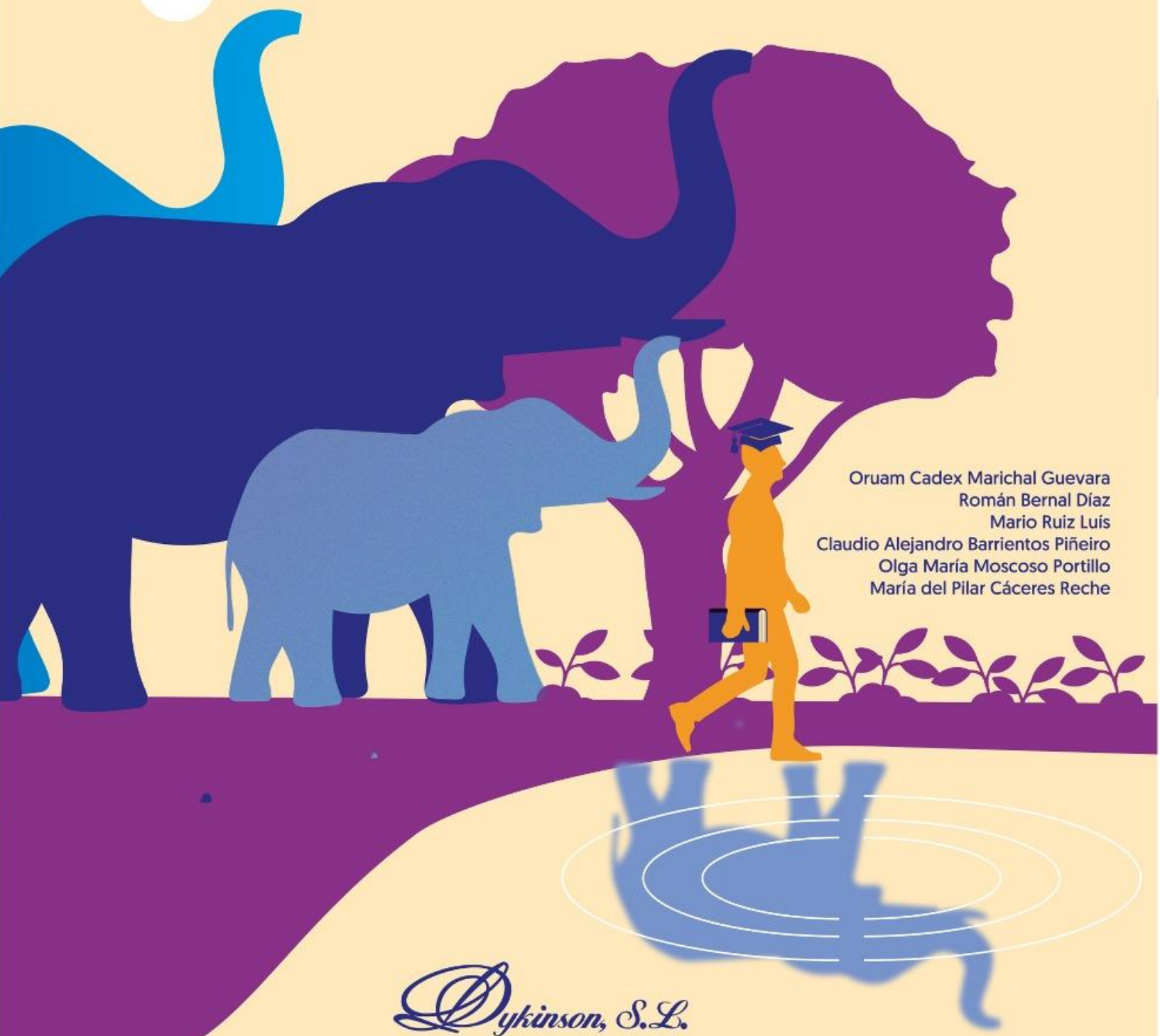


# LIDERAZGO, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO SOSTENIBLE: Hacia nuevos horizontes



Oruam Cadex Marichal Guevara  
Román Bernal Díaz  
Mario Ruiz Luís  
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro  
Olga María Moscoso Portillo  
María del Pilar Cáceres Reche

**Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Oruam Cadex Marichal Guevara

Román Bernal Díaz

Mario Ruiz Luís

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro

Olga María Moscoso Portillo

María del Pilar Cáceres Reche

*Dykinson, S.L.*

Obra derivada de contribuciones del II Congreso Internacional RIILPE 2024, organizado por el Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec IESIT y la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas RIILPE

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); 91 702 19 70/ 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase [www.dykinson.com/quienessomos](http://www.dykinson.com/quienessomos)

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-84-1070-940-9

## **Agradecimientos**

En nombre de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE), expresamos nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que hicieron posible el éxito del **II Congreso Internacional RIILPE 2024**, llevado a cabo del 13 al 15 de noviembre en el Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT), Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, México.

Nuestro reconocimiento especial va dirigido a las autoridades del IESIT por su generosa acogida y respaldo incondicional, que fueron fundamentales para el desarrollo de este evento. Asimismo, extendemos nuestro más sincero agradecimiento al Comité Organizador, encabezado por el **Dr. Román Bernal Díaz**, el **Dr. Mario Apolinar Ruiz**, el **Dr. Mario Ruiz Luis**, la **Mtra. Nashely Guadalupe Blas Rasgado**, la **Dra. Minerva Cruz Loyo** y la **Ing. Raquel Cruz Morales**, quienes demostraron un liderazgo y una dedicación ejemplar en cada etapa de la organización. Agradecemos profundamente el trabajo comprometido del **Comité Científico**, conformado por destacados académicos de las instituciones miembros de RIILPE:

- Universidad Gastón Dachary (Argentina): María Valeria Iglesias.
- Universidad Andrés Bello (Chile): Damarys Roy Sadradin, Olga Lucía Agudelo Velásquez.
- Universidad de la Guajira (Colombia): Alba Ruth Pinto Santos.
- Universidad del Norte (Colombia): Heydy Robles Noriega.
- Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez (Cuba): Alberto Darío García Gutiérrez, Bárbara Espinosa Fernández, Carmen Fausta Rey Benguría, Inés Companioni Álvarez, Noel Pérez Ayup, Osmel Rodríguez Companioni, Ramón Vidal Pla López,
- Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba): Carlos Martínez Mollineda, José Manuel Perdomo Vázquez.
- Universidad de Ciencias Médicas de Ciego de Ávila (Cuba): Martha María Ávila Rodríguez.
- Universidad de Granada (España): María Angustias Ortiz-Molina.
- Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala): Carmen Alicia Diéguez Orellana, Ana María Saavedra López.
- Instituto de Estudios Superiores de Istmo de Tehuantepec (México): Minerva Cruz Loyo.

- Universidad Autónoma de Baja California (México): Katuska Fernández Morales y Rubí Surema Peniche Cetzal.
- Universidad Autónoma de Yucatán (México): Martín Aguilar Riveroll, Galo López Gamboa, William René Reyes Cabrera, Edith Cisneros Chacón, Pedro José Canto Herrera.
- Claustro Universitario de Oriente (México): Arely Beatriz Ascuy Morales, Leticia Campuzano Solano, Lorena Muñoz Padilla.
- Universidad Tecnológica Centroamericana (Honduras): Jorge Raúl Maradiaga Chirinos.
- Instituto Politécnico de Coímbra (Portugal): Fernando José Sadio-Ramos.

Cada uno de ustedes, con su rigor académico, experiencia y compromiso, contribuyó a garantizar la calidad de las ponencias y las discusiones.

