com o mundo ao seu redor, criando oportunidades de aprendizagem contextualizada. E, para Freire, a leitura da realidade implica que o educador deve entender o contexto dos estudantes para promover uma aprendizagem que seja relevante e significativa.

Tabela 1. *Relação das Teorias de Aprendizagem e a Elaboração das Sequências Didáticas*

Elaboração das etapas	Relação com as Teorias da Aprendizagem de		
	Jean Piaget	Lev Vygotsky	Paulo Freire
Apresentação da situação para a turma	Compreender o meio em que está inserido	Interagir com o meio que está inserido	Leitura da realidade
Produção inicial	Estruturas prévias	Zona de desenvolvimento real	Codificação / descodificação
Módulos	Momento de assimilação e acomodação	Zona de desenvolvimento proximal	Produção de programa de curso ou disciplina
Produção final	Adaptação ao meio	Zona de desenvolvimento Potencial	Discussão do contexto

Nota: Elaboração própria com base nas leituras realizadas durante o processo de elaboração deste estudo.

Já na Produção Inicial, Piaget entende que o diagnóstico das estruturas prévias é fundamental para a construção do conhecimento e compreender o que os estudantes já sabem é um passo crucial para a assimilação de novos conteúdos. Para Vygotsky a identificação da Zona de Desenvolvimento Real permite que o educador saiba em que estágio os estudantes se encontram, possibilitando a elaboração de atividades que respeitem esse nível de conhecimento. E, Freire considera que a codificação e descodificação do conhecimento são processos que possibilitam ao educador compreender as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo um ensino mais dialógico.

Quanto a etapa dos módulos, para Piaget pode ser considerado como momentos de assimilação e acomodação, em que o estudante modifica seus esquemas cognitivos em resposta a novas informações. Na teoria de Vygotsky podemos considerar como a Zona de Desenvolvimento Proximal se destaca nesse contexto, uma vez que o educador pode guiar os estudantes em suas aprendizagens através de atividades que desafiem suas capacidades atuais, mas que sejam alcançáveis com ajuda. E, por fim, Freire acredita que os módulos estarão alinhados com as necessidades e realidades dos estudantes e contribuirão para uma abordagem mais crítica e transformadora da educação.

Por fim, na produção final, a teoria de Piaget será a adaptação do conhecimento ao meio, sendo que o estudante demonstrará que aprendeu aplicando

o conhecimento em sua realidade. Para teoria de Vygotsky será o alcance do desenvolvimento potencial, quando os estudantes são capazes de realizar tarefas com suporte, que posteriormente podem ser realizadas de forma autônoma. E, para teoria de Freire, será o momento essencial para os estudantes, pois o conhecimento adquirido será utilizado como ferramenta para transformação social.

Assim, podemos inferir que a utilização da SD se fundamenta no estudo de Piaget, pois, como defendido em vários estudos sobre ela, encontramos que a característica primordial da SD é partir da contextualização do problema e da observação de onde cada sujeito se encontra, tratando do conhecimento. Piaget aborda que para haver assimilação e acomodação do conhecimento, devemos sempre considerar as estruturas prévias dos estudantes. Ao colocarmos os estudantes em contato com módulos, atividades propostas, estaremos forçando uma modificação dos esquemas já assimilados e uma nova acomodação, ou na compreensão de Piaget (1996, p. 18) a interação física ou social do aluno fará ocorrer a acomodação da nova informação, “tornando assim possível o desenvolvimento intelectual e com isso a aprendizagem”. Nesse sentido, o uso da SD para promover a alfabetização científica alicerça-se ainda no ponto em que Piaget defende que o discente deve estar em constante diálogo com seu meio físico e social, devendo o professor utilizar de várias estratégias, partindo do conhecimento prévio do estudante e buscando que esse atue consciente na sociedade a qual está inserido.

Na teoria de Vygotsky encontramos fundamentos da SD, pois ele defende que a escola deverá reconhecer o que a criança já possui. Assim, ao utilizarmos as SD, ainda na fase de produção inicial (diagnóstico), o professor faz o reconhecimento das aprendizagens já adquiridas por seus estudantes. A zona de desenvolvimento proximal permite, nessa etapa, que o professor explore suas atividades de modo a auxiliar os estudantes a construir seus conhecimentos. Por fim, podemos reforçar que Vygotsky através de sua teoria permite que fundamentemos as SD como forma de desenvolvimento da AC, pois, como ele defende, os processos psicológicos são relacionados com os aspectos culturais, históricos e instrumentais, ou seja, com a atuação no meio em que está inserido.

Na teoria Freiriana o processo de aprendizagem envolve pensamentos, sentimentos e ações. O professor não deve assumir o papel de detentor da matéria, mas sim apresentar um panorama e criar possibilidade de atividades que despertem o interesse dos estudantes em aprender. Esse ponto vai de encontro a proposta da SD, pois ambas visam uma abordagem pedagógica centrada no discente e no contexto de aprendizagem. Para Freire (2006) deve-se fazer a

leitura da realidade. Nesta etapa, o educador tem a possibilidade de entender como os educandos compreendem o seu contexto, a codificação e descodificação. Além disso, permite que o educador analise situações representadas e seja realizado, como define Freire (2006) “diálogos descodificadores com os educandos”. Com isso, através de sua teoria permite que fundamentemos as SD como forma de desenvolvimento da AC, pois como ele defende que o discente deve compreender suas experiências, possibilitando ao educador conhecer a realidade e assim adaptar as atividades dentro do contexto dos estudantes.

Observamos que nos estudos de Piaget é possível aplicar alguns de seus argumentos na construção das sequências didáticas, por exemplo, o discente deve estar em diálogo com o meio que está inserido e as aprendizagens partem de conhecimentos prévios e serem efetivados quando os novos conhecimentos estiverem sendo utilizados para atuação no seu meio social. Sendo assim, as SD são metodologias positivas no que diz respeito ao desenvolvimento da Alfabetização Científica.

Em Vygotsky, percebemos que há uma contribuição para a SD devido sua visão de sujeito como pessoa ativa, histórica e social e sujeito que interage para modificar o ambiente. Reforçando que as SDs podem fortalecer o seu desenvolvimento para promover a AC desses estudantes.

Já em Freire, fortalecemos a ideia da utilização das SDs como metodologia positiva para o desenvolvimento da AC, pois esse autor defende que o ensino de Ciências deve promover uma análise reflexiva, crítica e comprometida com a sociedade, considerando o contexto do discente. De forma que esses conhecimentos adquiridos sejam transformados em atuação na sociedade.

Por fim, observamos que a utilização de Sequência Didática (SD) como metodologia de ensino voltada para a Alfabetização Científica (AC) pode ser compreendida à luz das teorias de aprendizagem de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Enquanto Piaget proporciona uma compreensão do desenvolvimento cognitivo e a importância do conhecimento prévio, Vygotsky destaca a relevância das interações sociais e culturais na aprendizagem. Por sua vez, Freire enfatiza a necessidade de uma educação crítica e contextualizada.

Essas abordagens, quando integradas, fortalecem a prática pedagógica, proporcionando uma experiência de ensino que é ao mesmo tempo teórica e prática, centrada no estudante e na sua realidade. Portanto, as Sequências Didáticas emergem como uma metodologia eficaz que não só promove a aprendizagem de conteúdos científicos, mas também podem estimular a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. A partir dessa análise, podemos concluir que não se trata de determinar qual teoria é superior, mas

sim de integrar os princípios de cada uma para enriquecer o processo educativo. Uma vez que, cada uma dessas teorias apresentam contribuições valiosas para a construção de práticas pedagógicas que podem promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abensur, P. L. D. & Saul, A. M. (2021). Princípios da didática freireana: Subsídios para uma prática didático-pedagógica na educação superior. *Educação UFSM*, 46(1), e10/1-26. <https://doi.org/10.5902/1984644440439>
- Araújo, D. L. (2013). O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, 3(1), 322-334. <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>
- Araújo, L. C. M. & Justina, L. A. D. (2022). O ensino investigativo como abordagem metodológica para alfabetização científica: Enfoque na Base Nacional Comum Curricular. *ACTIO: Docência em Ciências*, 7(2), 1. <https://doi.org/10.3895/actio.v7n2.14948>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia da educação: uma abordagem cognitiva*. Tradução de M. L. S. de Lima. Editora Livraria do Conhecimento.
- Bacich, L. & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Becker, F. (1994). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação & realidade*, 19 (1) , 89-96. <http://hdl.handle.net/10183/231918>
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (PCNs). Brasília, 2001. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>
- Bruner, J. S. (1976). *A educação como um processo de mudança*. Editora Zahar.
- Cabral, W. A. (2021). Alfabetização científica e letramento científico: Caminhos possíveis para o ensino de ciências. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 11(3). <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/6375>
- Camargo, F. & Daros, T. (2018). A sala de aula inovadora: Estratégias pedagógicas para fomentar a aprendizagem ativa. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 21(2), 239-256. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n2.1725>
- Chassot, A. (2003). Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 89-100. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>

- Díaz, J. A., Alonso, Á. V., & Mas, M. A. (n.d.). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2), 80-111. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen02/REEC_2_2_1.pdf
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos da escola* (Trad. de Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro). Mercado de Letras, 81-108.
- Field's, K. A., Ribeiro, K. D., & Souza, R. A. (2021). O uso de metodologias ativas apoiadas por tecnologias digitais para ensinar química: Um relato de experiência. *Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 9(2), 1-19. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i2.11890>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Paz e Terra.
- Gomes, R. F. & Lima, E. P. (2018). Educação e neurociência: A importância de metodologias ativas para a aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação em Ciência e Tecnologia*, 14(3), 123-138.
- Guerra, L. M., Ghidini, A. R., & Rosa, J. V. A. da. (2021). A BNCC e o ensino de Ciências: oportunidades e limitações. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 9(3), 1-24. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i3.12385>
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*. 2(2), 191-208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>
- Kauano, R. V. & Marandino, M. (2022). Paulo Freire na educação em ciências naturais: Tendências e articulações com a alfabetização científica e o movimento CTSA. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2, 1-28. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u521548>
- Leite, L. R., Rodrigues, A. P., Aragão, F. M., Lima, M. S. L., Moura, F. N. S., Firmino, N. C. S., Nascimento, F. J., Castro, E. R., & Aragão, F. M. (2020). The use of didactic sequences in chemistry teaching: A proposal for the study of atomic models. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 11(2), 177-188. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2020v11i2.11429>
- Membiola, P. (2007). Sobre la deseable relación entre comprensión pública de la ciencia y alfabetización científica. *Técné, Episteme y Didaxis:TED*, (22), 107-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614265308007>
- Moran, J. M. & Bacich, L. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: como aplicar na sua escola*. Editora Grupo A.

- Moran, J.M. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática da educação presencial online e híbrida*. Editora Positivo.
- Neves, R. de. & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(2), 1-10. <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5857>
- Pereira, P. D. & Souza, L. H. P. (2020). Desafios da educação brasileira: Impactos e perspectivas. In F. C. Barbosa (Ed.), *Formação do Professor: Reconhecendo-Se na Alfabetização Científica* (pp. 120-130). Editora Conhecimento Livre.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Vozes.
- Piaget, J. (2006). *A psicologia da inteligência*. Editora Vetor.
- Piovesan, J., Ottonelli, J. C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. UAB/NTE/UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18336>
- Pontes, M. M., Barroso, M. C. da S., & Ariza, L. G. (2024). Atitudes de professores em prol da promoção da alfabetização científica de crianças durante os primeiros anos de escolarização. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 23(2), 238-258.
- Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ministério da Educação.
- Rodrigues, V. A. B. & Quadros, A. L. (2019). O ensino de ciências a partir de temas com relevância social contribui para o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 1-25. <https://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/437>
- Sasseron, L. H. & Carvalho, A. M. (2011). Scientific literacy: A literature review. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(1), 59-77. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32075>
- Tozoni-Reis, M. F. (2006). Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia crítica, transformadora e emancipatória de educação ambiental. *Educar em Revista*, (27), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354007>
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed., Trad. M. da Pena Villalobos). Ícone.

Zabala, A. (1998). A função social do ensino e o conceito de processos de aprendizagem. In *A prática educativa: Como ensinar* (pp. 192-221). Artmed. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/626>

Roles de autor: Silva, L. de S.: Conceitualização; Metodologia; Pesquisa; Redação – Rascunho Original. Silva, L. de S.: Conceitualização; Metodologia; Pesquisa. Bezerra, D. P.: Redação – Revisão e edição. Bertini, L. M.: Redação – Revisão e edição; Visualização.

Cómo citar este ensayo: Silva, L. de S., Silva, L. de S., Bezerra, D. P., & Bertini, L. M. (2025). Sequências didáticas sob a óptica das teorias de ensino-aprendizagem. *Educación, XXXIV*(66), 176-193. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.E001>

Primera publicación: 28 de noviembre de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

What is this thing called gamification?

JOCIMARIO ALVES PEREIRA¹

BRUNO SILVA LEITE²

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Recibido el 09-12-23; primera evaluación el 30-09-24;

segunda evaluación el 17-11-24; aceptado el 30-11-24

ABSTRACT

Gamification is a process that has been the subject of debate in the 21st century. The mistaken concepts regarding ludic activity, games and gamification are a particularly delicate topic. Although they share a single “gene”, they can be separated, mainly in terms of their objectives and their application in education. This essay seeks to clarify the conceptual limits of gamification and its relationship with ludic activity and games, exploring concepts and approaches. We aim to counter the views that doubt gamification. Hence, while not disregarding other research, we will show that the ludic aims to entertain (play), the game to compete and gamification to involve participants, using elements of games in activities other than games.

Keywords: Ludic; Game; Gamification.

¿Qué es la gamificación después de todo?

RESUMEN

La gamificación es un proceso que en el siglo XXI ha sido objeto de discusiones. Una cuestión particularmente sensible sobre el tema son los equívocos conceptuales relacionados con lo lúdico, el juego y la gamificación. Aunque poseen un “gen” singular, es posible separarlos principalmente, considerando los objetivos y

¹ Mestre em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, Recife, PE, Brasil). Doutorando do Programa de Pós-graduação do Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, Recife, PE, Brasil). Professor de Educação Básica da Prefeitura de Conceição, Paraíba, Brasil. Membro do Laboratório para Educação Ubíqua e Tecnológica no Ensino de Química (LEUTEQ). Endereço eletrônico: jocimario.alves@ufrpe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8131-4495>

² Doutor em Química computacional. Mestre no Ensino das Ciências e Licenciado em Química. Professor de Química e de Tecnologias no Ensino de Química da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). É docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, no Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) e no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), todos na UFRPE. Endereço eletrônico: brunoleite@ufrpe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9402-936X>



su aplicación en educación. En este sentido, este ensayo busca elucidar las fronteras conceptuales de la gamificación y sus relaciones con lo lúdico y el juego, explorando las relaciones y enfoques conceptuales. De esta forma, se espera contribuir con la incierta visión de la gamificación. Así, sin relegar otras investigaciones, se asegura que el objetivo de lo lúdico es entretener (jugar), del juego competir y de la gamificación sería involucrarse mediante un proceso que hace uso de elementos del juego en actividades que no son juegos.