Nuestro reconocimiento también se extiende a todos los conferencistas magistrales, coordinadores de talleres y simposios, quienes compartieron conocimientos valiosos y generaron espacios de aprendizaje e inspiración.

Por último, agradecemos a los **63 autores de las 25 ponencias**, provenientes de **Chile, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México y Nicaragua**, quienes enriquecieron este congreso con sus investigaciones, reflexiones y propuestas. Su trabajo es el corazón de este evento y el motor que impulsa la misión de RIILPE: construir conocimiento colaborativo para transformar la educación en Iberoamérica.

Gracias a todos ustedes, el II Congreso Internacional RIILPE 2024 no solo ha sido un éxito académico, sino también una muestra de la capacidad de cooperación y diálogo entre países, instituciones y disciplinas. Sigamos trabajando juntos por una educación más inclusiva, innovadora y sostenible.

**Con gratitud y aprecio,**

**Comité Ejecutivo de RIILPE**

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

### INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo, las prácticas pedagógicas y el desarrollo sostenible constituyen pilares esenciales para enfrentar los retos que plantea el siglo XXI en el ámbito educativo global. Este libro, titulado *Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes*, es el resultado del esfuerzo colaborativo de 63 autores provenientes de Chile, Colombia, Cuba, España, Guatemala, México y Nicaragua. Surge como un valioso compendio de reflexiones, investigaciones y propuestas presentadas en el marco del II Congreso Internacional de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE) 2024, realizado en el Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT), Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, México.

Este volumen reúne 25 ponencias que abordan un amplio abanico de temas críticos en el ámbito educativo contemporáneo, organizados en torno a tres ejes principales: liderazgo y gestión educativa, prácticas pedagógicas inclusivas, y sostenibilidad en la educación. Las contribuciones reflejan la riqueza y diversidad de contextos iberoamericanos, así como la capacidad transformadora de la investigación y la acción educativa en la construcción de sociedades más equitativas y sostenibles.

Entre los temas destacados se encuentran experiencias innovadoras como el uso de *ChatGPT* en el ámbito educativo, que exploran el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y la investigación; enfoques decoloniales en la educación de mujeres jóvenes pocomchí en Guatemala, que iluminan las posibilidades de justicia social en contextos subalternos; y la introducción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en entornos educativos, como motor de transformación hacia una escuela más inclusiva y resiliente.

Asimismo, se incluyen estudios centrados en prácticas pedagógicas para reducir desigualdades en grupos vulnerables, modelos educativos universitarios en América Latina, estrategias digitales para combatir el absentismo escolar, y la pertinencia de los contenidos curriculares en la educación superior frente a los desafíos de la “nueva normalidad”. Estas investigaciones subrayan la necesidad de replantear y adaptar los procesos educativos a las exigencias del mundo contemporáneo.

Además, el libro presenta reflexiones sobre la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior, liderazgo pedagógico desde la perspectiva estudiantil, y proyectos de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

aprendizaje-servicio como metodologías centradas en el estudiante, destacando el rol fundamental del docente como líder y agente de cambio en los procesos educativos.

El resultado de este esfuerzo es un texto que no solo visibiliza las múltiples aristas del liderazgo y las prácticas educativas en Iberoamérica, sino que también promueve el diálogo, la colaboración y la innovación como ejes estratégicos para construir un futuro educativo más inclusivo y sostenible.

Agradecemos profundamente a todos los autores, revisores y organizadores que hicieron posible este libro. Confiamos en que sus contenidos serán una fuente de inspiración y una herramienta valiosa para investigadores, docentes, estudiantes y responsables de políticas educativas comprometidos con transformar la educación en nuestras comunidades.

¡Bienvenidos a este viaje hacia nuevos horizontes en la educación iberoamericana!

ÍNDICE

**CAPÍTULO 1.**

**ALTERCENTRISMO Y SUBALTERNIDAD EN LA EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DECOLONIALES DE MUJERES JÓVENES POCOMCHÍ EN GUATEMALA.**

MARCO ANTONIO CASTILLO CASTILLO.....1

**CAPÍTULO 2.**

**ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.**

ANA LUCIA ESTRADA DOMÍNGUEZ, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA, OLGA MARÍA MOSCOSO PORTILLO Y WALTER RAMIRO MAZARIEGOS BIOLIS..11

**CAPÍTULO 3.**

**LIDERAR PARA INCLUIR: BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS.**

ANTONIO-MANUEL RODRÍGUEZ-GARCÍA, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y MANUEL LORENZO MARTÍN.....25

**CAPÍTULO 4.**

**MODELOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS Y LIDERAZGO.**

ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA; MARÍA ILIANA CARDONA MONROY; BRENDA ASUNCIÓN MARROQUÍN MIRANDA, OLGA MARÍA MOSCOSO PORTILLO.....38

**CAPÍTULO 5.**

**LA INTRODUCCIÓN DE LOS ODS 2030 EN EL ENTRAMADO EDUCATIVO ESPAÑOL COMO MOTOR DE LA ESCUELA INCLUSIVA.**

MANUEL ENRIQUE LORENZO MARTÍN, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, JUAN CARLOS DE LA CRUZ CAMPOS Y ANTONIO MANUEL RODRÍGUEZ GARCÍA.....51

**CAPÍTULO 6.**

**BARRERAS PARA LA VISIBILIDAD DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA: UN ESTUDIO**



**CUALITATIVO BASADO EN ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.**

JUAN FILEMÓN CAMPOSECO PÉREZ, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA,  
OLGA MARÍA MOSCOSO PORTILLO Y ANA LUCIA ESTRADA DOMÍNGUEZ.....62

**CAPÍTULO 7.**

**CHATGPT COMO HERRAMIENTA INNOVADORA PARA LA INVESTIGACIÓN  
CIENTÍFICA Y EL DESARROLLO SOCIOEDUCATIVO: IMPACTO Y  
PERSPECTIVAS.**

JOSÉ RAMÓN TRILLO, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA.....73

**CAPÍTULO 8.**

**MODELO TPACK APLICADO A LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA  
FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE  
GUATEMALA.**

CARMEN ALICIA DIÉGUEZ ORELLANA, MARÍA TERESA GATICA SECAIDA,  
MARÍA DEL ROSARIO ESPINOZA.....85

**CAPÍTULO 9.**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOCIO EMOCIONALIDAD EN LOS PROCESOS  
EDUCATIVOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA.**

ANEL OSORIO SÁNCHEZ, ABRIL SÁNCHEZ ARAGÓN.....95

**CAPÍTULO 10.**

**INTERVENCIÓN TECNOPEDAGÓGICA CON INSTAGRAM: POTENCIANDO EL  
LIDERAZGO Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE MAESTROS EN  
FORMACIÓN.**

JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO, INMACULADA AZNAR-DÍAZ, JOSÉ MARÍA  
ROMERO-RODRÍGUEZ Y BLANCA BERRAL-ORTIZ.....109

**CAPÍTULO 11.**

**APROXIMACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN  
ESTRATÉGICA EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS IES.**

OSCAR RICARDO CASTILLO BRIBIESCA.....123

**CAPÍTULO 12.**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES CON EL CAMPO  
LABORAL ANTE LA NUEVA NORMALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE**

**POSGRADO.**

ANA LUCÍA PÉREZ CANO, CÉSAR DAVID ELIZALDE GONZÁLEZ, FRANCISCO JAVIER FERNÁNDEZ BARRÓN, ROCÍO MALDONADO BARRIOS.....133

**CAPÍTULO 13.**

**HABILIDADES BLANDAS, DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE NEZAHUALCÓYOTL.**

MARICELA BARRIENTOS GERVACIO Y ARELY BEATRIZ ASCUY MORALES.....144

**CAPÍTULO 14.**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA LA REDUCCIÓN DE RIESGOS CON LAS TIC.**

BLANCA BERRAL-ORTIZ, MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA, CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ Y JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO.....157

**CAPÍTULO 15.**

**ANÁLISIS DEL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.**

JUAN JOSÉ VICTORIA-MALDONADO, ALEJANDRO MARTÍNEZ-MENÉNDEZ, FERNANDO LARA-LARA Y MARÍA NATALIA CAMPOS-SOTO.....170

**CAPÍTULO 16.**

**EL COLECTIVO DOCENTE, UNA MIRADA DESDE LA BIBLIOTECA ESCOLAR MINERVA CRUZ LOYO, MARCELA MIJANGOS ALTAMIRANO Y ROBER GAZGA**

PÉREZ.....181

**CAPÍTULO 17.**

**PROYECTOS INCLUSIVOS PARA REDUCIR DESIGUALDADES EN GRUPOS VULNERABLES ASOCIADOS A UNA DISCAPACIDAD.**

ITHANDEHUIL CUEVAS FISCAL, LORENA CEBALLOS PINTO, NÉLIDA TAVIRA JUÁREZ, MARTHA ESPINOSA GUADARRAMA.....194

**CAPÍTULO 18.**

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MELILLA DESDE UNA PERSPECTIVA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE: APRENDIZAJE-SERVICIO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA.**

ADRIÁN SEGURA ROBLES, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MANUEL GARCÍA

ALONSO.....204

**CAPÍTULO 19.**

**INSTRUMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE, DESDE LA PERSPECTIVA COLABORATIVA Y SITUADA.**

LUCÍA GUADALUPE REYNOSA GÓMEZ, WILLIAM RENÉ REYES CABRERA Y  
JESÚS ENRIQUE PINTO

SOSA.....213

**CAPÍTULO 20.**

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES  
DE PREGRADO.**

SERGIO QUIÑONEZ PECH, PEDRO CANTO HERRERA Y WILLIAM RENÉ REYES  
CABRERA.....227

**CAPÍTULO 21.**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DIGITALES PARA LA PREVENCIÓN DEL  
ABSENTISMO ESCOLAR**

MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA, BLANCA BERRAL-ORTIZ, JOSÉ ANTONIO  
MARTÍNEZ-DOMINGO Y CARMEN ROCÍO FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ.....239

**CAPÍTULO 22.**

**EMPRENDIMIENTO ESTUDIANTIL, PILARES BÁSICOS PARA SU FOMENTO.  
EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE MANAGUA**

SONIA PATRICIA VELÁZQUEZ ESCORCIA, MARIO VALLE DÁVILA, GEOGERLYS  
BIRLENE CHAVARRÍA ZAPATA. UNIVERSIDAD DE MANAGUA.

NICARAGUA.....252

**CAPÍTULO 23.**

**EN OTRAS PALABRAS: LAS CALIFICACIONES SON INMORALES.**

JUAN ÁLVARO MIRANDA ARANEDA.....264

**CAPÍTULO 24.**

**AGENDA 2030 Y EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA.**

MANUEL GARCÍA ALONSO, CARMEN RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, ADRIÁN SEGURA  
ROBLES.....279

**CAPÍTULO 25.**

**Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

**PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: HACIA  
UNA DOCENCIA TRANSFORMADORA EN AMÉRICA LATINA**

DAMARYS ROY SADADRÍN, OLGA LUCÍA AGUDELO VELÁSQUEZ, CRISTIAN  
CÉSPEDES CARREÑO.....288

**CAPÍTULO 1**

**ALTERCENTRISMO Y SUBALTERNIDAD EN LA EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS  
EDUCATIVAS DECOLONIALES DE MUJERES JÓVENES POCOMCHÍ EN  
GUATEMALA**

Marco Antonio Castillo Castillo

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

*marcoastillocastillo1967@gmail.com*

**Resumen:**

El artículo "Altercentrismo y Subalternidad en la Educación" examina cómo las mujeres jóvenes Pocomchí de la Aldea La Ceiba, en Purulhá, Baja Verapaz, utilizan la educación decolonial como un espacio de resistencia y emancipación frente a las estructuras hegemónicas coloniales y patriarcales que las han marginado históricamente. Inspirado en autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo y Aníbal Quijano, el estudio resalta la importancia del idioma maya Pocomchí y su cultura en el proceso educativo, destacando cómo estas mujeres reconfiguran la educación como una herramienta para fortalecer su identidad y promover una igualdad pluriversal. A través de la incorporación de sus saberes y experiencias, no solo se visibilizan sus voces subalternas, sino que también se refuerza su rol como agentes de cambio en sus comunidades. El artículo también aborda la necesidad de mejorar la infraestructura educativa para garantizar que este proceso inclusivo y transformador continúe empoderando a estas mujeres jóvenes.

**Palabras clave:** descolonización, identidad étnica, poblaciones marginadas, igualdad de género en la educación y autonomía personal

**ALTERCENTRISM AND SUBALTERNITY IN EDUCATION: DECOLONIAL  
EDUCATIONAL EXPERIENCES OF YOUNG POCOMCHÍ WOMEN IN  
GUATEMALA**

**Abstract:**

The article "Altercentrism and Subalternity in Education" examines how young Pocomchí women from La Ceiba Village, in Purulhá, Baja Verapaz, use decolonial education as a space of resistance and emancipation in the face of the colonial and patriarchal hegemonic structures that have historically marginalized them. Inspired by authors such as Enrique Dussel, Walter Mignolo and Aníbal Quijano, the study highlights the importance of the Pocomchí

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Mayan language and culture in the educational process, emphasizing how these women reconfigure education as a tool to strengthen their identity and promote pluriversal equality. Through the incorporation of their knowledge and experiences, not only are their subaltern voices made visible, but also their role as agents of change in their communities is reinforced. The article also addresses the need to improve educational infrastructure to ensure that this inclusive and transformative process continues to empower these young women.

**Keywords:** decolonization, ethnic identity, marginalized populations, gender equality in education and personal autonomy.

### **INTRODUCCIÓN:**

El estudio "Altercentrismo y Subalternidad en la Educación: Repensando la Igualdad Pluriversal desde las Experiencias Educativas Decoloniales de Mujeres Jóvenes Pocomchí en la Aldea La Ceiba en Purulhá, Baja Verapaz - Guatemala" analiza cómo las mujeres jóvenes Pocomchí utilizan la educación como herramienta de resistencia frente a las estructuras coloniales y patriarcales. El concepto de altercentrismo desplaza el centro de poder y conocimiento de las estructuras hegemónicas hacia las epistemologías marginalizadas. Estas mujeres colocan sus saberes y experiencias, arraigados en su identidad cultural y el idioma maya Pocomchí, en el centro del proceso educativo, alineándose con la transmodernidad de Enrique Dussel (2007), que promueve el reconocimiento de epistemologías pluriversales.

En términos de subalternidad, estas mujeres enfrentan una doble marginalización: por ser indígenas y por ser mujeres en un contexto patriarcal. Este análisis, inspirado en Aníbal Quijano (2000), resalta la resistencia de las mujeres Pocomchí frente a las jerarquías coloniales y raciales. A través de la educación decolonial, reconfiguran el espacio educativo como un lugar de resistencia epistemológica.