Palabras clave: Lúdico; Juego; Gamificación.

O que é gamificação, afinal?

RESUMO

A gamificação é um processo que no século XXI tem sido alvo de discussões. Uma questão particularmente sensível sobre o tema, são os equívocos conceituais relacionados ao lúdico, jogo e gamificação. Que apesar de possuírem um “gene” singular, é possível de separá-los, principalmente, considerando os objetivos e sua aplicação, na educação, por exemplo. Neste sentido, este ensaio busca elucidar as fronteiras conceituais da gamificação e suas relações com o lúdico e o jogo, explorando as relações conceituais e abordagens. Assim, esperando contribuir para combater a visão dúbia sobre a gamificação. Destarte, sem relegar outras pesquisas, assegura-se que o objetivo do lúdico é de entreter (brincar), do jogo competir e da gamificação engajar por meio de um processo que faz uso de elementos de jogos em atividades que não são jogos.

Palavras-chave: Lúdico; Jogo; Gamificação.

1. INTRODUCTION

Before delving into the outline of this work, we shall explain the choice of this essay's title; “What is this thing called Gamification?”. It was inspired by the book “What is this thing called Science?” by Alan F. Chalmers, and seeks to present a clear and precise view of gamification. We should clarify that the analogy of the title guards the similarities, because Chalmers (1993, p.11) explores “modern opinions on the nature of science”. This essay addresses the understandings, implications, relationships and reflections on gamification in the educational context.

On this basis, this essay will objectively discuss the conceptual boundaries of gamification. It is essential to highlight that this study will defend ideas from previous contributions and aims to establish a limit to achieve a definitive construction. Ideas in the form of a concept can therefore enable us to reach a definition.

Essentially, this arises first from the intrinsic relations of “gamification” with other concepts, such as “playfulness” and “game”; second, by the emphasis that gamification is given in the literature (Baptista & Oliveira, 2018; Hamari & Koivisto, 2015; Leite, 2017), which in some situations is described as an active methodology relevant to the teaching and learning process; and last, by the interpretation and enhancement of the discussions on the topic, which is evidently not yet fully clarified, especially in the field of education.

It is also worth emphasizing that one of the sensitive aspects of the discussions outlined in this study is the complex impasse in the community that researches and disseminates gamification. Some understand it as a subcategory of the game or related to it (Cleophas et al., 2018), while another group argues that gamification is something broader and more complex than a game, mainly related to promoting engagement (Hamari & Koivisto, 2015; Leite, 2017), and understands it as a process.

The authors hope that this essay will provide an overall view of the characteristics of gamification. We will start by presenting a theoretical outline of the nature of play and games and go on to present the origin and evolution of the term “gamification”. This is supported by a dialogue with specialized literature, including Brogère (2010), Deterding et al. (2011), Kapp (2012), Koivisto and Hamar (2014), Caillois (2017), Huizinga (2019), to support the evidence of the theoretical and practical limits of gamification. This section will not present conceptual details of play and games but will serve as a basis for explaining gamification (the subject of this essay).

2. DEVELOPMENT

2.1. Ludic: the “play” that generated “everything”

The term ludic (*lúdico* in Portuguese) comes from the Latin “iocus” However, as its spelling and phonetics are similar to the word “ludus” (the Latin word from which the Portuguese word for “game” is derived), its conceptual definition can be complex, and may imply that play and game are synonymous (leading to a confusion of “ludic” with “game”).

The association of “ludic” with “game” is observed in other languages. In French the verb *jouer* resembles the root of the word “game”, and is associated with play. English has the word *ludic*, which is a literal translation of *lúdico* (in Portuguese), but English also uses the term *playful*, in addition to the word *play*, which refers to fun, and which is sometimes translated as

playing, and “game” which is or should be the word used for the Portuguese *jogo*. According to Leite (2017), the word *game* in English is generally used for a type of game with rules, unlike *play*, which also means game, but in the sense of fun, pleasure, ludic, and does not necessarily have rules.

However, based on the work of Kishimoto (2011), Caillois (2017), and Leite (2022), a difference can be observed between “ludic” and “game”. The former is an intuitive, free and natural activity that aims to have fun (entertainment), and it is associated with games involving objects, narratives, and/or images of the subject. The latter is a formal activity with clear rules and whose central objective is competition.

These assumptions suggest that “game” may have its origins in “ludic” and that when a game is formalized, given specific rules and its aim is competition rather than fun, a game is created. Ludic is organic, free for fun, and it occurs through games. Games are formal and have competition rules. A game can be understood as something with no definition, as the player is seeking enjoyment. This can be confused with ludic, but if there are rules, the activity is characterized as a game.

The statement that ludic is the origin of the game and not vice versa is based on Huizinga (2019), who affirms that play is older than culture. However, he refers to “play”, the ludic. Hence, ludic would be older than culture and, consequently, older than the game.

Nevertheless, it is important to consider that due to the natural quality of ludic activity, the aspects, characteristics, and elements that constitute it are multiple, flexible, and complex. However, ludic activity must be aimed at fun (or not). In this sense, Luckesi (2022) explains that an activity may be ludic for one individual, but not for another. He thus highlights that the ludic process is associated with the psychological singularities of each individual, corroborating the idea of a natural, organic process, free for entertainment.

In view of this, it is pragmatic to recognize that the ludic can be applied to different actions or activities, such as health treatments and/or education, so that it can be a process of improvement for those involved (Kishimoto, 2011; Luckesi, 2022). Some examples might be the use of theatrical scenarios to explain content (in the field of education) or for recreation for people undergoing health treatment (in the field of health). We could therefore suggest that the ludic promotes entertainment (fun), so the activity can be ludic at certain times, not at others, and it will depend on the objective of the action. The “magic cube” (Rubik’s Cube) is one example of this. The Magic Cube (FIGURE 1) is an easy-to-use hands-on material that anyone can use. The pieces of the Magic

Cube articulate with each other through a central piece, allowing the user to rotate the cube 360 degrees vertically and horizontally.

Figure 1. *Magic cube*



The Magic Cube was created in the 1970s by Erno Rubik as an educational tool for architecture classes, specifically to demonstrate concepts of three-dimensionality (Zeng et al., 2018). In teaching mathematics, the Magic Cube allows teachers and students to explore concepts involving plane and spatial geometry. Rubik's Cube has become a very popular toy, a ludic object (allowing different people to have fun). However, assembling Rubik's Cube is challenging, and not everyone can have fun with it, so it loses its ludic aspect.

On the other hand, there are competitions for assembling Rubik's Cube, making it an object for a game (it loses its ludic aspect and acquires a game characteristic) due to the existence of rules and competition. From this example, we observe that Rubik's Cube can be a ludic artifact or a game, depending on the use it is given.

2.2. Game: competition, competition and competition

As previously described, game is a formalized activity which has particular rules and whose main aim is competition. However, when the word "game" is used, the term has a certain ambiguity. It can mean both an object (a deck of cards, dominoes, etc.) or an activity (football, basketball, for example).

This perspective is a product of the game's intimate relationship with society, where it is possible to observe at least traces of the practice (of the game) in all known societies as they are derived from ludic (Caillois, 2017; Huizinga, 2019; Kishimoto, 2011). A game may also be understood to be

an integral part of the culture of different peoples, as a formal practice of humanity.

According to Huizinga (2019), a game “is a voluntary activity or occupation, carried out within certain and determined limits of time and space, according to freely agreed but obligatory rules, endowed with a purpose, accompanied by a feeling of tension and joy and an awareness of being different from ‘everyday life’” (Huizinga, 2019, p. 35-36). In other words, a game is a voluntary individual or collective activity composed of rules understood and freely accepted by a subject (or several of them, called players) and developed in a defined space and time to achieve a specific objective. Koster (2013) states that a game is a system in which players engage in an abstract challenge by rules, interactivity, and feedback, resulting in quantifiable products and arousing emotional reactions.

Starting from the definition and structure of game, we may recognize two large groups: the analog game (AG) and the digital game (DG). The first type (AG) are “common” games which make use of material resources (non-digital) or just strategies in a set of rules that promote competition – remembering that their origin comes from the ludic (Brougère, 2010; Kishimoto, 2011). The second (DG) are games that make use of some interface, platform, or digital resource (DR), but which started as “AG”. DG initially appears as a reinterpretation or transposition of AG, as an electronic (digital) construction or representation with surrealist and fictional scenarios and narratives from games that use imagery resources and/or objects. The idea of creating DG emerged in the 20th century, but it gained more prominence and relevance in the 21st century. With the advances in digital technologies (DT) and multiple platforms, they gained greater prominence and relevance.

However, the division into two large groups (AG and DG) is recent, and there are other lists and classifications of games, such as the classification described by Caillois (2017) related to action or practice strategy, *Agôn* (conflict/combat), *Alea* (risk/ “bad luck”), *Mimicry* (mimicry/ illusion) and *Ilinx* (vertigo/ disorientation). Caillois (2017) highlights that this classification can establish close or distant relationships with entertainment. However, it is challenging, given that the entertainment promoted by the game comes from a ludic origin and, as Lukesi (2022) describes, what is ludic for one individual may not be fun for another, and hence it is difficult to classify the game as an activity which promotes, or does not promote, entertainment . Nevertheless, it is clear that the game has rules and its aim is to compete.

Other classifications of games are observed in the literature, occasionally mixed, using different terms such as educative games, educational games,

didactic games, pedagogical games, serious games, and simulation games. These classifications represent complex concepts on which the scientific community has not yet reached consensus.

It is necessary first to reinforce the concept of the game as a formalized activity, which has particular rules and whose central objective is competition. This clarifies the difference between the educative game and the educational game. “Educative” is related to actions in education, in the sense of learning, while “educational” is an adjective related to something more systematic, i.e. something related to a process. Therefore, an educative game is a game with some aspect of customs, such as morals or ethics, which can support behavior through the game. An educational game is one with aspects appropriate for a teaching and learning construct, a resource with clear and intentional pedagogical aspects (Kishimoto, 2011). In this view, the educative game is a subset of the educational game.

The pedagogical game, which in practice is an educational game, is regarded as an activity that can be applied for pedagogical purposes, supporting the teaching and learning process as a resource to explore specific skills and competencies (Kishimoto, 2011). On the other hand, it is understood that the didactic game discussed in the literature (Cleophas et al., 2018; Lima & Messeder Neto, 2021) is not a game specifically, as it does not aim at competition.

In practice, the didactic game uses game elements to engage, thus becoming a gamification with the aim of teaching and learning. It is noticeable that the term “didactic game” has crystallized as a type of game, although there is no epistemological support for this according to the concept of the game, as we will explore in the next section.

Finally, serious games and simulation games are practices, actions, and environments (spaces) representing real or fictional situations, enabling a learning space with specific skills and competencies for an action or activity. According to Wilkinson (2016), there are several perspectives for defining serious games that move between academia and industry in addition to their interdisciplinary character of promoting inconsistent definitions and/or multiple conceptualizations (Laamarti et al., 2014; Wilkinson, 2016).

One definition for serious games is that they are “games that do not have entertainment, pleasure or fun as their main objective” (Laamarti et al., 2014, p. 3). Serious games usually refer to games used for training, advertising, simulation or education, designed to run on personal computers or video game consoles (Baptista & Oliveira, 2018; Susi et al., 2007). However, Ahmed and Sutton (2017) point out that simulators do not possess the aspects observed

in serious games. Simulations narrow the focus of serious games. Simulation is the imitation of reality, recreating an alternative reality within a controlled environment, used for training, entertainment, and explanation (Ahmed & Sutton, 2017).

On this basis, we can see that games are applied in education as in ludic activities. On the other hand, we often see practices in which the game loses its formal aspect and its competition aspects are minimized. Its conceptual characteristics (formality of rules for a competition) are lost, and it assumes the aspects of its origin (ludic), or new processes. Here we can see that some terms may have been coined for practices that necessarily have a “relationship” with games. However, some of these practices are designed to promote engagement by making use of game resources (elements) in activities that are not games, as they are not geared to competition, and are therefore called gamification.

2.3. Gamification: a path to engagement

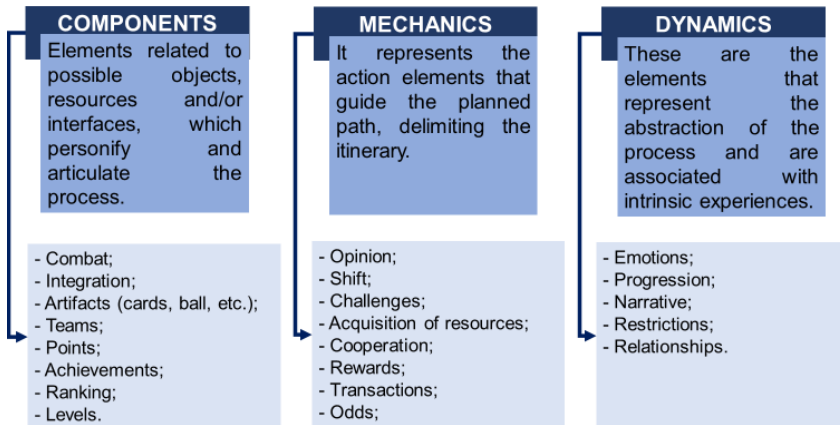
The term gamification has been attributed to an expression coined in the early 21st century by Nick Pelling to describe interfaces and game engines as resources to make electronic transactions enjoyable (Kapp, 2012). However, although the term emerged at the beginning of the 21st century, the practice was observed much earlier for using game elements to motivate individuals.

The literature often defines gamification as game elements in activities that are not games (Deterding et al., 2011; Hamari & Koivisto, 2015; Leite, 2017). However, definitions and concepts evolve according to the construction and development of knowledge, and hence the idea of gamification may have been expanded since it was first developed in the early 21st century. According to Koivisto and Hamari (2014), gamification has been defined according to behavioral issues, trends, and the learning situation.

It is always hard to define a concept, and gamification is no exception. For Deterding *et al.* (2011), gamification consists of game elements and game design techniques in non-game contexts. This definition is also found in Leite (2017, p. 2), in which gamification “[...] consists of the use of game elements (thoughts, mechanics and strategies) outside the context of games”. For Mishra (2013), it is a technique to influence the motivation or engagement of people to solve complex problems, carry out specific actions, or just have fun. Another factor that has been discussed in the works that define the concept of gamification, according to Hamari and Koivisto (2015), is whether gamification provides ludic and free-form experiences (*paidia*) or more structured and rule-oriented experiences (*ludus*).

On the basis of these definitions, we can conceptualize gamification pragmatically as a process in which game elements are used in practices that are not games, in order to promote engagement and thereby recognize three categories of substantial game elements for structuring gamification: components, mechanics, and dynamics (Figure 2).

Figure 2. *Game category and elements*



Note: Adapted from Pereira and Leite (2023).