El concepto de acumulación por desposesión de David Harvey (2003) complementa este enfoque, explicando cómo las mujeres indígenas han sido despojadas de sus territorios y subjetividades. En respuesta, la educación decolonial permite a las mujeres Pocomchí reivindicar su identidad y sus conocimientos.

La obra de José Guadalupe Gandarilla Salgado (2019) articula la crítica geopolítica y la filosofía de la liberación de Dussel (2011), proporcionando un marco teórico que reconoce la transformación de las relaciones de poder desde las periferias. El estudio demuestra que las mujeres jóvenes Pocomchí no solo desafían las estructuras hegemónicas, sino que también

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

contribuyen a la construcción de una igualdad pluriversal, donde se valoran diversas formas de conocimiento y se promueve una transformación educativa inclusiva.

### MARCO CONCEPTUAL:

El marco conceptual de este artículo se enfoca en analizar cómo las mujeres jóvenes Pocomchí, en la Aldea La Ceiba, Purulhá, Baja Verapaz, desafían las estructuras hegemónicas de poder a través de la educación, desde un enfoque decolonial. Inspirado en las teorías de la **geopolítica crítica** y la **filosofía de la liberación**, el análisis subraya la importancia de reconfigurar las dinámicas de poder desde las periferias, tal como lo plantean autores como Enrique Dussel y José Guadalupe Gandarilla Salgado (Dussel, 2007; Gandarilla Salgado, 2019).

En primer lugar, se presenta la **geopolítica crítica** como un enfoque que permite entender las relaciones de poder globales a través de una óptica decolonial. Gandarilla (2019) retoma el concepto de **colonialidad del poder** de Aníbal Quijano (2000), que sostiene que la expansión europea impuso un sistema de dominación basado en la clasificación racial y étnica. Esto afecta todas las esferas de la vida social y material, colonizando no solo territorios, sino también cuerpos, mentes y culturas. En este contexto, la educación se convierte en un espacio clave para revertir estas dinámicas de poder, ofreciendo a las mujeres Pocomchí una plataforma de resistencia.

En segundo lugar, Gandarilla (2019) destaca que el **espacio** es un dispositivo de poder. Siguiendo a Dussel, el espacio no es neutral, sino que contribuye a la perpetuación de relaciones de dominación a través de su control, como lo muestran conceptos como el "cercamiento" de Polanyi (1944) y el "alambre de púas" de Netz (2004). Para las mujeres Pocomchí, transformar el espacio educativo en un "contra espacio" es clave para resistir las dinámicas patriarcales y coloniales.

En tercer lugar, el artículo se basa en la crítica de Dussel (2007) a la **modernidad**, argumentando que esta ha sido un proyecto excluyente. Sin embargo, el concepto de **transmodernidad** de Dussel propone un diálogo intercultural que reconoce la **pluriversalidad** de epistemologías subalternas. Este enfoque permite valorar los saberes indígenas de las mujeres Pocomchí, contribuyendo a una educación decolonial transformadora (Mignolo, 2011).

Finalmente, en el marco de la **política de la liberación**, Gandarilla (2019) subraya que la liberación no es solo un acto de resistencia, sino una **reconfiguración activa** de las estructuras de poder impuestas por el colonialismo. En este sentido, las mujeres Pocomchí reconfiguran la

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

educación como un espacio de emancipación, donde se reconocen como agentes de cambio.

Autores como **David Harvey** (2003) complementan esta visión al señalar que la modernidad capitalista coloniza no solo territorios, sino también subjetividades, lo cual es evidente en la dinámica de la acumulación por desposesión. Esta visión ayuda a entender cómo las mujeres Pocomchí transforman el espacio educativo en un lugar de poder subalterno y resistencia activa frente al imperialismo neoliberal.

En resumen, la **colonialidad del poder** continúa configurando las relaciones globales, pero la educación decolonial de las mujeres Pocomchí ofrece una vía para resistir esas estructuras y crear un espacio de lucha por la **igualdad pluriversal**, donde la diversidad de saberes es respetada y valorada.

### **MATERIAL O MÉTODOS:**

El presente estudio utilizó la Teoría Fundamentada, un enfoque cualitativo que se emplea para generar teorías basadas en datos obtenidos directamente del campo. Este método fue particularmente pertinente para explorar los fenómenos complejos que afectan a las mujeres jóvenes Pocomchí en la comunidad de La Ceiba, Purulhá, Baja Verapaz. La Teoría Fundamentada (Pandit, 1996; Glaser, 2001) permitió desarrollar una comprensión más profunda de las experiencias educativas de estas mujeres en un contexto decolonial. El proceso investigativo se estructuró en torno a tres elementos clave: conceptos que son las unidades básicas de análisis.

En este estudio, los conceptos emergieron de las narrativas y vivencias de las mujeres jóvenes Pocomchí. Estos conceptos reflejan las dinámicas de desigualdad, los desafíos sociales, y las maneras en que estas mujeres experimentan y resisten los procesos de subalternización en su entorno educativo. Las 2 entrevistas en profundidad fueron hechas a 2 estudiantes escogidos de forma aleatoria y un grupo focal a 9 mujeres jóvenes y 3 hombres jóvenes participantes en el proyecto, lo que permitió la identificación de estos conceptos:

- **Categorías:** los conceptos emergentes fueron agrupados en categorías para proporcionar una comprensión más amplia de los procesos educativos en la comunidad. A través de un proceso de comparación constante, se identificaron similitudes y diferencias que destacaron aspectos críticos del contexto educativo de las mujeres Pocomchí. Este análisis permitió desarrollar categorías que revelan la importancia de la identidad cultural, la barrera de la lengua y la



estructura patriarcal, entre otros factores. Las categorías surgen del análisis constante de los conceptos y son el resultado de la agrupación de patrones y temas recurrentes. Estas categorías permitirán una comprensión más profunda del proceso educativo en la comunidad Pocomchí, destacando la importancia del idioma maya Pocomchí y la búsqueda de una educación que promueva la igualdad pluriversal.

- **Proposiciones:** estas se elaboraron a partir de las relaciones generalizadas entre las categorías y los conceptos. Las proposiciones teóricas proporcionaron una visión que vincula los conceptos con el fenómeno de la igualdad pluriversal y su impacto en la educación de las mujeres Pocomchí. Este enfoque iterativo permitió que la teoría emergente reflejara la complejidad de la experiencia educativa, reconociendo las dinámicas de poder, subalternidad, y resistencia que caracterizan su entorno. Este proceso fue cuidadosamente documentado para garantizar la reproducibilidad del estudio, condición fundamental del método científico. Las proposiciones permiten establecer relaciones generalizadas entre conceptos y categorías. A través de estas proposiciones, se articula una visión teórica sobre la igualdad pluriversal en el contexto educativo de las mujeres Pocomchí, proponiendo una educación decolonial como herramienta clave para transformar las dinámicas de poder.
- **Desigualdades percibidas:** se identificaron las diversas formas de discriminación y marginación que enfrentan las mujeres Pocomchí, tanto por su identidad étnica como por su género. Se presta especial atención al contexto patriarcal y conservador en el que se encuentran, que agrava su condición subalterna.
- **Categorías emergentes:** estas se reflejan cómo las experiencias educativas de las mujeres Pocomchí se configuran en un entorno marcado por la colonialidad y las dinámicas de poder patriarcales. Las categorías también ilustran cómo estas mujeres reconfiguran el espacio educativo como un lugar de lucha y resistencia.
- **Relación entre igualdad pluriversal y educación:** propone cómo las mujeres Pocomchí están utilizando la educación decolonial para redefinir la igualdad, integrando sus saberes y experiencias subalternas, y desafiando las jerarquías tradicionales que las han marginado históricamente.