The components constitute the most practical and specific level elements in a game related to generating mechanics (Paixão & Cordeiro, 2021). For Werbach and Hunter (2012), components are a particular instantiation of game mechanics and dynamics. Instantiation is a process through which an existing object (class) is copied.

The mechanics are seen as basic processes that generate the following actions and generate engagement in the player (Werbach & Hunter, 2012). A mechanic is related to one or more dynamics (Paixão & Cordeiro, 2021). Dynamics are the high-level aspect of the gamified system that must be considered and managed (Werbach & Hunter, 2012). This is the most abstract level, relating to implicit elements (emotion, relationship, narrative, etc.), and the dynamics do not participate directly in the game but must be managed and represent the general panorama of the experience (Paixão & Cordeiro, 2021).

We can find different game elements in the three categories (component, mechanics, and dynamics) (Leite, 2017; Werbach & Hunter, 2012). However, the elements highlighted in Figure 2 are commonly observed in works involving gamification (Baptista & Oliveira, 2018; Pereira & Leite, 2023).

Gamification consists of combining dynamics, mechanics and components to achieve a specific proposed objective.

Regarding the approach/distancing of play and games, Deterding et al. (2011) highlight that gamification is distinguished from recreational and “regular” games due to the objective of the action, which in the case of gamification is the promotion of engagement. Consequently, due to the broad possibility of using game elements, the possibilities for executing gamification are quite varied. Therefore, it is possible to describe at least two types of gamification found in the literature, called structural and content gamification (Leite, 2022).

Structural gamification is the process by which game elements are applied extrinsically without modifying the content; in practice, it can only modify the form of presentation and actions on the content. In this regard, game elements are resources to structure the activity, making them attractive to participants and promoting involvement to generate engagement. This means that structural gamification can be applied to already known activities in a versatile and personalized way without modifying the scenario other than involving the subjects.

A practical example of structural gamification is credit card loyalty, which provides points to attract customers to specific rewards. Another example is the Brainly platform (a platform for communication between students and experts in solving multiple knowledge questions), which seeks to engage people through game elements, such as points and medals, in solving a problem. The most common elements in structural gamification are points, trophies, achievements and levels.

Content gamification consists of a more profound and more intrinsic gamification, which means that game elements modify the content, making the content more attractive and dynamic, achieving the engagement of participants through the immersion relation in practice. It is worth noting that this type of gamification has an architecture closer to a game, despite its objective being to promote engagement and not competition, which can merely appear as an element and not as an objective. An example of content gamification would be digital applications for language courses, such as Duolingo or Babbel, or a multitasking platform, such as Gamefic (a platform for gamification), which allows one to modify tasks to involve participants, specifically for gamification.

In content gamification, new scenarios are created. One form of content gamification is to create a story in which the content will be developed as part of the plot. The escape room can be configured as a gamification of content

since each puzzle solved in the escape room leads the participant to a concept. It is like a content puzzle, in which the content combines to reveal an explanation, a concept. Another example of content gamification is the QR code, with which the student answers the QR code questions and discovers the content.

With this explanation of the types of gamification (structural and content), we can also say that they can be developed with elements of both AG and DG. However, gamification should not be confused with the creation of games (Koivisto & Hamari, 2014; Pereira & Leite, 2023), of any kind.

Gamification must also be applied with care because if its objective is to promote engagement, it is connected to a development interest, whether this is an action or an activity. It is important to highlight that engagement is complex, and must crucially involve individuals through intrinsic and extrinsic aspects.

In this context, we can see gamification applied in different sectors, such as marketing, administration, business, social and educational:

- Gamification in administration continues to drive engagement in solving tasks in a way that makes individuals active in the process, generally associating their activities with bonus elements that can be financial contributions, career development, and even emotional contributions, such as ringing a bell when completing a task or reaching a goal.
- In business, it is used to increase productivity, motivating employees to perform their work and achieve the challenges proposed by the company (the goals);
- In the social sphere, social impact challenges encourage people to participate in specific purposes, in church campaigns for example, and in non-governmental organizations (NGOs) for collecting donations and/or helping with certain actions for a specific audience (Leite, 2022);
- In education, gamification has a broad spectrum and can be applied to improve learning and increase student engagement and commitment to learning. It can be used within an active methodology perspective, in which the teacher acts as a mediator, giving students autonomy and freedom, and placing them at the center of the learning process, for example. It may therefore be inferred that gamification in education implies didactic and pedagogical alternatives for the teaching and learning process associated with learning theories such as active learning (Leite, 2022; Pereira & Leite, 2023). Indeed, gamification in education promotes engagement, provides opportunities for active learning,

and contributes to knowledge construction and the embodiment of learning.

- In marketing, gamification is used as an engagement resource for the presentation and promotion of products, involving individuals and thus catching their attention, which may include loyalty programs that connect the customer to the company. In this context, gamification is used to build loyalty and engage the target audience in campaigns, such as points and rewards cards, earning air miles to exchange for tickets or products, encouraging loyalty, increasing use and motivation.

It is therefore clear that gamification is a broad process. As some authors have proposed (Baptista & Oliveira, 2018; Kapp, 2012; Pereira & Leite, 2023), some aspects of it have yet to be explored in order for its full potential to be achieved, and this would involve improving the theoretical and practical framework, to fill in the gaps in the process. These include the scenario in which gamification is treated as a “neologism” for games aimed at the field of education, which is notably a limited construction of the gamification process, as it is applied in different sectors (marketing, business, social and administrative).

In this regard, Table 1 revisits the concepts of play, games and gamification, and other terms such as educational games (pedagogical games and didactic games) and serious games/simulators, which form different objects.

Table 1. *Concepts of entertainment, game, gamification and associated terms*

Category	Concept
Ludic	Intuitive, free, and organic activity with the purpose of having fun (entertainment). The ludic is associated with games that happen with objects, narratives and/or images of the subject.
Game	Formalized activity, supported by particular rules and whose main goal is competition.
Gamification	Process in which game elements are used in practices that are not games, with the aim of promoting engagement.
Educative game	A game that presents some aspects of customs, such as morals or ethics, establishing the behavior through the game.
Educational game	A game that leads to a teaching and learning construct, a resource with clear and intentional pedagogical aspects.
Pedagogical Game	In practice, it is an educational game, an activity used for pedagogical purposes, supporting the teaching and learning process as a resource to explore specific skills and abilities.

Category	Concept
Didactic game	This is not a type of game, as its goal is not competition. In practice, “didactic games” use game elements to engage, configuring as gamification.
Serious Games/ Simulators	They are practices, actions, and environments (spaces) that represent real or fictional situations, enabling a learning zone with specific skills and abilities for an action or activity.

As stated above (and summarized in Table 1), the relationship between the categories (ludic, games, gamification, educational games, serious games and simulators) have a complex “gene” that causes the lines between conceptual limits to be fine. The use of the term player is one of the problems. In an activity that is not a game, such as gamification or a ludic activity, some authors often mistakenly to call the participant a “player”.

We must stress that gamification is not a game, and hence the term “player” in gamification is inappropriate. We recommend that the term be adjusted to the type of activity performed. When gamification is applied in the teaching and learning process for example, we would recommend the term “student”. In business, the terms should be “client” or “target”, and when generalizing, the most suitable terms are “user” or “participant”.

These problems are part of the construction of knowledge, which is fluid, in agreement with Chalmers (1993), who describes the nature of science, and states that there should not be a palpable limit to knowledge. Hence perceptions about knowledge should bear in mind that knowledge of something will not be static, as there must be a continuous reflection to achieve improvement and understanding of what we seek to know. The definition of the term gamification, from its origins to date, has gone through construction processes, so there are points and counterpoints, which must be carefully discussed, aiming for a construct.

Despite the agreement that in order not to limit knowledge, concepts should not stagnate or crystallize, it is sound practice to establish definitions so that knowledge can be structured and organized, making it solid, explicit, and practicable. The conceptual delimitation between ludic, game, and gamification, as well as educative games, educational games, pedagogical games, and serious games, therefore follows the singularity of their origins. However, it is possible to establish more specific characteristics, considering their application in practice, how this is structured, and the objective of the practice.

Hence we can say that gamification is derived from game elements that have their core in play, just as games originate from play. They therefore may

seem similar, but the objectives of the practices are quite distinguishable, between playfulness – playing (entertainment), game – competing (competition), and gamification – engaging (engagement). Identifying their objective is fundamental for differentiating them.

To illustrate this argument, we took as an example the use of a deck of playing cards, which can be used in various practices. The deck can be used in a game, such as poker, “buraco”, “truco”, “sueca”, “twenty-one”, which have their own rules, which can vary depending on the region and culture. However, the fundamental objective of all these games is competition. Hence the cards can be used in other activities, such as magic tricks, in an entertainment activity, in a ludic way (Santos & Almeida, 2018), without being characterized as a game.

Playing cards can also be a resource for esoteric practices, those traditionally performed by the Romi people for centuries for example, without being regarded as a game. Clearly, playing cards can be used in different processes and activities, both from a ludic perspective (magic, esotericism, etc.) and in a gaming context (poker, blackjack, etc.), and the difference is indicated in the objective. The deck can be used in a ludic activity, game, gamification, and/or educational game (Table 2), in which the purpose (objective) of those involved will determine the characteristics of the activity.

Table 2. *Perspectives on using a deck of playing cards for the purpose of entertainment/playing/gamifying/educational games.*

Class	Description
Ludic	The deck is configured as a ludic activity when used as a resource to perform dynamics, such as “magic tricks” which aim to be an entertainment, a game.
Game (entertainment)	The deck can be used from a gaming perspective as an instrument for play, as in the “game of 21”, which is played with one or up to eight decks of 52 cards each, in which the general rules are to have at least two participants who start the game with two cards and go through rounds where each player draws cards to add up to a maximum score of 21 points. Whoever reaches this score first wins the game; otherwise, the one with the lowest number of points and closest to 21 points wins. In this context, it is clear that the deck is used through rules and has the objective of competition.
Educational game (Pedagogical game)	From a pedagogical game perspective, cards would be used as a game for a pedagogical action. For example, the teacher could use the “game of 21” in an arithmetic class to explore addition and subtraction calculations with all the game formalities as a process for improving mathematics skills. It would have game aspects, however, as it focuses on a pedagogical purpose.

Class	Description
Didactic game	<p>In a didactic game, the cards can be organized with information on a specific subject. For example, it is possible to use the deck with a description of the properties of the chemical elements in the periodic table, containing the symbol, atomic number, mass number, etc. From there, the teacher can apply them (with personalized cards) in a chemistry class as a teaching resource. In practice, this is a structural gamification, as it did not change the content, just changing the way of presenting it (through playing cards), for teaching and learning using game elements to promote engagement.</p>
Gamification	<p>In a gamified activity, the deck of 52 cards can be used as a game element (in the components category). For example, the cards can be organized with specific information of any content (soccer, for example), and a brand that sells products from that sport rewards its customers with a card for every R\$ 20 purchased. When collecting a certain number of cards, the customer receives a 30 percent discount on products signed by soccer athletes. This practice is configured as a gamified activity, seeking to engage a specific audience. Other game elements are present in this practice, such as the challenge (element of mechanics) and emotions (element of dynamics).</p>

As already described in Table 1 and corroborated in Table 2, the ludic, games, and gamification are differentiated by their objectives and not by the resources used, thus presenting a unique characteristic. On the other hand, it is worth highlighting that in the case of educational games, these are nothing more or less than gamification. This statement is supported by the fact that this practice (called “didactic game”) does not have competitive objectives, so it is not a *stricto sensu* game (or pedagogical game). This practice seeks engagement in a learning process and is considered gamification. Although there are arguments in defense of the term didactic game (Cleophas et al., 2018; Lima & Messeder Neto, 2021), within the concepts presented and defended in this study, the didactic game is indeed gamification.

The term gamified activity is commonly used in research into gamification. It is understood as a practice aimed at engagement that uses elements of game but which is not considered a game and the participant is not considered to be playing, and hence erodes the concept of gamification.

In short, based on the concepts and examples described, it is understandable that the boundaries between categories (gamification, games and playfulness) and subcategories (didactic games, pedagogical games and serious games) can be confusing. However, we can also say that gamification, like the other categories (games and playfulness), has its own specific situation. Evidently,

gamification can be explored in different contexts and environments, such as education, where it becomes relevant because it provides the teaching and learning process with an active methodology.

3. CONCLUDING REMARKS

This essay aimed to discuss the concept of gamification by briefly addressing the concept, its relationship with the ludic, and its differences from the game, seeking to identify probable limits between these terms. The authors could infer that the ludic is the origin of the game and that the game is the origin of gamification when the ludic is formalized (with rules and a competitive character), and the game created. When elements (of games) are appropriated with a view to engagement (motivation), that is gamification.

The study made it possible to highlight the very close relationship between the ludic, games, and gamification, and that it is the objectives of the practice which will define the category in question. It is therefore the goal of the action that is the foundation for the concepts of ludic, games, and gamification. It is thus possible to create a gamified activity that can later be applied as a game or vice versa, as exemplified by Rubik's Cube and the deck of cards.

It is important to emphasize that the game may even involve fun (which is the objective of the ludic), although the aim of the game continues to be competition. Gamification may also do so, using competition as an element of the game, but its objective remains that of promoting the engagement of those involved. That said, it is reasonable to highlight that without the ludic there would be no game, just as without the game, there would be no gamification.

It is also important to emphasize that gamification is the process in which game elements are used in practices that are not games in order to promote engagement. Gamification should not be confused with other terms because, when structuring a gamified activity, one should use some game components, mechanics, and dynamics (*i.e.* game elements) to involve the participants so that they are intrinsically attracted and the objective of the action (engagement) is achieved.

We should also recognize that terms such as didactic games, characterized in specific cases of gamification (in education), lead to uncertainty with regard to the word "game". However, the view that didactic games are contained in gamification and not the opposite is a significant step towards improving the theoretical and practical understanding of gamification. While some scholars defend the term "didactic game", this study, anchored in the concepts it

presents, makes clear that it is gamification, even without limiting gamification to education alone, given that it can be applied in other areas.

Finally, the conceptual conflicts regarding gamification must be the subject of regular discussion, from understanding the origin of the term to its application, since gamification has been applied in different contexts and, despite the specific purpose (engagement), its practice has attracted diverse audiences. This purpose of this essay was not to provide a definitive understanding of the term but to encourage conversation about gamification and how it has been approached in education. The debate on gamification needs further discussion, including arguments in favor and against those offered in this study, given that it is the plurality of ideas which builds knowledge, and which in turn will allow us to answer the question: “What is this thing called Gamification?”

Acknowledgements

This work was supported by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) [grant numbers 422587/2021-4]; and the Foundation for the Support of Science and Technology of the State of Pernambuco (FACEPE) [grant number APQ-0916-7.08/22].

REFERENCES

- Ahmed, A., & Sutton, M. JD. (2017). Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, 14(2/3), 78-83. <https://doi.org/10.1108/WJSTSD-02-2017-0005>
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e Cultura*. (8ª ed). Cortez.
- Baptista, G., & Oliveira, T. (2018). Gamification and serious games: A literature meta-analysis and integrative model. *Computers in Human Behavior*, 92, 306-315.
- Caillois, R. (2017). *Os Jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Vozes.
- Chalmers, A. F. (1993). *O que é Ciência Afinal?* Brasiliense.
- Cleophas, M. G., Cavalcanti, E. L. D., & Soares, M. H. F. B. (2018). Afinal de Contas, é Jogo Educativo, Didático ou Pedagógico no Ensino de Química/Ciências? Colocando o Pingos nos “Is”. In M. G. Cleophas, & M. H. F. B. Soares (Eds.), *Didatização Lúdica no Ensino de Química/Ciências: teorias de aprendizagem e outras interfaces*. Livraria da Física.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th International Academic Mindtrek Conference: envisioning future media environments*, Tampere.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services? *International Journal of Information Management*, 35(4), 419–431.
- Huizinga, J. (2019). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. (9ª ed.). Perspectiva.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer & Company.
- Kishimoto, T. M. (Ed.). (2011). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. (14ª ed.). Cortez.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188.
- Koster, R. (2013). *Theory of fun for game design*. Paraglyph press.
- Laamarti, F. Eid, M., & Saddik, A. (2014). An overview of serious games. *International Journal of Computer Games Technology*, 2014, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2014/358152>
- Leite, B. S. (2017). Gamificando as aulas de química: uma análise prospectiva das propostas de licenciandos em química. *Revista Renorte: Novas Tecnologias na Educação*, 15(2), 1-10. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/79259/46153>
- Leite, B. S. (2022). *Tecnologias Digitais na Educação: da formação à aplicação*. Livraria da Física.
- Lima, L. R. F. C., & Messeder Neto, H. S. (2021). O debate conceitual do jogo no ensino de química/ciências: nem todos os “is” têm pingo. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 5(1), 182-194. <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/2844/2844>
- Luckesi, C. C. (2022). *Ludicidade e Atividades Lúdicas na Prática Educativa: Compreensões Conceituais e Proposições*. Cortez.
- Mishra, R. K. (2013). Infosys Labs briefings gamification: Rediscover the power of engagement. *Infosys Labs Briefings*, 11(3), 2-4.
- Paixão, W. B., & Cordeiro, I. J. D. (2021). Práticas de gamificação em turismo: Uma análise a partir do modelo de Werbach & Hunter (2012). *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.7784/rbtur.v15i3.2067>
- Pereira, J. A., & Leite, B. S. (2023) Gamificação no Ensino de Química: uma Revisão Sistemática da Literatura. *RECIT: Revista Eletrônica Científica*

- Inovação e Tecnologia*, 14(32), 1–19. <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/15233/pdf>
- Santos, V. O., & Almeida, V. L. (2018). Matemática e Resolução de Problemas. *Remat: Revista Eletrônica da Matemática*, 4(1), 147-162. <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/2768/2065>
- Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). *Serious games: An overview*. School of Humanities and Informatics, University of Skövde.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton digital press.
- Wilkinson, P. (2016). A Brief History of Serious Games. In R. Dörner, S. Göbel, M. Kickmeier-Rust, M. Masuch, & K. A. Zweig (Eds.), *Entertainment Computing and Serious Games*. Springer International Publishing.
- Zeng, D.-X., Li, M., Wang, J.-J., Hou, Y.-L., Lu, W.-J., & Huang, Z. (2018). Overview of Rubik's cube and reflections on its application in mechanism. *Chinese Journal of Mechanical Engineering*, 31, 1-12. <https://cjme.springeropen.com/articles/10.1186/s10033-018-0269-7>

Roles de autor: Pereira, J. A.: Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Investigación, Escritura – Borrador original. Leite, B. S.: Conceptualización, Metodología, Supervisión, Escritura – Revisión y edición, Administración del proyecto, Adquisición de fondos.

Cómo citar este ensayo: Pereira, J. A., & Leite, B. S. (2025). What is this thing called gamification? *Educación XXXIV*(66), 194-212. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.E002>

Primera publicación: 23 de enero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Educación bilingüe en el sistema educativo intermedio: perspectiva comparada entre Brasil y Perú

EDGAR ROMARIO ARANIBAR RAMOS¹

Universidade de São Paulo - Brasil

MIGUEL ANGEL DEMETRIO OLARTE PACCO²

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú

FABIO BARBOSA DE LIMA³

Universidade de São Paulo - Brasil

Recibido el 29-04-24; primera evaluación el 03-12-24;
segunda evaluación el 11-12-24; aceptado el 12-12-24

RESUMEN

En la vasta región sudamericana, la profunda diversidad cultural y lingüística da lugar a notables contrastes educativos. Este estudio propone comparar las políticas y prácticas educativas bilingües en Brasil y Perú, explorando sus fundamentos

¹ Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidade de São Paulo (Brasil). Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Sus áreas de investigación están vinculadas a los estudios sobre la realidad y desarrollo en Perú y Sudamérica. Actualmente es investigador invitado en la Universidad de Alberta (Canadá) y asistente de cátedra en la Universidade de São Paulo (Brasil), ejerciendo también actividades de investigación en la Universidad Central del Este (República Dominicana) y Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Correo electrónico: romario.aranibar@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5926-8544>

² Bachiller en Gestión con mención en Gestión de Empresas por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Diplomado en Gestión de la Tesorería, Flujo de Efectivo y Presupuesto por la Universidad del Rosario (Colombia). Sus áreas de investigación incluyen el Desarrollo empresarial, impacto ambiental, sostenibilidad y transición digital. Actualmente, es asistente de cátedra e investigador en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). Correo electrónico: molarte@unsa.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0303-7545>

³ Catedrático en la Universidade de São Paulo (Brasil). Doctor en Letras (Lengua Española y Literatura Espanhola e Hispano-Americana) y maestro en Letras (Lengua Española y Literatura Espanhola e Hispano-Americana) por la Universidade de São Paulo (Brasil), licenciado en Letras por la Universidad Braz Cubas (Brasil). Sus áreas de investigación involucran lenguas extranjeras, educación comparada, políticas lingüísticas y, aprendizaje y adquisición de lenguas. Actualmente, es catedrático en la Universidade de São Paulo (Brasil). Correo electrónico: fblima@usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5668-7807>



normativos e históricos, así como la atención dispensada a las comunidades indígenas. Se destaca la importancia del análisis de las dinámicas socioeducativas en entornos multiculturales y plurilingües, junto con la promoción de la integración idiomática y tradicional en las estructuras de enseñanza. Se identifican tanto desafíos como posibilidades en la aplicación de programas educativos bilingües en ambas naciones. En última instancia, se subraya la necesidad apremiante de establecer normativas y métodos pedagógicos que reconozcan y valoren la multiplicidad de lenguas y tradiciones, aspirando a fomentar la equidad y desarrollo integral de los individuos en sociedades pluriculturales.

Palabras clave: diversidad lingüística, inclusión cultural, comunidades indígenas, desafíos educativos, equidad educativa.

Bilingual education in the Intermediate Educational System: comparative perspective between Brazil and Peru

ABSTRACT

In the vast South American region, profound cultural and linguistic diversity gives rise to striking educational contrasts. This study aims to compare bilingual educational policies and practices in Brazil and Peru, exploring their normative and historical foundations, as well as the attention given to indigenous communities. The importance of analysing socio-educational dynamics in multicultural and multilingual environments is highlighted, along with the promotion of language and traditional integration in educational structures. Both challenges and possibilities are identified in the implementation of bilingual educational programmes in both nations. Ultimately, it underlines the urgent need to establish educational policies and methods that recognise and value the multiplicity of languages and traditions, aiming to foster equity and holistic development of individuals in pluricultural societies.

Keywords: Linguistic diversity, cultural inclusion, indigenous communities, educational challenges, educational equity

Educação bilíngue no Sistema Educacional Intermediário: perspectiva comparativa entre Brasil e Peru

RESUMO

Na vasta região da América do Sul, a profunda diversidade cultural e linguística dá origem a contrastes educacionais impressionantes. Este estudo tem como objetivo comparar as políticas e práticas educacionais bilíngues no Brasil e no Peru, explorando seus fundamentos normativos e históricos, bem como a atenção dada às comunidades indígenas. Destaca-se a importância de analisar a dinâmica socioeducacional em ambientes multiculturais e multilíngues, juntamente com a promoção da integração de idiomas e tradições nas estruturas educacionais.

Tanto os desafios quanto as possibilidades são identificados na implementação de programas educacionais bilíngues em ambas as nações. Por fim, destaca-se a necessidade urgente de estabelecer políticas e métodos educacionais que reconheçam e valorizem a multiplicidade de idiomas e tradições, com o objetivo de promover a equidade e o desenvolvimento holístico dos indivíduos em sociedades pluriculturais.

Palavras-chave: diversidade linguística, inclusão cultural, comunidades indígenas, desafios educacionais, equidade educativa

1. INTRODUCCIÓN

La riqueza y diversidad cultural que caracteriza a distintos países ha instigado la formulación de políticas destinadas a fomentar el respeto y la interculturalidad. Sin embargo, estas políticas no constituyen los primeros esfuerzos hacia el reconocimiento y valoración de la pluralidad idiomática y de costumbres. De hecho, muchos Estados, como Brasil y Perú, reconocen en sus constituciones la utilización de más de una lengua como un reflejo de su compleja realidad cultural (Cueva et al., 2020).

En este sentido, la educación formal en múltiples idiomas juega un rol crucial en el desarrollo de individuos interculturales y en el fortalecimiento del autoconocimiento (Carneiro, 2022). La importancia de la enseñanza en dos idiomas se manifiesta en diversos beneficios para los estudiantes, que van desde la adquisición de habilidades lingüísticas hasta el desarrollo cognitivo y la apreciación de la diversidad cultural. Estos aspectos no solo amplían las oportunidades educativas y laborales, sino que también contribuyen a la construcción de sociedades más inclusivas y cohesionadas.

Brasil y Perú, dos naciones de profunda riqueza histórica y cultural en América Latina, ocupan lugares destacados en la región (Hirmas et al., 2005). Su vasta población, economías diversificadas y arraigada herencia indígena los convierten en casos de especial relevancia para el análisis educativo en términos de interculturalidad y globalización.

En Brasil, un sistema educativo público descentralizado tiene al portugués como lengua de instrucción principal. Se han implementado programas bilíngües, especialmente en áreas indígenas, en respuesta a la diversidad lingüística del país (Araiz-Castro & Espejo-Mohedano, 2023; De Moraes et al., 2023; Da Silva et al., 2021). El gobierno federal ha respaldado estas iniciativas con políticas dirigidas a fortalecer la educación bilingüe como parte de su estrategia para una mayor integración global (Durazzo, 2022).

Por otro lado, en Perú, un sistema educativo centralizado tiene al español como lengua oficial de instrucción. Así, se ha promovido la educación bilingüe intercultural en áreas con población indígena, reconociendo el valor de la pluralidad de lenguas y tradiciones (Bedriñana & Gutiérrez, 2023; Kvietok, 2023). Aunque inicialmente se buscó la estandarización del español en las zonas indígenas, se ha avanzado hacia un enfoque más inclusivo que también fomenta el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés y el portugués.

La educación bilingüe en Brasil y Perú enfrenta diversos desafíos: desde la falta de recursos hasta la formación docente y los enfoques ambiguos (Ferreira et al., 2020). Sin embargo, también ofrece oportunidades para fortalecer la interculturalidad en América Latina (Hornberger, 2022). Un análisis comparativo de estas experiencias proporciona perspectivas valiosas que pueden enriquecer el panorama del aprendizaje en dos idiomas en la región sudamericana.

Por ende, este ensayo sobre Brasil y Perú examina las experiencias de ambos países en la puesta en marcha de programas de enseñanza en dos lenguas, al considerar sus contextos históricos, políticos y sociolingüísticos. Además, se basa en una amplia gama de investigaciones para respaldar el análisis crítico presentado.

2. DESARROLLO

La evolución histórica de las estrategias pedagógicas en el Perú, en lo concerniente a la formación en dos idiomas, ha sido un proceso de transformación y desarrollo marcado por una serie de hitos y cambios significativos a lo largo del tiempo. Desde sus primeras experiencias aisladas hasta la promulgación de políticas nacionales específicas, se evidencia un progresivo reconocimiento y valoración de la pluralidad de culturas e idiomas en el país, al igual que un compromiso con la edificación de un sistema educativo más inclusivo y equitativo (Prado et al., 2021; Zapata et al., 2020).

Los orígenes de la enseñanza bilingüe en el Perú tienen sus raíces en los primeros decenios del siglo XX, donde iniciativas como las del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y la Misión Adventista marcaron los primeros pasos en este ámbito. Estas experiencias, aunque limitadas y fragmentadas, sentaron las bases para la subsecuente evolución de la instrucción en dos lenguas en el país, al introducir la noción de utilizar la lengua materna como un puente hacia el aprendizaje del castellano (Saavedra & Quilaqueo, 2021).

Un hito significativo en la historia de la formación bilingüe en el Perú tuvo lugar en 1975, con la oficialización del quechua y sus variantes como lenguas oficiales del país, y el consecuente mandato de su instrucción en todos los

centros educativos (Zavala, 2019; Zapata et al., 2020). Esta medida, aunque representó un avance importante en la valoración de la pluralidad lingüística del país, enfrentó diversos desafíos en su implementación, como, por ejemplo, la falta de recursos y materiales educativos adecuados.

A lo largo de las décadas siguientes, se promulgaron diversas políticas nacionales destinadas a promover la enseñanza bilingüe y multicultural en el Perú. Entre estas políticas se destaca la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural de 1991, que buscaba promover el diálogo intercultural, el cultivo del idioma nativo y un segundo lenguaje, además del aprendizaje de lenguas extranjeras (Seminario-Hurtado et al., 2022). Esta política representó un cambio significativo al dejar de ser una modalidad experimental para convertirse en un principio rector del sistema educativo peruano, que reconoce el papel crucial de la interculturalidad como un elemento esencial para el fortalecimiento de la convivencia democrática y el desarrollo global del país.

La institucionalización de la formación en dos idiomas se vio fortalecida con el establecimiento de entidades especializadas como la Dirección General de Educación Bilingüe (Digebil) en 1984 y la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (Unebi) en 1996. Estas instituciones tuvieron como objetivo concretar las estrategias de enseñanza bilingüe en el país, desarrollando programas y proyectos educativos que promovieran la consideración y apreciación de la pluralidad de lenguas y tradiciones del Perú (Limerick & Hornberger, 2021).

Gracias a la Ley N.º 27818 de agosto de 2002, se establecieron los fundamentos legales para la instrucción bilingüe e intercultural en el país, que reconocen el valor de respetar y valorar los idiomas y costumbres de las comunidades originarias del Perú. Posteriormente, en julio de 2011, la Ley N.º 29735 reguló la aplicación y conservación de las lenguas originarias del país como parte integral del patrimonio cultural nacional.