**1.1 Proceso llevado en el diseño de la investigación:** el proceso de investigación llevado a cabo en la Aldea La Ceiba, Purulhá, Baja Verapaz, exploró las experiencias educativas de las mujeres jóvenes Pocomchí desde un enfoque decolonial. El primer paso fue realizar una revisión exhaustiva de la literatura sobre tecnologías educativas y la igualdad pluriversal, con énfasis en la educación decolonial y la epistemología subalterna. Este análisis permitió construir un marco teórico sólido que guiaría el estudio, identificando conceptos clave para la investigación. En la fase de selección de casos, se escogieron mujeres jóvenes Pocomchí que participaban en programas de educación extraescolar en La Ceiba. Los criterios de selección garantizaban la diversidad de experiencias, proporcionando una visión amplia del fenómeno educativo y sus implicaciones en esta comunidad.

La recolección de información incluyó entrevistas en profundidad y grupos focales, centralizando las voces de las mujeres jóvenes Pocomchí. Se desarrolló un protocolo ético que respetaba el contexto cultural, político y socioeconómico de la comunidad.

Las técnicas de recolección se adaptaron a las particularidades de la zona, asegurando una recolección de datos rigurosa y contextualizada. Posteriormente, la clasificación de la información se realizó utilizando herramientas de análisis cualitativo como la codificación abierta, axial y selectiva. Esta metodología permitió identificar patrones y temas emergentes, desarrollando conceptos y categorías que contribuyeron a la teoría emergente. A través de este proceso, se analizaron las dinámicas de poder y subalternidad que enfrentan las mujeres Pocomchí en el ámbito educativo.

El análisis comenzó con el primer caso y facilitó la creación de proposiciones teóricas preliminares. Además, se realizó una ejemplificación teórica, contextualizando los resultados en el marco de la igualdad pluriversal y el altercentrismo educativo, lo que reveló cómo las experiencias de las mujeres reflejan las dinámicas de poder. El estudio identificó barreras importantes en el proceso educativo de estas mujeres, como la falta de recursos adecuados (materiales didácticos y acceso a tecnología) y la infraestructura deficiente, que dificultan su desarrollo académico y personal. Estas limitaciones también restringen el uso del idioma maya Pocomchí, limitando el fortalecimiento de su identidad cultural.

Finalmente, una vez identificadas las categorías clave, se concluyó la recolección de datos siguiendo el principio de saturación teórica. La comparación de la teoría emergente con la literatura existente permitió identificar contribuciones y limitaciones en el contexto Pocomchí.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Este enfoque demostró cómo las prácticas decoloniales ayudan a reconfigurar el espacio educativo como un lugar de resistencia y transformación.

### **RESULTADOS**

El proceso de investigación llevado a cabo en la Aldea La Ceiba, Purulhá, Baja Verapaz, exploró diferentes dimensiones relacionadas con la participación y el desarrollo educativo de las mujeres jóvenes Pocomchí. El estudio se enfocó en cómo los espacios de aprendizaje decoloniales afectaron su sentido de pertenencia, empoderamiento y participación activa, en medio de las barreras sociales y culturales que enfrentan.

Uno de los hallazgos más importantes fue que las mujeres sintieron que sus ideas y opiniones eran respetadas en el entorno educativo, lo que contrastaba con la falta de reconocimiento que experimentaban fuera de este espacio. Este reconocimiento en el contexto educativo les brindó una validación significativa, empoderándolas y fomentando su inclusión.

No obstante, el miedo y la timidez fueron identificados como barreras clave que impedían su participación plena. La crítica de los hombres y una cultura de sumisión limitaban su disposición a expresarse libremente, este descubrimiento subrayó la necesidad de intervenciones que fomenten la confianza y el desarrollo personal. Además, se destacó la importancia del uso del idioma maya Pocomchí en el entorno educativo, lo que reforzó su identidad cultural y sentido de pertenencia. Al incluir su idioma en el currículo, el espacio de aprendizaje se volvió más inclusivo y relevante para las mujeres jóvenes.

Los espacios colectivos de aprendizaje también fueron percibidos como cruciales para fortalecer la cohesión social y crear redes de apoyo mutuo. Estos entornos no solo promovieron el aprendizaje académico, sino que también fomentaron un sentido de comunidad y cooperación, esenciales en contextos de marginación.

Sin embargo, las participantes señalaron la necesidad de mejorar la infraestructura educativa, ya que la falta de materiales adecuados y espacios físicos adecuados restringía su desarrollo académico. Mejorar estos recursos es clave para maximizar los beneficios del modelo educativo decolonial en esta comunidad

### **DISCUSIÓN**

El proceso investigativo llevado a cabo en la Aldea La Ceiba, Purulhá, Baja Verapaz, analizó el impacto de un modelo educativo decolonial en el empoderamiento de las mujeres jóvenes Pocomchí. Este enfoque permitió la creación de espacios de aprendizaje donde las mujeres

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

podían expresar libremente sus ideas, promoviendo su fortalecimiento personal y comunitario. La educación decolonial rompió con las jerarquías patriarcales tradicionales, al integrar sus experiencias y perspectivas en el proceso educativo, lo que generó un entorno inclusivo que valoraba las voces históricamente marginadas.

Las mujeres destacaron que estos espacios ofrecían un tipo de educación que respetaba y reconocía sus vivencias, además de incluir el idioma maya Pocomchí en el currículo. Esto fortaleció su identidad cultural y promovió una visión de igualdad pluriversal, en la que se valoran diversas formas de conocimiento. Los espacios seguros fomentaron el aprendizaje colaborativo, reforzando la cohesión social y las redes de apoyo entre las participantes, aspectos cruciales en contextos de marginación.

Sin embargo, se identificaron barreras significativas, como la falta de recursos educativos y una infraestructura inadecuada. La ausencia de materiales pedagógicos adecuados, aulas equipadas y acceso a tecnología limitaba el desarrollo académico y la implementación efectiva del modelo educativo. A pesar de estas dificultades, el estudio demostró que el enfoque decolonial era esencial para el empoderamiento de las mujeres y el reconocimiento de su identidad cultural en el proceso educativo.

Es importante señalar que el enfoque decolonial brindó un espacio transformador para las mujeres Pocomchí, pero es crucial mejorar las condiciones materiales y recursos disponibles para maximizar los beneficios de este modelo en sus comunidades.

### **CONCLUSIONES**

El proceso investigativo en la Aldea La Ceiba, Purulhá, Baja Verapaz, exploró cómo un enfoque educativo decolonial empodera a las mujeres jóvenes Pocomchí, transformando las dinámicas de poder y promoviendo su liderazgo en la comunidad. Los espacios educativos valoraron activamente sus contribuciones, permitiendo que las mujeres se reconocieran como agentes de cambio. A través de estos espacios, fortalecieron su autoestima y consolidaron su rol en la comunidad.

Sin embargo, enfrentaron barreras culturales como el miedo a participar, arraigado en normas patriarcales y de crianza. Por ello, se resaltó la importancia de implementar programas que fomenten la confianza y el empoderamiento emocional. La inclusión del idioma maya Pocomchí fue clave para fortalecer su identidad cultural, al integrar su lengua en el currículo educativo, promoviendo así una igualdad pluriversal que valoró sus conocimientos.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Los espacios colectivos de aprendizaje fomentaron la colaboración y la cohesión social, proporcionando redes de apoyo mutuo que empoderaron a las mujeres. Sin embargo, se identificaron carencias en la infraestructura educativa, como la falta de recursos y materiales adecuados, lo que limitaba el desarrollo académico y el impacto de la educación decolonial. La mejora de estos recursos es fundamental para garantizar que las mujeres Pocomchí puedan aprovechar plenamente las oportunidades educativas y fortalecer su papel en la comunidad.