En julio de 2016, el Gobierno peruano emitió el Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU, mediante el cual se estableció la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. Esta política reafirmó el compromiso del gobierno con el fomento de una formación incluyente que reconozca y aprecie la pluralidad de culturas e idiomas del país (Yates & Núñez, 2021).

Asimismo, se implementaron medidas concretas, como la creación del Registro Nacional de Docentes Bilingües de lenguas originarias del Perú en diciembre de 2013, con el objetivo de identificar y respaldar a los docentes que enseñan en lenguas indígenas. Luego, en diciembre de 2016, se aprobó el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”, el cual

establecía metas y acciones específicas para potenciar la instrucción en dos idiomas e intercultural en la nación. Para 2018 se crea el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RNIIEE-EIB), actualizado en 2022, que fortalece la meta de impulso de la enseñanza bilingüe en toda la extensión del territorio nacional.

A pesar de que se han logrado avances significativos en política educativa bilingüe, tales como la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040 (PNLOTI), establecida mediante el Decreto Supremo N.º 012-2021-MC que fortalece la educación intercultural bilingüe (EIB), y los programas específicos como la formación especializada de docentes en lenguas originarias y metodologías de enseñanza bilingüe, los desafíos siguen siendo considerables. La carencia de recursos y materiales educativos adecuados, la insuficiente cobertura de docentes completamente capacitados en enseñanza bilingüe, y la persistente oposición de ciertos sectores de la sociedad son algunos de los obstáculos que aún necesitan ser abordados para asegurar una formación integral y equitativa para todos los estudiantes (Yates & Núñez, 2021). Si bien las iniciativas actuales son prometedoras, como lo demuestran la creación de programas de capacitación docente, el desarrollo de materiales educativos contextualizados en lenguas originarias, y la expansión gradual de instituciones educativas con un modelo EIB en regiones con alta población indígena (Vigil Oliveros & Candia, 2022), el camino hacia una educación bilingüe efectiva aún requiere un compromiso sostenido y mayores recursos.

Por otro lado, la trayectoria histórica de las políticas educativas en Brasil, con un enfoque particular en la educación bilingüe, ha sido caracterizada por un compromiso constante con la integración y la pluralidad cultural en el sistema educativo nacional (Recuero, 2020).

Desde la promulgación de la Constitución de 1988 y la instauración del Plan Nacional de Educación en 2014, Brasil ha buscado potenciar la calidad de la instrucción, elevar los estándares de escolaridad y reducir las disparidades sociales y regionales. Estas medidas prioritarias han sido acompañadas por un énfasis en la pluralidad cultural, que hace hincapié en la capacitación docente adaptada a las necesidades locales y promueve una educación inclusiva y equitativa.

En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional desempeñó un papel fundamental al establecer el Plan Nacional de Educación con metas y directrices para una década. En este contexto, se implementaron medidas específicas para asegurar una formación en dos idiomas y multicultural para las comunidades indígenas, que incluye programas de formación

diferenciada para los educadores indígenas y el reconocimiento de la pluralidad sociocultural e idiomática (Mataluna, 2023).

Además, los parámetros curriculares nacionales han proporcionado pautas para una formación holística que fomente la práctica de la ciudadanía, la implicación en procesos democráticos y el desarrollo del criterio independiente y consciente. Estos parámetros destacan la importancia del lenguaje en el fortalecimiento de los vínculos interpersonales y entre culturas, así como promueven el diálogo, la solidaridad y la comprensión intercultural (Tagata et al., 2023).

En ese contexto, en la Tabla 1 se detallan las leyes base propuestas por los Gobiernos del Perú y Brasil, concerniente a la promoción de la educación bilingüe.

Tabla 1. *Cuadro comparativo de la ley base preponderante para impulsar la enseñanza bilingüe (Perú y Brasil)*

Aspectos / País		Perú	Brasil
Nombre de la ley	Ley para la Educación Bilingüe Intercultural	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	
Número	Ley N.º 27818	Ley N.º 9394	
Fecha de promulgación	16 de agosto de 2002	20 de diciembre de 1996	
Entidad responsable	Ministerio de Educación	Congreso Nacional do Brasil	
Objetivos	<p>Garantizar el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural del Perú, asegurando el derecho de los pueblos originarios a recibir educación que promueva sus lenguas y culturas.</p> <p>Establecer el enfoque de la educación bilingüe intercultural como principio rector del sistema educativo, priorizando el uso progresivo de la lengua materna de los estudiantes en los primeros años de escolaridad.</p> <p>Desarrollar materiales educativos en lenguas originarias y capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas bilingües.</p> <p>Involucrar a las comunidades educativas en la planificación y evaluación de programas bilingües interculturales.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural y el respeto entre los diversos grupos étnicos y culturales, enriqueciendo la experiencia educativa de los estudiantes.</p>	<p>Garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad, sin importar el origen étnico, cultural o lingüístico.</p> <p>Fomentar la equidad educativa, asegurando que las políticas y prácticas respeten y valoren la diversidad cultural y lingüística.</p> <p>Reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística como parte integral de la identidad nacional.</p> <p>Promover la inclusión y la equidad en el sistema educativo, preparando a los estudiantes para una convivencia en una sociedad plural.</p> <p>Facilitar el diálogo intercultural y el respeto entre diferentes grupos étnicos y culturales, formando ciudadanos activos en una sociedad diversa y globalizada.</p>	

Aspectos / País	Perú	Brasil
Alcances	<p>Establecimiento de un marco normativo que reconoce y promueve la diversidad lingüística y cultural del Perú.</p> <p>Implementación del enfoque de educación bilingüe intercultural como principio rector del sistema educativo.</p> <p>Desarrollo de recursos educativos y programas de capacitación docente para fortalecer la enseñanza en lenguas originarias.</p> <p>Fomento de la participación comunitaria en la planificación y evaluación de programas bilingües interculturales.</p> <p>Promoción del diálogo intercultural y el respeto mutuo entre grupos étnicos y culturales diversos.</p>	<p>Establecer los principios y normas generales para la educación en Brasil.</p> <p>Garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad para todos los ciudadanos.</p> <p>Promover la igualdad de oportunidades educativas, sin importar el origen étnico, cultural o socioeconómico.</p> <p>Reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del país como un patrimonio nacional.</p> <p>Fomentar la inclusión y equidad en el sistema educativo, respetando y valorando la diversidad cultural y lingüística.</p> <p>Preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad plural y multicultural.</p> <p>Promover el diálogo intercultural y el respeto mutuo entre diferentes grupos étnicos y culturales.</p>
Resultados	<p>Apreciación y salvaguarda de las lenguas y culturas autóctonas del territorio.</p> <p>El progreso en el acceso a una educación de excelencia para los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas y originarias.</p> <p>El fortalecimiento de la identidad cultural y el arraigo de los estudiantes con sus respectivas comunidades.</p> <p>El incremento de la inclusión y participación de las comunidades educativas en la administración escolar y la toma de decisiones.</p> <p>La promoción de la interculturalidad y una convivencia armónica en la sociedad peruana.</p>	<p>Reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural del país.</p> <p>Desarrollo de programas de educación bilingüe e intercultural.</p> <p>Producción de materiales educativos adecuados y capacitación docente.</p> <p>Participación activa de las comunidades educativas en la planificación y evaluación.</p> <p>Fomento del diálogo intercultural y respeto mutuo entre grupos étnicos y culturales.</p> <p>Integración de conocimientos y prácticas tradicionales en el currículo escolar, contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.</p>
Actores clave	<p>Gobierno (Ministerio de Educación)</p> <p>Comunidades indígenas y originarias</p> <p>Organismos internacionales</p> <p>Organizaciones no gubernamentales (ONG)</p> <p>Comunidad educativa</p> <p>Sociedad civil</p> <p>Medios de comunicación</p>	<p>Gobierno federal</p> <p>Autoridades estatales</p> <p>Organismos internacionales</p> <p>Comunidades indígenas y originarias</p> <p>Comunidad educativa</p> <p>Organizaciones de la sociedad civil</p> <p>Universidades y centros de investigación</p>
Presupuesto	Variable acorde a la sección	Variable acorde a la sección

Nota. Elaborada sobre la base de la Ley N.º 27818/2002 para la Educación Bilingüe Intercultural (Perú) y Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/1996 (Brasil).

Aunque la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) de 1972 en Perú se distinguió como un hito pionero en la región latinoamericana al intentar difundir el idioma de los grupos étnicos, como el quechua, y enriquecer su identidad cultural y lingüística; lo cierto es que la PNEB se vio limitada por la insuficiencia de recursos, la resistencia social y una integración restringida con otras políticas gubernamentales. Este panorama se tradujo en una cobertura limitada, disparidad educativa y un impacto educativo reducido. Aunque la PNEB dejó una huella significativa, sus desafíos recalcan la necesidad de inversiones sólidas, colaboración intersectorial y participación comunitaria para promover una educación inclusiva y equitativa en Perú.

Por esta razón se optó por la Ley N.º 27818 y Ley N.º 9394 del Perú y Brasil, respectivamente, que sentaron las bases para la promulgación de normas y/o documentos legales con el fin de fomentar y estimular la formación en dos idiomas, en el nivel de educación media, en los países analizados, como se detalla en la Tabla 2.

La transformación de las estrategias pedagógicas en el Perú con respecto a la formación en dos idiomas ha sido un proceso paulatino y multifacético, caracterizado por progresos notables, pero también por retos persistentes. Sin embargo, a pesar de las dificultades, el país ha demostrado un firme compromiso con el fomento de la pluralidad lingüística y la diversidad de culturas en el campo educativo, que reconoce la importancia de garantizar una formación de excelencia para todos los estudiantes, sin importar su idioma nativo ni su procedencia étnica. Asimismo, Brasil ha adaptado y desarrollado sus políticas educativas con el fin de abordar la variedad cultural e idiomática, priorizando una instrucción integradora, justa y ajustada a los requerimientos particulares de su población, especialmente en lo concerniente a la enseñanza bilingüe para las comunidades indígenas.

La instauración de iniciativas de formación bilingüe en Brasil y Perú ha abordado una diversidad de enfoques pedagógicos y metodológicos, según lo documentado en el Informe Técnico sobre Educación Intercultural Bilingüe en América Latina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021). Estos enfoques se caracterizan por su adaptabilidad a las necesidades específicas de los estudiantes, como se evidencia en el documento Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Perú (Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU).

Tabla 2. Cuadro comparativo del marco legal y normativo general (Perú y Brasil)

Aspecto /país	Norma o documento legal	Objetivos y alcances	Resultados	Actores clave
Perú	Ley N.º 28044 "Ley General de Educación" (2003)	Establecer los principios, fines y metas que rigen el sistema educativo peruano, regular su organización, funcionamiento y gestión; garantizar el acceso a la educación para todas las personas y promover la calidad en la enseñanza. Reforzar la interculturalidad en el ámbito educativo para fortalecer la identidad cultural del país.	Avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, inclusivo y de calidad, permitiendo un mayor acceso a la educación para todos los ciudadanos peruanos y contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural del país	Estado peruano, representado por el Ministerio de Educación y otras entidades del sector público, así como las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, los docentes de todos los niveles educativos, los estudiantes de diferentes edades, los padres de familia y la sociedad civil, que incluye a organizaciones no gubernamentales y comunidades indígenas, entre otros.
Perú	Ley N.º 29735 "Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú"	Regular y promover el uso adecuado, la preservación, el desarrollo, la recuperación, el fomento y la difusión de las lenguas originarias del Perú. Fomentar el respeto y la valoración de estas lenguas, garantizando el derecho de las personas a utilizarlas en todos los aspectos de la vida social, y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas.	Preservar y revitalizar las lenguas originarias del Perú, aumentando su uso en los ámbitos público y privado, y fortaleciendo la interculturalidad en la sociedad peruana	Estado peruano, a través del Ministerio de Cultura y otras entidades del sector público, los hablantes de lenguas originarias, las instituciones educativas que ofrecen educación en estas lenguas, las organizaciones indígenas y la sociedad civil, que incluye a organizaciones no gubernamentales y medios de comunicación, entre otros
Brasil	Resolución Ministerial N.º 0630-2013-ED "Crea el Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Originarias del Perú (RNDBLO)" (2013)	Establecer una base de datos exhaustiva y actualizada que refleje la distribución y cantidad de docentes bilingües en el territorio peruano para realizar asignaciones de recursos y diseñar políticas públicas más eficientes en el ámbito de la EIB. Procura estimular la formación y capacitación de nuevos profesores bilingües para satisfacer la creciente demanda de enseñanza en lenguas originarias en el país, contribuyendo así a fortalecer la calidad de la educación intercultural bilingüe.	Se logró la creación efectiva del registro, estableciendo así una plataforma operativa para la recolección y organización de información sobre docentes bilingües. Además, se ha registrado un número considerable de estos profesionales en el RNDBLO, lo que indica una respuesta positiva por parte de la comunidad educativa. Se ha observado también una mejora palpable en la calidad de la educación intercultural bilingüe en el Perú, lo cual sugiere que el RNDBLO ha sido una herramienta eficaz para fortalecer este aspecto fundamental del sistema educativo.	El Ministerio de Educación (Minedu), la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (Digebir), las instituciones educativas públicas de educación básica y técnico productiva de EIB y EI, los docentes bilingües de lenguas originarias, y las organizaciones indígenas y originarias del Perú.