Finalmente, señalar que el enfoque educativo decolonial en La Ceiba promovió el empoderamiento de las mujeres jóvenes Pocomchí, permitiéndoles superar barreras culturales y fortalecer su identidad. Sin embargo, se necesita mejorar la infraestructura educativa para asegurar que estos avances sean sostenibles y transformadores a largo plazo.

### REFERENCIAS

- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.  
<https://www.trotta.es/libros/politica-de-la-liberacion/9788498790344/>
- Dussel, E. (2011). *Transmodernidad y filosofía de la liberación*. Madrid: Trotta.  
<https://www.trotta.es/libros/transmodernidad-y-filosofia-de-la-liberacion/9788481645865/>
- Dussel, E. (2014). *Filosofía de la liberación: Introducción*. Madrid: Akal.  
[https://www.akal.com/libro/filosofia-de-la-liberacion\\_38832/](https://www.akal.com/libro/filosofia-de-la-liberacion_38832/)
- Gandarilla Salgado, J. G. (2019). *Geopolítica, modernidad y política de la liberación*. En F. Ledesma Zaldívar y J. D. Ortiz Acosta (Eds.), *Siete ensayos sobre la filosofía y política de la liberación de Enrique Dussel* (pp. 145-188). Universidad de Guadalajara.  
[http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2019/siete\\_ensayos\\_filosofia.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2019/siete_ensayos_filosofia.pdf)
- Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo*. Oxford University Press.  
<https://global.oup.com/academic/product/the-new-imperialism-9780199264315>
- Mignolo, W. (2011). *La cara oculta de la modernidad occidental: Futuros globales, opciones decoloniales*. Duke University Press.  
<https://www.dukeupress.edu/the-darker-side-of-western-modernity>
- Netz, R. (2004). *Alambre de púas: Una ecología de la modernidad*. Wesleyan University Press.  
<https://www.wespress.org/9780819566080/barbed-wire/>
- Polanyi, K. (1944). *La gran transformación: Los orígenes políticos y económicos de nuestro*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

*tiempo*. Beacon Press. <https://www.beacon.org/The-Great-Transformation-P821.aspx>  
Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. *Cuestiones y Horizontes*, 1, 201-246. <https://es.scribd.com/doc/169261987/Colonialidad-del-Poder-Eurocentrismo-y-America-Latina-Anibal-Quijano>

**CAPÍTULO 2**

**ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

Ana Lucia Estrada Domínguez, Oruam Cadex Marichal Guevara, Olga María Moscoso

Portillo y Walter Ramiro Mazariegos Biolis

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

*Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez*

*aestrada@fahusac.edu.gt*

**Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la gestión del conocimiento en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, evaluando diferencias entre docentes titulares e interinos y explorando factores que limitan su participación. La metodología adoptó un enfoque mixto: se aplicaron encuestas a una muestra representativa de 344 profesores titulares y 458 interinos, y se realizaron entrevistas y grupos focales para profundizar en sus experiencias y desafíos. Los resultados revelaron que los docentes titulares cuentan con mejores condiciones para gestionar el conocimiento, mientras que los interinos enfrentan barreras como la falta de acceso a recursos y capacitación. Las conclusiones subrayan la necesidad de implementar políticas inclusivas de liderazgo directivo que favorezcan la equidad en el acceso a la tecnología y la formación en competencias digitales, así como la creación de un repositorio compartido de conocimiento, lo cual permitiría fortalecer la colaboración y el desarrollo académico institucional.

**Palabras clave:** gestión, conocimiento, liderazgo, socialización

**ANALYSIS OF KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE FACULTY OF**

**Abstract**

This research aimed to analyze knowledge management in the Faculty of Humanities of the University of San Carlos of Guatemala, evaluating differences between tenured and interim professors and exploring factors that limit their participation. The methodology adopted a mixed approach: surveys were applied to a representative sample of 344 tenured and 458 interim professors, and interviews and focus groups were conducted to delve into their experiences and challenges. The results revealed that tenured professors have better conditions to manage knowledge, while interim professors face barriers such as lack of access to resources and

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

training. The conclusions underline the need to implement inclusive leadership policies that favor equity in access to technology and training in digital skills, as well as the creation of a shared knowledge repository, which would allow strengthening collaboration and institutional academic development.

**Keywords:** management, knowledge, leadership, socialization

### **INTRODUCCIÓN**

La gestión del conocimiento se ha convertido en un eje fundamental para el desarrollo y la competitividad de las instituciones de educación superior, especialmente en el contexto actual, caracterizado por un entorno globalizado y altamente competitivo. Este concepto no solo abarca la recopilación y almacenamiento de información, sino que también implica la creación, organización, difusión y aplicación del conocimiento en función de los objetivos estratégicos de la institución. En este sentido, las facultades de humanidades, como la facultad de humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, desempeñan un rol esencial en la formación de profesionales con pensamiento crítico, capacidad reflexiva y competencias éticas, elementos esenciales para enfrentar los retos de una sociedad en constante cambio.

La facultad de humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, una de las instituciones académicas más importantes de la región, enfrenta el desafío de implementar una gestión del conocimiento efectiva que permita no solo conservar y transmitir el acervo cultural y científico de la humanidad, sino también innovar en métodos y procesos para responder a las necesidades y expectativas de sus estudiantes, docentes y comunidad en general. En este contexto, una adecuada gestión del conocimiento se traduce en una mayor capacidad de adaptación y respuesta ante los cambios sociales, tecnológicos y culturales, así como en una mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A nivel teórico, la gestión del conocimiento en el ámbito educativo se enfoca en la creación de sistemas y prácticas que favorezcan la identificación y aprovechamiento de los saberes individuales y colectivos. Esto implica el desarrollo de estrategias que optimicen la comunicación entre los actores involucrados y el fortalecimiento de las competencias de los docentes y estudiantes en el manejo de la información. Sin embargo, en la práctica, implementar una gestión del conocimiento eficaz enfrenta numerosos desafíos, tales como la resistencia al cambio, la falta de recursos tecnológicos adecuados y la carencia de una cultura organizacional orientada al aprendizaje continuo y la colaboración.



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Este estudio tiene como objetivo analizar las prácticas, procesos y estructuras de gestión del conocimiento en la facultad de humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el propósito de identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas en esta área. Al hacerlo, se espera contribuir al desarrollo de estrategias que optimicen la gestión del conocimiento en la institución, fomentando un ambiente académico más colaborativo e innovador que permita no solo el crecimiento personal y profesional de sus miembros, sino también un impacto positivo en la sociedad guatemalteca.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión integral y profunda de las prácticas de gestión del conocimiento entre los profesores titulares e interinos de la institución. Este enfoque permite combinar la recolección de datos estadísticos, obtenidos de una muestra representativa, con el análisis en profundidad de percepciones y experiencias individuales de los docentes, enriqueciendo así los hallazgos y permitiendo una interpretación más contextualizada y aplicable de los resultados.