Aspecto /país	Norma o documento legal	Objetivos y alcances	Resultados	Actores clave
	Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU "Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe" (2016)	Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad, promover el respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, y contribuir a la construcción de una sociedad intercultural en el Perú. Esta política se extiende a nivel nacional y abarca a todos los niveles y modalidades del sistema educativo peruano, dirigida especialmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores, con un enfoque particular en aquellos pertenecientes a pueblos indígenas originarios y afroperuanos.	Los estudiantes han tenido acceso a una educación que respeta y valora su identidad cultural y lingüística, lo que ha contribuido a su desarrollo integral. Los docentes, por su parte, han sido capaces de implementar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes, lo que ha mejorado la calidad de la enseñanza. Las instituciones educativas han fortalecido sus capacidades para brindar un servicio educativo inclusivo y de calidad.	El Ministerio de Educación como entidad rectora, los gobiernos regionales y locales, las instituciones educativas públicas y privadas, los docentes, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad, y las organizaciones indígenas y originarias
Resolución Ministerial N.º 629-2016-MINEDU "Aprobar el "Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021" (2016)	Fortalecer la EIB en el Perú. Este plan buscaba garantizar el derecho de los pueblos indígenas originarios a recibir una educación de calidad en su propia lengua y cultura, mejorando así los aprendizajes de los estudiantes indígenas y reduciendo las brechas educativas entre la población indígena y no indígena. Su objetivo es revalorizar las lenguas originarias del país. Con alcance nacional y se aplicó en todos los niveles y modalidades del sistema educativo peruano, dirigido específicamente a todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos indígenas que residen en el territorio peruano	Se ha fortalecido significativamente el sistema educativo intercultural bilingüe. Los estudiantes indígenas han experimentado mejoras sustanciales en sus aprendizajes, lo que ha contribuido a cerrar las brechas educativas entre la población indígena y no indígena. Además, las lenguas originarias del Perú han sido revalorizadas como parte fundamental del patrimonio cultural del país	Minedu, los gobiernos regionales y locales, las instituciones educativas públicas y privadas, los docentes, los estudiantes indígenas, los padres de familia y la comunidad, y las organizaciones indígenas y originarias del país	
Resolución Ministerial N.º 519-2018-MINEDU "Crear el Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe" (2018)	Fortalecer y mejorar la calidad de la educación dirigida a los estudiantes indígenas en el Perú, garantizando su derecho a una educación en su propia lengua y cultura. El alcance abarca todos los niveles y modalidades de la educación básica y técnico productiva en el país, con especial atención en las zonas rurales y de mayor concentración poblacional indígena.	Fortalecer y mejorar la calidad de la educación para estudiantes indígenas en el Perú. Como resultado, se garantizó su derecho a una educación en su lengua y cultura. Se adaptó el currículo, se capacitó a docentes y se proporcionaron materiales educativos pertinentes. Estos esfuerzos cerraron brechas educativas y revalorizaron las lenguas originarias.	Minedu, los gobiernos regionales y locales, las instituciones educativas públicas y privadas, los docentes, los estudiantes indígenas, los padres de familia y la comunidad, así como las organizaciones indígenas y originarias del Perú	

Aspecto /país	Norma o documento legal	Objetivos y alcances	Resultados	Actores clave
Resolución Ministerial N.º 646-2018-MINEDU "Crea el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RNIEE-EIB)" (2018)*	Fortalecer la gestión de la EIB en el Perú, mejorar la información estadística sobre esta modalidad educativa y promover la transparencia y rendición de cuentas en su implementación. Con alcance nacional, abarcó a todas las instituciones educativas públicas y privadas que ofrecían el servicio de EIB en el país.	Un registro actualizado y fiable de las instituciones que ofrecen EIB, información estadística precisa sobre la situación de esta modalidad educativa en el país, y una mayor transparencia y rendición de cuentas en su gestión.	Minedu, los gobiernos regionales y locales, las instituciones educativas públicas y privadas, y las organizaciones indígenas y originarias del Perú	
Ley N.º 11.645 "Ley de Política Nacional de Educación Indígena" (2008)	Establecer las directrices para formular, implementar y evaluar la política nacional de educación indígena. La PNEI se dirige a todos los indígenas que residen en territorio brasileño, sin importar su etnia, lengua o estructura social.	Incluye mejoras en el acceso a una educación de calidad para los indígenas, el fortalecimiento de su identidad cultural, la creación de materiales educativos pertinentes, la formación de docentes capacitados y una mayor participación de las comunidades indígenas en la gestión educativa.	El Ministerio de Educación (MEC) y la Secretaría de Educación Especializada (SES) lideran la implementación de la PNEI. Los pueblos indígenas, los docentes indígenas y las organizaciones indígenas.	
Decreto Ministerial N.º 5.154 "Establece las directrices y bases de la educación nacional, y dicta otras disposiciones" (2004)	Establecer las directrices y bases de la educación nacional en Brasil, abarcando todos los niveles y modalidades educativas del país.	Contribuyó a la modernización del sistema educativo, haciéndolo más flexible y pertinente a las necesidades del siglo XXI, además de mejorar la calidad de la educación mediante la formación docente, la actualización de los currículos y la inversión en infraestructura. Asimismo, promovió una mayor equidad en el acceso a la educación, reduciendo las desigualdades y garantizando oportunidades iguales para todos los brasileños.	Ministerio de Educación, las instituciones educativas públicas y privadas, los docentes, los estudiantes y los padres de familia y la comunidad	
Ordenanza Capes N.º 220-2017 "Programa Nacional de Internacionalización de la Educación Superior (Capes-PrInt)" (2017)	Promover y fortalecer la internacionalización de las instituciones de educación superior en Brasil, con el fin de mejorar su calidad y competitividad a nivel global. El programa busca impulsar la colaboración académica internacional, fomentar la movilidad estudiantil y docente, y promover la excelencia en la investigación científica y tecnológica. Además, se enfoca en aumentar la visibilidad internacional de la producción académica brasileña y en integrar a las instituciones brasileñas en redes internacionales de investigación y educación superior.	Ha contribuido al aumento de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores brasileños en el extranjero, facilitando un mayor intercambio de conocimientos y experiencias. Asimismo, ha fortalecido la cooperación internacional entre instituciones de educación superior brasileñas y extranjeras, permitiendo el desarrollo de proyectos conjuntos y la mejora de la calidad de la educación superior en ambos países. Además, se ha observado una notable mejora en la calidad de la educación superior brasileña, gracias a la incorporación de las mejores prácticas internacionales y la formación de profesionales altamente calificados.	Coordinación de Personal de Nivel Superior (Capes), instituciones de educación superior brasileñas, Estudiantes, docentes e investigadores, e instituciones extranjeras	

Aspecto /país	Norma o documento legal	Objetivos y alcances	Resultados	Actores clave
Ley N.º 13.005/14 "Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y dicta otras disposiciones" (2014)	Establecer las directrices y metas para la educación nacional en Brasil, con el claro propósito de asegurar el acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos. El fortalecimiento de la educación básica mediante la ampliación de la jornada escolar, la mejora de la formación docente y la inversión en infraestructura educativa. Ampliar la oferta de educación superior, promoviendo la creación de nuevas universidades y el aumento de becas para estudiantes de bajos recursos, con el fin de reducir las desigualdades en la educación y garantizar igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos brasileños. Con un alcance nacional tanto privado como público	El desarrollo de un sistema educativo más justo y equitativo, donde todos los estudiantes tienen acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo en igualdad de condiciones. Además, se ha evidenciado una mejora sustancial en la calidad de la educación gracias a la implementación de medidas concretas. Asimismo, se ha promovido activamente una mayor participación de la sociedad en el ámbito educativo, involucrando a las familias, comunidades y sociedad en general en la gestión de las escuelas y en el control social del sistema educativo.	MEC, como la entidad rectora del sistema educativo brasileño, así como a los estados, municipios y las propias instituciones educativas, responsables de la gestión y ejecución de las políticas educativas.	
Resolución N.º 005/2009 del Consejo Nacional de Educación (CNE)	Establecer normativas y directrices que regirán el sistema educativo del país. Su ámbito de aplicación abarcó todos los niveles y modalidades educativas, tanto en instituciones públicas como privadas, en todo el territorio nacional.	Se observó una mejora palpable en la coherencia y la calidad del sistema educativo brasileño, con una mayor atención a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuyó significativamente al avance educativo del país.	CNE, las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y el gobierno brasileño	

*La Resolución Ministerial N.º 646-2018-MINEDU cuenta con una actualización del RNIIEE-EIB, presentado el año 2022 en la Resolución Viceministerial N.º 158-2022-MINEDU. *Nota.* Elaborada sobre la base del Marco normativo de Educación Intercultural Bilingüe, el Marco Legal de la Educación Indígena y el Marco Legal de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Brasil.

Ambos países han asignado considerables recursos en materiales didácticos y capacitación docente, lo cual queda confirmado en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la Unesco (2022). El apoyo institucional se sustenta en documentos como el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Perú (Resolución Ministerial N.º 629-2016-MINEDU) y el Plano Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular de Brasil (Lei nº 13.005).

A pesar de los avances alcanzados, persisten desafíos relevantes que han sido identificados en estudios recientes (Julca-Guerrero & Nivin-Vargas, 2023). Por ejemplo, investigaciones como las realizadas por Goico et al. (2021) y Lima Becker y Oliveira (2022) evidencian que la implementación de programas educativos inclusivos posee un impacto positivo en la identidad cultural y lingüística de los estudiantes, al fortalecer, particularmente, a las comunidades indígenas y minoritarias.

Sin embargo, estas iniciativas aún enfrentan barreras significativas. Las investigaciones destacan obstáculos como la resistencia social y la falta de coherencia entre las estrategias educativas y lingüísticas implementadas (Bertoni et al., 2023; Egido et al., 2023). Por otro lado, el estudio de Kvietok et al. (2022) subraya la importancia de incrementar las inversiones en recursos humanos y materiales, así como de formular políticas educativas más sólidas que promuevan la equidad y la inclusión en los sistemas de enseñanza.

3. CONCLUSIONES

Brasil y Perú establecieron marcos legislativos con el propósito de impulsar la educación bilingüe en sus respectivos sistemas educativos. En Brasil, destacan iniciativas como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, mientras que en Perú se encuentra la Ley N.º 27818 para la Educación Bilingüe Intercultural. Estas disposiciones normativas destacan la importancia de preservar y promover las lenguas indígenas y minoritarias, así como la necesidad ineludible de asegurar la educación igualitaria para la comunidad estudiantil, en su variedad de origen étnico o lingüístico.

Sin embargo, a pesar del avance normativo, ambos países enfrentan desafíos sustanciales en el despliegue efectivo de la instrucción en dos idiomas, especialmente en lo que respecta al reconocimiento y promoción del lenguaje de señas. La insuficiencia de recursos adecuados, la deficiencia en la formación especializada de los maestros y la carencia de un reconocimiento oficial del lenguaje de señas como una lengua legítima representan obstáculos significa-

tivos para el acceso a una formación académica de excelencia para las personas con discapacidad auditiva.

En esta línea, se vuelve imperativo abordar dichos desafíos y promover mejores prácticas en la aplicación del modelo educativo bilingüe bajo contextos intermedios. Esto implica el fortalecer la formación docente en el uso de metodologías y recursos apropiados para la enseñanza bilingüe e intercultural, así como fomentar la colaboración entre el Gobierno, las instituciones educativas y las comunidades lingüísticas y culturales para desarrollar políticas y programas más eficaces y diseñados a los requerimientos del alumnado.

Asimismo, es esencial destacar la relevancia de desarrollar estrategias y prácticas inclusivas que perciban y valoren la pluralidad idiomática y cultural en el aula. En consecuencia, se debe de adoptar prácticas pedagógicas atentas al panorama cultural y lingüístico de los educandos, así como utilizar materiales didácticos y recursos educativos que reflejen y celebren la diversidad de experiencias y perspectivas.

Se reconoce, además, que la investigación en esta área es limitada, lo cual subraya la importancia de explorar temas como el interés de los estudiantes por aprender lenguas originarias, las oportunidades y desafíos en la función docente y el desarrollo de políticas lingüísticas.

En última instancia, si bien la normativa que promueve la interculturalidad lingüística en Brasil y Perú refleja un compromiso compartido con la diversidad lingüística y cultural, así como una garantía de una educación accesible y justa, resulta fundamental superar los desafíos identificados y promover mejores prácticas en la ejecución de la formación bilingüe. Este proceso requerirá un esfuerzo conjunto y coordinado entre todos los actores involucrados, con la intención de asegurar que los alumnos accedan a oportunidades educativas de calidad y puedan desarrollar todo su potencial académico y personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araiz-Castro, P., & Espejo-Mohedano, R. (2023). Bilingualism in Brazil: An Examination of Its Effect on the Formation of Individual Identities. *Languages*, 8(3), 180. <https://doi.org/10.3390/languages8030180>
- Bedriñana, K., & Gutiérrez, G. (2023). Protection of culture and the right to intercultural bilingual education in Pichari (VRAEM) in Peru [La protección de la cultura y el derecho a la educación intercultural bilingüe en Pichari (VgRAEM) de Perú]. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 17(1), 120-154. <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7804>

- Bertoni, E., Elacqua, G., Hincapié, D., Méndez, C., & Paredese, D. (2023). Teachers' preferences for proximity and the implications for staffing schools: Evidence from Peru. *Education Finance and Policy*, 18(2), 181-212. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00347
- Carneiro, A. (2022). An educational linguistics for the future: Approaching the multiple languages of humaning [A educação linguística do futuro: Por/entre as múltiplas linguagens do humano]. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 38(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202259474>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2017). Portaria nº 220, de 3 de novembro de 2017. *Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil*. Diário Oficial da União. <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/11/PORTARIA-CAPES-N%C2%BA-220-DE-3-DE-NOVEMBRO-DE-2017.pdf>
- Cueva, M., Sánchez, D., Gonzales, E., & Liza, A. (2020). The teaching of the indigenous language and the development of interculturality during native language classes such as L1 and L2 in Peru [La enseñanza de la lengua indígena y el desarrollo de la interculturalidad en las horas de clases de lengua nativa como L1 y L2 en el Perú]. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (67), 179-203. <https://doi.org/10.46744/bapl.202001.006>
- Da Silva, K., Guedes, S., & Dias, T. (2021). Bilingual education for the deaf in Brazil: Critical reflections [Educação bilíngüe para surdos no Brasil: Reflexões críticas] [Educación bilingüe en Brasil: Reflexiones críticas]. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 22(2), 295-315. <https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40982>
- De Moraes, M., Hübner, L., & Welp, A. (2023). Translanguaging in Brazilian bilingual education: Analyzing oral practices in fifth graders' interactions. *Ilha do Desterro*, 76(3), 353-378. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2023.e94548>
- Decreto Supremo 006 de 2016 [Ministerio de Educación]. Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. 8 de julio de 2016. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118328-006-2016-minedu>
- Decreto Supremo 012 de 2021 [Ministerio de Cultura]. Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040. 16 de julio de 2021. <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1973266-3>
- Durazzo, L. (2022). A cosmopolitical education: Indigenous language revitalization among Tuxá people from Bahia, Brazil. *Globalizations*, 21, 404-420. <https://doi.org/10.1080/14747731.2022.2065049>

- Egido, A., Tonelli, J., & De Costa, P. (2023). Rolling Out the Red Carpet: A Critique of Neoliberal Motivations Orienting the Promotion of Public Bilingual Schools to Young Learners in Brazil [Estirando o tapete vermelho: uma crítica às motivações neoliberais orientadoras da promoção de escolas bilíngües públicas para crianças no Brasil]. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/1984-6398202322066>
- Ferreira, W., Zoia, A., & Grando, B. (2020). Learning of indigenous knowledge in school: Challenges for indigenous teacher training [Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas] [Aprendizaje de conocimientos indígenas en la escuela: Desafíos para la formación de maestros/as indígenas]. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>
- Goico, S., Villacorta, M., Lizama, P., Torres, R., Cerron, C., & Santamaria, J. (2021). Establishing the first sign-based public deaf education programme in Iquitos, Peru. *Deafness and Education International*, 23(3), 201-216. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1932339>
- Hirmas, R., Hevia, R., Treviño, E., & Marambio, V. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147054>
- Hornberger, N. (2022). “If we don’t use the language, who will?": One intercultural bilingual educator’s trajectory in Indigenous language revitalization [“Si nosotros no usamos la lengua, ¿quién lo va a hacer?": La trayectoria de una educadora intercultural bilingüe en la revitalización de la lengua indígena]. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 15(1). <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.981>
- Julca-Guerrero, F., & Nivin-Vargas, L. (2023). Academic and sociocultural activism in the revitalization of Quechua in Ancash, Peru [Activismo académico y sociocultural en la revitalización del Quechua en Áncash, Perú]. *Forma y Funcion*, 36(2), 121-144. <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101986>
- Kvietok, F. (2023). Migrant bilingual youth, family, and school language policy: Ethnographic insights for urban Quechua education. *International Journal of the Sociology of Language*, 2023(280), 143-166. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2022-0016>
- Kvietok, F., MacKee, M., & Sota, I. (2022). Towards decolonial research: Contributions for the teaching of research in intercultural bilingual education higher education in Peru [Hacia una investigación descolonizadora: Aportes para la enseñanza de la investigación en la formación superior en educación intercultural bilingüe en el Perú]. *Diálogo Andino*, (67), 112-123. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100112>

- Lei 11.645 de 2008. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Lei 13.005 de 2014. *Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei 9.394 de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. https://sitedat.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_9394_1996._directrices_base_de_la_educacion_nacional.pdf
- Ley 27818 de 2002. *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural*. 16 de agosto de 2002. D.O. No. 228261. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844933-27818>
- Ley 28044 de 2003. *Ley General de Educación*. 17 de julio de 2003. D. O. No. 248944 <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3844908-28044>
- Ley 29735 de 2011. *Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú*. 5 de julio de 2011. D. O. No. 445799 <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118448-29735>
- Lima Becker, M., & Oliveira, G. (2022). Breaking nation: Brazilian transnational children’s construction of belonging in bilingual classrooms. *Childhood*, 29(1), 39-57. <https://doi.org/10.1177/09075682211041840>
- Limerick, N., & Hornberger, N. (2021). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades. *Compare*, 51(3), 319-336. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149>
- Ministério da Educação. (2009). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf
- Mataluna, M. (2023). The internationalization of basic education in Brazil: An approach to the case of Brasília-DF [La internacionalización de la educación básica en Brasil: Una aproximación al caso de Brasília-DF]. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue2-fulltext-2874>
- Vigil Oliveros, N., & Candia, E. (2022). Challenges and advances of Intercultural Bilingual Education in the Andean area of Cusco in terms of recognition

- of the linguistic rights of its speakers [Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes]. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72, 439-466. <https://doi.org/10.46744/BAPL.202202.013>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Informe técnico sobre educación intercultural bilingüe en América Latina. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- Prado, H., Mendez-Ilizarbe, G., Quispe Cutipa, W., & Huaman Almiron, A. (2021). Intercultural education from the theoretical perspective [Educación intercultural desde la perspectiva teórica]. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(Special Issue 6), 390-409. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890589>
- Recuero, A. (2020). Between letters and weapons: On the genesis of Spanish teaching in Brazil [Entre letras e armas: Sobre a gênese do ensino do espanhol no Brasil]. *Revista de Estudos da Linguagem*, 28(1), 69-92. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.28.1.69-92>
- Resolución 0630 de 2013 [Ministerio de Educación]. Crea el Registro Nacional de Docentes Bilingües de lenguas originarias del Perú (RNDBLO). 25 de diciembre de 2013. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/167819-0630-2013-ed>
- Resolución 158 de 2022 [Ministerio de Educación]. Actualización del “Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe”. 1 de diciembre de 2022. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3704218-158-2022-minedu>
- Resolución 519 de 2018 [Ministerio de Educación]. Crear el Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe. 20 de setiembre de 2018. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/196935-519-2018-minedu>
- Resolución 629 de 2016 [Ministerio de Educación]. Aprobar el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”. 14 de diciembre de 2016. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/169562-629-2016-minedu>
- Resolución 646 de 2018 [Ministerio de Educación]. Crea el Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RNIIEE-EIB). 23 de noviembre de 2018. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/222329-646-2018-minedu>

- Saavedra, E., & Quilaqueo, D. (2021). The epistemological challenge of indigenous and school educational knowledge in intercultural education. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231832>
- Seminario-Hurtado, N., Solís-Castillo, J., & Marquina-Luján, R. (2022). The Methodology of Bilingual Intercultural Teaching in Conventional Universities in Peru: Advances and Challenges [La metodología de la enseñanza intercultural bilingüe en las universidades convencionales en el Perú: avances y desafíos]. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(Especial), 745-757. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6468960>
- Tagata, W., Pricinoti, B., & Ferreira, G. (2023). Opportunities for and challenges to a translingual approach to ELT in Brazil [Oportunidades e desafios para uma abordagem translingue no ensino de língua inglesa no Brasil]. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/1984-6398202321944>
- Yates, J., & Núñez, J. (2021). Articulating worlds otherwise: Decolonial geolinguistic praxis, multi-epistemic co-existence, and intercultural education and development programming in the Peruvian Andes. *Cultural Geographies*, 28(4), 577-595. <https://doi.org/10.1177/1474474020970253>
- Zapata, R., Salgado, S., & Ortega, A. (2020). Youth Quechuas of the Andean South of Peru from a decolonial view [Jóvenes quechuas del sur andino del Perú desde una mirada decolonial]. *Diálogo Andino*, (61), 141-151. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000100141>
- Zavala, V. (2019). Youth and the repoliticization of Quechua. *Language, Culture and Society*, 1(1), 59-82. <https://doi.org/10.1075/lcs.00004.zav>

Roles de autor: Aranibar, E.: Conceptualización, Visualización, Investigación, Curación de Datos, Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición. Olarte, M.: Curación de datos, Visualización, Escritura – Borrador original, Escritura – Revisión y edición. Barbosa de Lima, F.: Supervisión, Conceptualización, Visualización, Escritura – Revisión y edición.

Cómo citar este ensayo: Aranibar, E., Olarte, M., & Barbosa de Lima, F. (2025). Educación bilingüe en el sistema educativo intermedio: perspectiva comparada entre Brasil y Perú. *Educación*, XXXIV(66), 213-232. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.E003>

Primera publicación: 18 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

13 perspectivas del liderazgo: Orientaciones para fortalecer la formación en gestión educativa. Villa, A. (coord.) (2024). Dykinson.

ANA CECILIA FERREYRA DÍAZ¹

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

13 perspectivas del liderazgo, coordinado por Aurelio Villa Sánchez, ofrece una serie de orientaciones sobre el liderazgo incluyendo el ámbito educativo. Así, aborda diversos enfoques que promueven la “innovación y transformación” en la gestión educativa. Las y los autores de los diversos capítulos, plantean poner sobre la mesa, reiterativamente, la importancia de formar líderes capaces de responder a las demandas complejas y cambiantes del entorno educativo actual. En un contexto donde el bienestar, la equidad y el rendimiento académico son prioritarios, el libro resulta de gran relevancia para quienes ocupan o aspiran a ocupar cargos de liderazgo en instituciones educativas.

El propósito del libro es guiar a los líderes en el desarrollo de competencias y cualidades que fomenten el “dinamismo y flexibilidad” necesarios para enfrentar los retos actuales en la educación. Con base en el análisis de literatura vigente, evidencia empírica y estudios de caso, cada capítulo se presenta como una perspectiva específica del liderazgo, estructurada para que los lectores identifiquen habilidades claves y, en ocasiones mediante preguntas de autoevaluación, reflexionen sobre sus prácticas de líder.

Así, como su nombre lo dice, aborda 13 perspectivas diversas sobre el liderazgo. Por ello, a continuación, se presenta el análisis de los aportes de cada capítulo, orientando las reflexiones hacia la formación de futuros y actuales líderes de instituciones educativas:

¹ Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, y licenciada en Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú con más de 12 años de experiencia en diseño de programas instruccionales, planificación de currículo en educación superior, procesos de aseguramiento de calidad académica, formación docente, gestión docente, asesoramiento psicopedagógico y docencia universitaria. Actualmente, cursa estudios de Doctorado en Educación en la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Correo electrónico: cecilia.ferreyra@puqp.pe ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7086-8715>

Capítulo 1 | *Liderazgo: una clave para la innovación y transformación de la organización*

Este primer capítulo permite identificar competencias que facilitan el desarrollo del liderazgo directivo, ofreciendo orientaciones para la formación de educadores al señalar aquellos aspectos y oportunidades que se requieren ofrecer a estudiantes de educación.

Subraya la importancia de las “cualidades humanas” y las “acciones operativas” que debe gestionar un líder al dirigir una organización educativa, reflejando su dinamismo y flexibilidad para atender las demandas del entorno en que se encuentra. Además, señala en base a evidencia empírica, como estos factores retornan en el rendimiento académico de los estudiantes. A partir de ello, establece pautas para la aplicación estableciendo preguntas que invitan a la reflexión de directivos para mejorar el ejercicio de su liderazgo.

Capítulo 2 | *Liderazgo emocional*

Aquí se presenta la relación entre inteligencia emocional y liderazgo efectivo. Sostiene que la regulación emocional y la capacidad de orientar las emociones de los colaboradores son esenciales para crear una “cultura organizacional positiva”. Resalta la necesidad de que los futuros líderes fortalezcan su inteligencia emocional, de manera que, en su gestión, logren resultados vinculados al bienestar de los grupos que lideran, la comunicación asertiva, la promoción del sentido de autoeficacia en sus equipos, entre otros.

Capítulo 3 | *Liderazgo resiliente*

En este capítulo se señala la importancia de la resiliencia en el liderazgo, cuando la gestión organizacional de la institución educativa se ve expuesta a escenarios de incertidumbre y complejidad. Esto implica no solo sobrevivir, sino trabajar proactivamente, incluyendo a todos y reconociendo la diversidad, para anticipar desafíos en el futuro. Así invita a los líderes a preguntarse: *¿Cuál es mi disposición para no amilanarse ante situaciones nuevas, sino ser consciente de la oportunidad de aprender de nuevos desafíos o nuevas experiencias?*

Capítulo 4 | *Liderazgo competencial: una propuesta de formación de equipos directivos*

Desarrolla y explica los efectos de formas de liderazgo innovadoras, como puede ser el liderazgo en equipo o distribuido, donde la interdependencia y la participación de varios líderes para la conducción de una organización

educativa la beneficia al aumentar las oportunidades de apoyarse en diversas capacidades. Así, invita a la autoevaluación planteándose preguntas como: ¿Promuevo una formación del conjunto de profesores más allá del aprendizaje individual? ¿Considero e incorporo sugerencias e iniciativas provenientes del personal de cualquier nivel que ocupen en la organización?

Capítulo 5 | *El liderazgo de servicio desde la propuesta de su creador Robert K. Greenleaf*

Inspirado en Greenleaf, este capítulo revalora formas de liderazgo indispensables para promover el bienestar de los miembros de la comunidad educativa, como es el liderazgo servicial, donde es fundamental comprometerse con el desarrollo sostenible de todas y todos; posicionándose como “alguien que sirve en lugar de buscar ser servido” (Villa y Pizarro, 2024, p. 91). Esto implica desplegar esfuerzos más allá de dirigir o coordinar tareas. Por ejemplo, pone relevancia sobre el cuidado del bienestar de los colaboradores, potenciando su autonomía y creando valor como comunidad.

Capítulo 6 | *Liderazgo ético*

A través de evidencia empírica, demuestra que el liderazgo ético promueve un mejor desempeño y satisfacción con el trabajo. Llama la atención el énfasis que se pone sobre su ejercicio en el ámbito educativo, donde para garantizar la ética se requiere “crear ambientes donde prevalecen la equidad, el respeto y la justicia, permitiendo a los estudiantes desarrollarse plenamente” (Villa et al, 2024, p. 114). Resalta la importancia de que los líderes universitarios muestren comportamientos orientados por principios éticos, ya que influyen responsablemente en la comunidad a la que pertenecen las y los estudiantes.

Capítulo 7 | *Liderazgo y buenas prácticas directivas*

Este capítulo analiza la relación entre las competencias emocionales y el liderazgo en el ámbito educativo. Resalta que habilidades emocionales, como la empatía, permiten reconocer necesidades y metas del personal para promover estímulos y compromisos que aporten a su desarrollo. De igual manera, aparece que la autorregulación del líder para gestionar conflictos de manera constructiva y mantener la objetividad en situaciones críticas, facilita la transformación de las organizaciones escolares. Este capítulo continúa promoviendo la autorreflexión planteando preguntas como: ¿Soy capaz de manejar mis emociones en todos los momentos y contextos, incluso en situaciones difíciles y tensas?”.

Capítulo 8 | *Liderazgo de las mujeres*

Explica también que la igualdad de género en cargos de liderazgo fortalece la democracia, la cohesión social y el bienestar en las organizaciones, argumentando la importancia de que las mujeres ocupen puestos de liderazgo. No obstante, llama la atención sobre la creencia (socialmente admitida entre hombres y mujeres) de que los hombres se desempeñan mejor en puestos de liderazgo, condicionando la percepción sobre las capacidades de las mujeres para asumir determinados roles. Ante ello, compara la percepción de mujeres y hombres en cargos de liderazgo sobre sus competencias para desempeñar dicho rol, evidenciando que mientras las mujeres valoran más sus competencias interpersonales, los hombres valoran más sus competencias sistémicas e instrumentales.

Así, pone énfasis en que en el mundo académico es fundamental construir y demostrar prácticas sociales que promuevan mayor equidad de género. No obstante, no es ajeno a los desafíos que esto representa para las universidades, como puede ser la reproducción de estereotipos de género, la poca representación de mujeres en carreras vinculadas a las ciencias, o la estratificación de acceso a oportunidades de desarrollo académico entre mujeres y hombres.

Capítulo 9 | *Liderazgo para la calidad educativa basado en el proyecto de calidad integrado (PCI)*

El Proyecto de Calidad Integrado es un enfoque metodológico planteado para gestionar la calidad en instituciones educativas, orientándose hacia la excelencia. Este capítulo guía la implementación a partir de 7 principios: un enfoque centrado en la y el estudiante, la satisfacción de la comunidad, el compromiso activo de todos los miembros de la organización, la negociación y consenso para resolver conflictos y facilitar la toma de decisiones, el liderazgo compartido dentro de la institución educativa, la evaluación y mejora continua, y la eficacia y resultados para facilitar la implementación del sistema de gestión de calidad. Asimismo, plantea ámbitos específicos sobre los cuáles evaluar la excelencia alcanzada, como son: misión y visión institucional, estructura organizacional, convivencia escolar, orientación a estudiantes, familia y entorno, gestión curricular, servicios y administración operativa.

Capítulo 10 | *Liderazgo para el aprendizaje*

Pone énfasis en cómo el liderazgo escolar promueve los resultados de aprendizaje, señalando el impacto que puede tener un buen liderazgo en el desarrollo de la calidad docente, por ejemplo al desarrollar y compartir un enfoque de aprendizaje centrado en los estudiantes, al crear oportunidades de aprendizaje

para todos los miembros de la comunidad educativa, al fomentar la cooperación entre docentes, al aprender del entorno y otras instituciones, etc. Así, llama la atención sobre la importancia de formar a los líderes educativos en procesos pedagógicos y de gestión que fortalezcan el aprendizaje.