El diseño de la investigación es secuencial y convergente, compuesto por dos fases: la fase cuantitativa, seguida de la fase cualitativa. La fase cuantitativa se realizará en primer lugar para analizar tendencias y patrones en la población de estudio, mientras que la fase cualitativa complementará estos hallazgos mediante un análisis detallado de las experiencias y opiniones de los docentes.

1. Fase Cuantitativa: Esta fase permitirá describir y comparar las prácticas de gestión del conocimiento de los profesores titulares e interinos, así como identificar diferencias y similitudes en función de su tipo de nombramiento y otras variables contextuales.
2. Fase Cualitativa: En la fase cualitativa se buscará explorar en mayor profundidad las percepciones de los docentes sobre los retos y oportunidades en la gestión del conocimiento dentro de la institución, buscando captar las experiencias individuales y colectivas de los participantes.

La población de estudio está compuesta por los 344 profesores titulares y 458 profesores interinos, con un total de 802 docentes. Se empleará un muestreo aleatorio estratificado, seleccionando un porcentaje proporcional de profesores titulares e interinos que asegure la representatividad de cada grupo en la fase cuantitativa. En la fase cualitativa, se seleccionará

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

una submuestra intencionada de docentes, representativa de ambos grupos, para participar en entrevistas en profundidad y grupos focales.

### Métodos de Recolección de Datos

1. Encuestas Cuantitativas: Se aplicará un cuestionario estructurado a la muestra seleccionada de docentes titulares e interinos. El cuestionario estará compuesto por preguntas cerradas y escalas de Likert, diseñadas para evaluar la frecuencia, utilidad y efectividad de las prácticas de gestión del conocimiento implementadas por los docentes, además de explorar factores de motivación y limitaciones que encuentran en su entorno laboral.
2. Entrevistas en Profundidad: A una submuestra de profesores se les realizará entrevistas semiestructuradas, con el fin de obtener información detallada sobre sus perspectivas y experiencias personales respecto a la gestión del conocimiento. Este método permitirá una comprensión más profunda de los factores internos y externos que inciden en las prácticas y el desarrollo de competencias en este ámbito.
3. Grupos Focales: Para complementar la recolección de datos cualitativos, se organizarán grupos focales con docentes titulares e interinos, agrupados de manera que se favorezca la interacción y el debate sobre las prácticas de gestión del conocimiento. Este método busca identificar experiencias compartidas y posibles diferencias en función del tipo de nombramiento, así como explorar soluciones y mejoras sugeridas por los mismos docentes.

### Análisis de los Datos

1. Análisis Cuantitativo: Los datos recogidos en la fase cuantitativa serán procesados mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Se realizarán análisis de frecuencia, medidas de tendencia central y dispersión, así como pruebas t y ANOVA para identificar posibles diferencias significativas entre los docentes titulares e interinos en cuanto a sus prácticas de gestión del conocimiento.
2. Análisis Cualitativo: Los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas y los grupos focales serán analizados mediante un análisis de contenido, utilizando un software de análisis cualitativo para la codificación y categorización de las respuestas. Esto permitirá identificar patrones, temas recurrentes y discrepancias entre los participantes, aportando así profundidad y contexto a los hallazgos cuantitativos.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Los resultados de ambas fases se integrarán al final del estudio mediante un análisis comparativo y convergente. Esto permitirá validar los hallazgos cuantitativos a la luz de las interpretaciones cualitativas, enriqueciendo el análisis y aportando una visión holística sobre la gestión del conocimiento en la institución. La combinación de métodos mixtos busca, en última instancia, ofrecer una comprensión más completa y fundamentada sobre las prácticas y percepciones de los docentes titulares e interinos, generando recomendaciones aplicables para la optimización de la gestión del conocimiento en la institución.

### **RESULTADOS**

Los resultados de la investigación se presentan en dos secciones, correspondientes a los hallazgos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante los instrumentos aplicados: encuestas a una muestra representativa de los docentes titulares e interinos, y entrevistas en profundidad y grupos focales. A continuación, se describen los resultados de cada fase.

#### **Resultados Cuantitativos**

La fase cuantitativa permitió identificar y comparar las prácticas de gestión del conocimiento entre los 344 profesores titulares y los 458 profesores interinos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Los datos revelaron los siguientes patrones:

**Frecuencia de Uso de Herramientas de Gestión del Conocimiento:** El 78% de los profesores titulares y el 65% de los interinos afirmaron utilizar con frecuencia herramientas digitales de gestión del conocimiento (e.g., plataformas de gestión de contenido y bases de datos académicas). Sin embargo, los titulares reportaron mayor familiaridad y dominio en el uso de estas herramientas en comparación con los interinos, quienes manifestaron dificultades en la adopción de ciertas plataformas.

**Prácticas de Documentación y Compartición de Conocimiento:** Un 62% de los docentes titulares y un 53% de los interinos afirmaron documentar sistemáticamente sus materiales didácticos y proyectos de investigación. Sin embargo, la compartición de estos recursos con otros docentes fue baja en ambos grupos, con solo un 40% de titulares y un 32% de interinos que compartieron su trabajo de manera regular con colegas, revelando una carencia de cultura colaborativa.

**Percepción de la Eficiencia en la Gestión del Conocimiento:** La percepción de eficiencia en la gestión del conocimiento varió entre ambos grupos: el 70% de los profesores titulares la

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

consideró satisfactoria, mientras que solo el 48% de los interinos la valoró positivamente. Los docentes interinos señalaron la falta de acceso a recursos institucionales y la sobrecarga laboral como factores que dificultan su participación activa en la gestión del conocimiento.

**Limitaciones en la Gestión del Conocimiento:** Entre las principales limitaciones reportadas, el 75% de los interinos y el 58% de los titulares mencionaron la falta de tiempo como una barrera significativa. Asimismo, ambos grupos mencionaron la carencia de formación específica en competencias de gestión del conocimiento y la limitada infraestructura tecnológica, lo cual restringe la aplicación efectiva de estas prácticas.

### **Resultados Cualitativos**

La fase cualitativa, desarrollada a través de entrevistas en profundidad y grupos focales, aportó una visión más detallada sobre las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan los docentes en relación con la gestión del conocimiento. A continuación, se exponen los principales temas emergentes:

**Experiencias en el Uso de Herramientas y Recursos:** Los profesores titulares mencionaron que la experiencia y el acceso a recursos institucionales les ha permitido gestionar sus conocimientos de manera más organizada y efectiva. Sin embargo, los docentes interinos expresaron que a menudo carecen de apoyo y tiempo para implementar estrategias formales de gestión del conocimiento. La mayoría coincidió en que un mayor acceso a formación sobre plataformas digitales podría mejorar significativamente sus prácticas.

**Barreras para la Colaboración y Compartición de Conocimiento:** En los grupos focales, tanto los titulares como los interinos señalaron que la colaboración es limitada debido a la falta de espacios formales para compartir conocimientos y recursos entre colegas. Los interinos destacaron que la naturaleza temporal de sus contratos y la alta rotación dificulta el desarrollo de redes colaborativas duraderas, mientras que los titulares indicaron que la sobrecarga de responsabilidades administrativas también dificulta la participación activa en iniciativas colaborativas.

**Necesidades de Capacitación:** Ambos grupos coincidieron en la necesidad de recibir capacitación en competencias digitales y técnicas de gestión del conocimiento. Los interinos, en particular, destacaron que una capacitación orientada al uso de plataformas y técnicas de organización de la información sería de gran ayuda para integrarse de forma más efectiva en los procesos de gestión del conocimiento de la facultad.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Propuestas para Mejorar la Gestión del Conocimiento: Entre las propuestas de mejora, los participantes sugirieron la creación de un repositorio institucional de acceso compartido donde los docentes pudieran almacenar y compartir sus materiales didácticos y resultados de investigación. Además, los interinos enfatizaron la necesidad de un mayor acceso a recursos institucionales y apoyo tecnológico para garantizar que puedan participar activamente en la gestión del conocimiento de la facultad.