Capítulo 11 | *Una nueva competencia para el liderazgo: el manejo de la inteligencia artificial (IA)*

Con el propósito de que el liderazgo promueva la competitividad de una organización, este capítulo señala la importancia de innovar la gestión y desarrollo de una institución incorporando el uso de nuevas tecnologías como lo es la inteligencia artificial. Pone de manifiesto la importancia de desarrollar un liderazgo digital donde se administre el proceso de aprendizaje estratégico. Para ello, revisa diversos modelos de competencias en el manejo de la IA en organizaciones, ofreciendo un instrumento de autoevaluación sobre el uso de la IA en la organización para tomar decisiones que la acerquen a un proceso de transformación digital.

Capítulo 12 | *Liderazgo basado en fortalezas*

En este capítulo se explica que este tipo de liderazgo consiste en potenciar las fortalezas organizacionales, lo cual aumenta el compromiso, la autonomía y el sentido de autoeficacia en los empleados. Así, nos invita a cuestionar el enfoque de liderazgo que prevalece en las instituciones educativas, reconociendo si se posicionan en un enfoque que corrige debilidades en lugar de un enfoque de fortalezas que fomenta la expansión y uso de las fortalezas por parte de los miembros de la organización, promoviendo su autonomía, compromiso y mayor sentido de autoeficacia. Pone énfasis en que un trabajador potenciará sus fortalezas en la medida en que reciba ayuda y retroalimentación por parte de su supervisor.

Capítulo 13 | *El mal liderazgo*

En este último capítulo, a partir de la literatura, se señalan características del mal liderazgo como puede ser la incompetencia, la falta de visión, el egocentrismo, la rigidez y la falta de responsabilidad. Específicamente, llama la atención la percepción de docentes universitarios sobre los malos líderes, describiendo características como: la falta de transparencia, arbitrariedad, uso del cargo en beneficio propio, falta de valoración adecuada y sustentadas de los trabajadores, autoritarismo, etc. Por todo ello, enfatiza sobre la importancia de formar y evaluar a las personas que asumen cargos de liderazgo, reconociendo

el valor que esto tiene para la sostenibilidad de la organización, el aumento de la productividad, pero también el desarrollo de grupos humanos éticos y comprometidos con el bienestar y desarrollo equitativo.

Como es evidente, el libro acerca los resultados de investigación académica sobre el liderazgo a la práctica y ejercicio concreto del rol que ocupan quienes dirigen centros educativos. Con información asequible, actualizada y orientadora, permite a los líderes y formadores de futuros líderes, reflexionar sobre su rol y desempeño.

Presenta una perspectiva sistémica e integral del liderazgo, donde se valoran habilidades de directivos que permiten no solo valorar a las personas, sino también promover el logro colectivo a través del trabajo comunitario. La combinación de habilidades directivas como el liderazgo ético, resiliente y basado en fortalezas proporciona un marco relevante para gestores educativos interesados en mejorar el bienestar y la cohesión en sus instituciones.

Este libro, invita constantemente a la reflexión y a preguntarnos: ¿estamos formando líderes capaces de anticipar desafíos y tener miradas holísticas, integrales y contextualizadas? ¿A través de la formación de educadores, estamos fortaleciendo valores necesarios para asumir roles de liderazgo en una sociedad cambiante y que debe priorizar el bienestar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Villa, A., Coloma, M., Galindo-Domínguez, H., & Pizarro, E. (2024). El liderazgo ético. En A. Villa (Coord.), *13 perspectivas del liderazgo* (pp. 111-126). Dykinson.
- Villa, A., & Pizarro, E. (2024). El liderazgo de servicio desde la propuesta de su creador Robert K. Greenleaf. En A. Villa (Coord.), *13 perspectivas del liderazgo*. (pp. 91-110). Dykinson.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos originales e inéditos que aporten al conocimiento en el campo educativo. Esto es que no pueden haber sido publicados en otros medios físicos o digitales. Los textos serán revisados por el software antiplagio *Turnitin* y no se aceptarán textos con más de 25% de similitud. En caso se trate de un trabajo derivado de una tesis, se deberá indicar su referencia bibliográfica en formato APA versión 7, en la hoja adicional sobre los autores (no en el manuscrito). De igual forma, el manuscrito fruto de una tesis debe tener un 75% de originalidad.

2. Se reciben textos escritos en español, inglés o portugués que cumplan con los estándares de redacción académica.

3. Los textos pueden ser artículos, ensayos o reseñas.

3.1. La sección “Artículos”, comprende textos que muestran los resultados de la investigación empírica y de los estudios de intervención evaluativa, de innovación pedagógica o de diagnóstico que –a través de una metodología rigurosa– aporten al conocimiento en educación. Además se aceptan revisiones sistemáticas de la literatura sobre temas educativos. No se aceptan estudios que sean de particular interés para un determinado contexto institucional o local, si es que no tienen un alcance significativo para construir conocimiento relevante en el campo de la educación. Deben tener una extensión de cinco mil a siete mil palabras incluyendo título, resúmenes en tres idiomas, desarrollo, referencias bibliográficas y anexos (si los hubiere).

3.2. La sección “Ensayos” comprende textos que explican y argumentan sobre temas específicos de la educación de manera reflexiva y analítica. Se valora particularmente aquellos que aportan con argumentos críticos y muestran una postura frente a temas en debate actual en el campo de la educación. Deben tener una extensión de cinco mil a siete mil palabras.

3.3. La sección “Reseñas” comprende textos que comentan y analizan una publicación, de preferencia libros editados en los últimos tres años. No se refieren a un resumen o descripción del contenido de un libro; sino de un comentario crítico. Deben tener una extensión de dos mil a tres mil palabras.

II. Sobre la estructura de los textos

Si bien los encabezados de los textos pueden variar en su denominación, se sugiere seguir la siguiente estructura.

Para los artículos:

- Título
- Resumen
- Introducción
- Marco teórico / conceptual
- Metodología
- Resultados
- Discusión / Conclusiones
- Referencias bibliográficas

Para los ensayos:

- Título
- Resumen
- Introducción
- Desarrollo
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

En el caso de las reseñas estas no tienen una estructura definida, dejando al autor libertad para sus comentarios críticos del texto. Debe incluir la referencia bibliográfica del libro a reseñar.

III. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, con interlineado a espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, a los correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y bdiaz@pucp.edu.pe
2. Los manuscritos deberán ser completamente anónimos sin referencia alguna al autor/a/es o cualquier otro dato que permita reconocerlos.
3. Deberá incluir el título y el resumen en castellano, en inglés y en portugués. Es responsabilidad del autor/a/es asegurar su buena traducción.
4. El resumen debe tener una extensión no mayor de 130 palabras, así como tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y sus equivalentes en inglés y portugués. Se sugiere consultar el Tesauro de Unesco <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/domain1>
5. Se deberá adjuntar en hoja aparte (hoja de autores) la siguiente información: título del artículo, el nombre del autor/a/es, afiliación institucional, ORCID ID (obligatorio), breve descripción de la trayectoria profesional en 6 líneas como máximo y datos de contacto (correo electrónico). En caso sea aplicable, indicar también el nombre de la institución y/o organización que ha financiado el trabajo de investigación o los agradecimientos correspondientes. Asimismo, si se trata de un manuscrito producto de una tesis se deberá indicar su referencia bibliográfica en formato APA versión 7.
6. En el caso de dos o más autores, se deberá incluir en la hoja de autores señalada en el punto 5, información sobre la responsabilidad de cada autor en el proceso de investigación. [Ver taxonomía CRediT](#).
7. Se deberá adjuntar el documento de [declaración de originalidad](#) debidamente firmado por todos los autores.
8. Sobre aspectos de edición del texto ver [aquí](#)

REVISTA EDUCACIÓN
Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: (escribir título del artículo)

Por medio de la presente certifico que soy autor(a) del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me hago responsable de su contenido, el mismo que es resultado inédito de mi producción intelectual y que no lo he presentado a otra revista, libro o publicación alguna para su evaluación y posterior divulgación.

La información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, cuento con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con este trámite.

Debido a ello, declaro que los materiales empleados en el manuscrito que presento se encuentran libres de derecho de autor, por lo que me responsabilizo de cualquier reclamo que hubiere relacionado con los derechos de propiedad intelectual. Por ese motivo, exonero a la Pontificia Universidad Católica del Perú de responsabilidad alguna.

Si el artículo (escribir título del artículo) es evaluado favorablemente y aceptada su publicación, autorizo a que la Pontificia Universidad Católica del Perú lo publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio.

Declaro tener conocimiento que todos los artículos aceptados y publicados en la revista Educación se distribuyen bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Queda constancia de lo manifestado, en la ciudad de _____ a los ____ días del mes de _____ del año ____.

*Escribir nombre y apellidos, firma y número de documento de identidad de cada uno de los autores.

POLÍTICAS ÉTICAS DE LA REVISTA

Nuestra revista *Educación* se adhiere a los lineamientos desarrollados por [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#)

Publicación y autoría

La dirección electrónica de *Educación*, revista publicada por el Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, es: <http://revistas.pucp.edu.pe/educacion> y sus correos electrónicos son: revista.educacion@pucp.pe y bdiaz@pucp.edu.pe. El equipo de la revista está compuesto por un editor y un consejo editorial conformado por profesores doctores de distintas universidades de prestigio internacional. Además, recibe el apoyo del Fondo Editorial de la Universidad para las publicaciones correspondientes y de un grupo de especialistas en temas educativos que se encargan de la evaluación de los artículos presentados para su publicación.

Los manuscritos enviados a la revista deben ser originales e inéditos y no someterse a procesos de evaluación simultánea por parte de otras editoriales. Si se acepta el artículo, la publicación en la revista *Educación* deberá preceder a la publicación en cualquier otra revista. En el caso de que el autor/a/es del artículo quisieran publicar dicho artículo en otra revista, se asegurarán de que dicha publicación incluya la información de la publicación original, después de recibir la autorización del director de la revista.

En el marco de un proceso íntegro y transparente, la revista tiene reglas de acceso público dirigidas a los autores y estas contienen las pautas para la presentación de artículos, ensayos y reseñas, así como las normas de publicación.

Responsabilidades del autor

Los autores deben enviar sus manuscritos a los siguientes correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y bdiaz@pucp.edu.pe dentro de los plazos establecidos por la revista para la recepción de los mismos y cumpliendo las normas de publicación. Al enviar sus manuscritos, los autores conocen y aceptan que se someten al proceso de revisión por pares externos bajo la modalidad de doble ciego.

El contenido de los artículos publicados en *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores. Sin embargo, el equipo editorial se asegura de que se cumplan los criterios de calidad y rigor de la investigación a través del proceso de revisión por pares doble ciego.

Los autores declararán expresamente que el texto lleva su autoría y que la información y referencias a publicaciones anteriores están correctamente identificadas con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y referencias bibliográficas. Además, que tienen las autorizaciones de los respectivos autores en los casos en que esto fuera requerido. Si se identifica plagio, el artículo será rechazado y el autor no tendrá otra oportunidad de enviar un artículo adicional a la revista *Educación*.

En el caso de dos o más autores, se deberá informar sobre la responsabilidad de cada autor en el proceso de investigación de acuerdo a la taxonomía de roles de colaboración académica (CRediT)

Los autores de los artículos aceptados para publicación autorizan a la Pontificia Universidad

Católica del Perú a publicarlos, reproducirlos, editarlos, distribuirlos, exhibirlos y comunicarlos tantas veces como lo considere necesario, tanto dentro como fuera del Perú, por medios impresos y electrónicos, CD-ROM, internet y cualquier otro medio. Esta autorización se realiza mediante la firma de la Declaración de originalidad. En este documento, los autores certifican que el texto es original y de su autoría, y que observan los derechos de propiedad intelectual de otros.

Responsabilidades de los revisores

El editor de la revista es el primer filtro de un manuscrito, que aplica criterios de evaluación como calidad, pertinencia, formato y cumplimiento de las pautas de publicación de la revista. Un segundo filtro es el proceso de arbitraje a través de la revisión por pares doble ciego. El resultado de este proceso se notifica al autor.

Los revisores son seleccionados por el editor de acuerdo a su calidad académica, competencia y trayectoria en el tema objeto de revisión. Los revisores no reciben pago alguno por dicha tarea.

El evaluador propuesto tiene la obligación de informar al editor sobre algún conflicto de intereses o sobre su limitada competencia teórica o metodológica para evaluar el manuscrito.

Los revisores pares utilizan el formulario de evaluación creado por la revista para este proceso y el resultado se notifica al autor para que pueda incorporar las sugerencias, los cambios o la información que falta. Los revisores son responsables de aprobar, aprobar con ligeras o importantes modificaciones o rechazar el artículo. Se espera que los revisores ofrezcan un informe objetivo usando un lenguaje positivo. Las observaciones al texto deben evidenciar una crítica constructiva y argumentada de la decisión tomada.

Los revisores deben asegurar la **confidencialidad** y no compartir por medio alguno ni discutir con otras personas el contenido del manuscrito; la **integridad e imparcialidad** en la valoración del manuscrito evitando opiniones personales o profesionales y la **puntualidad** en la entrega del informe de valoración.

Responsabilidades editoriales

El editor y el consejo editorial de la revista definen y revisan continuamente las políticas editoriales que permiten que la revista cumpla con los estándares que la posicionan en el mundo académico.

El editor de la revista es responsable de la **calidad, confidencialidad y transparencia** de los procesos seguidos desde la recepción del manuscrito hasta su publicación y difusión; y, aplica mecanismos para asegurar la **rigurosidad y originalidad** de los manuscritos.

Durante todo el proceso de evaluación y edición, el editor consultará a los autores sobre cualquier duda, pregunta o inquietud relacionada con el artículo. La comunicación se realiza vía correo electrónico con el autor responsable de la correspondencia.

Después de la publicación del número de una revista, las instancias correspondientes de la universidad la difundirán y distribuirán entre los colaboradores, evaluadores y entidades con las que tienen acuerdos de intercambio. Además, entre repositorios, sistemas de indexación nacionales e internacionales y redes sociales ([Facebook](#), [Instagram](#) y [Twitter](#))

Malas prácticas y faltas éticas

Los autores deben evitar las siguientes malas prácticas o faltas éticas en la publicación:

- Envío simultáneo del manuscrito a otra revista.
- Publicación múltiple (publicada en otra revista o publicada en otro idioma en otra revista) o fragmentada en diversas publicaciones.
- No incluir a todos los autores responsables de la publicación o incluir a autores “fantasmas” o que no han participado de la investigación.
- No informar adecuadamente de los conflictos de intereses.
- Plagio en todas sus formas y autoplagio.
- Falta de honestidad en la información que se brinda (filiación institucional, datos recogidos, fuentes bibliográficas, entre otras).