### **Análisis Integrado de Resultados**

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos revela una discrepancia notable en las prácticas de gestión del conocimiento entre los docentes titulares e interinos. Los titulares tienden a tener un mejor acceso a recursos y formación, lo que facilita sus prácticas de gestión del conocimiento. En cambio, los interinos se enfrentan a limitaciones que van desde la falta de recursos hasta una menor inclusión en los procesos formales de la facultad. Sin embargo, ambos grupos identificaron la falta de una cultura colaborativa y la necesidad de formación específica como factores críticos que afectan la efectividad de la gestión del conocimiento.

Estos resultados subrayan la importancia de crear políticas institucionales que faciliten la colaboración, el acceso equitativo a recursos, y la capacitación en competencias de gestión del conocimiento para todos los docentes, sin distinción de tipo de contratación.

## **DISCUSIÓN**

Los hallazgos de esta investigación ofrecen un análisis profundo sobre la gestión del conocimiento en contextos académicos, coincidiendo en gran medida con estudios previos que subrayan la importancia de implementar políticas institucionales para fortalecer la colaboración y el acceso equitativo a recursos (Nonaka & Takeuchi, 1995; Davenport & Prusak, 1998). La gestión del conocimiento, entendida como un proceso sistemático para recopilar, organizar, compartir y analizar la información en las instituciones educativas, se considera fundamental para el desarrollo de una cultura de aprendizaje organizacional (Sveiby, 2001). Los resultados obtenidos en esta investigación destacan que, si bien los docentes titulares suelen tener mayor acceso a recursos y tiempo para gestionar el conocimiento, los profesores interinos enfrentan limitaciones considerables, lo que dificulta una participación equitativa y eficiente en estos procesos.

La importancia de la infraestructura y el apoyo institucional

Autores como Rowley (2000) y González y Malo-Serrano (2014) sostienen que las

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

instituciones educativas deben proveer una infraestructura adecuada y un entorno de apoyo para que los docentes puedan participar efectivamente en la gestión del conocimiento. En esta investigación, tanto titulares como interinos señalaron la falta de tiempo y la carencia de formación en competencias digitales y de gestión como limitaciones, lo que confirma las observaciones de Sveiby (2001) sobre cómo la falta de recursos y capacitación puede obstaculizar la implementación de una gestión del conocimiento efectiva en entornos académicos.

La diferencia en el acceso a recursos entre profesores titulares e interinos coincide con el análisis de Cabrera y Cabrera (2005), quienes explican que los factores organizacionales y los contratos de empleo pueden impactar negativamente en el compromiso y la colaboración en la gestión del conocimiento. Este hallazgo destaca la necesidad de diseñar estrategias de inclusión y capacitación específica para docentes con contrato interino, especialmente en un contexto donde la rotación de personal y la naturaleza temporal del contrato limitan la participación activa y sostenible en la gestión del conocimiento (Rowley, 2000).

### **Cultura de colaboración y compartición de conocimiento**

Nonaka y Takeuchi (1995) proponen que la creación de una cultura colaborativa es esencial para que el conocimiento se comparta de manera efectiva en las organizaciones. En este estudio, se observó una carencia de prácticas colaborativas y una baja frecuencia de compartición de materiales y resultados de investigación, lo cual podría deberse a una cultura institucional que no prioriza la colaboración en la gestión del conocimiento. Además, los docentes indicaron que la falta de espacios formales y de incentivos para compartir conocimientos limita su participación activa. Este resultado es consistente con lo señalado por Davenport y Prusak (1998), quienes enfatizan que, sin una cultura de confianza y colaboración, el conocimiento tiende a permanecer en silos, afectando el crecimiento y la innovación dentro de la institución.

### **Capacitación en competencias digitales para la gestión del conocimiento**

La necesidad de capacitación digital reportada por los docentes en este estudio refleja una carencia significativa en las competencias tecnológicas necesarias para gestionar el conocimiento, tal como afirman autores como González y Malo-Serrano (2014). La capacidad de utilizar herramientas digitales de forma efectiva es clave para la gestión del conocimiento, especialmente en el contexto actual, donde las tecnologías digitales facilitan el almacenamiento,

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

la organización y el acceso a la información (Cabrera & Cabrera, 2005). En línea con estos autores, los participantes sugirieron implementar un programa de formación en competencias digitales que no solo mejore su capacidad para gestionar conocimiento, sino que también fomente una mayor participación en iniciativas colaborativas.

### **Integración de docentes interinos en la gestión del conocimiento**

Los resultados también evidencian que los docentes interinos, al no contar con el mismo nivel de acceso a recursos ni con la estabilidad laboral de los titulares, experimentan mayores desafíos para integrarse en las prácticas de gestión del conocimiento. Este hallazgo apoya la propuesta de Sveiby (2001) sobre la necesidad de crear políticas inclusivas que abarquen a todos los miembros de la comunidad académica. Como sugieren Cabrera y Cabrera (2005), la integración de docentes interinos mediante capacitaciones y programas de mentoría podría facilitar su involucramiento y fomentar un mayor compromiso en la gestión del conocimiento.

### **Propuestas de mejora para la gestión del conocimiento**

Con base en los hallazgos de esta investigación y en estudios previos, se sugiere la creación de un repositorio institucional de acceso compartido y la implementación de políticas que promuevan una cultura colaborativa y un acceso equitativo a la capacitación y a los recursos. La propuesta de un repositorio compartido coincide con las recomendaciones de Rowley (2000), quien subraya que una infraestructura de fácil acceso es fundamental para mejorar la colaboración y la compartición de conocimiento en instituciones educativas. Asimismo, la creación de políticas que promuevan la igualdad en el acceso a la formación y a los recursos contribuiría a superar las barreras identificadas y fortalecería el compromiso de todos los docentes en la gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala está estrechamente vinculada al liderazgo directivo, ya que los líderes académicos juegan un papel fundamental en la creación de una cultura organizacional que promueva la colaboración, la compartición de información y la capacitación continua. Según (Marichal Guevara et al, (2015); Marichal Guevara et al, (2018); Marichal Guevara et al, (2019); Marichal Guevara et al, (2021); Marichal Guevara et al, (2022) y Marichal Guevara et al, (2023)), los líderes deben fungir como facilitadores del conocimiento, proporcionando las herramientas, los recursos y el apoyo necesarios para que los docentes puedan acceder y compartir su expertise de manera eficiente. En esta investigación, se observó que la falta de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

políticas inclusivas y el acceso desigual a los recursos entre los docentes titulares e interinos son barreras que limitan la efectividad de la gestión del conocimiento; por lo tanto, el liderazgo directivo puede y debe intervenir diseñando e implementando estrategias que nivelen las oportunidades de capacitación y acceso a tecnología para todos los docentes. Este tipo de liderazgo, orientado a fortalecer la equidad en la gestión del conocimiento, no solo optimiza el rendimiento académico de los docentes, sino que también impulsa un entorno colaborativo, esencial para el desarrollo institucional y la innovación educativa (Davenport & Prusak, 1998).

En conclusión, los resultados de esta investigación resaltan la necesidad de establecer una infraestructura que facilite la participación de todos los docentes en la gestión del conocimiento, así como de promover una cultura de colaboración que incluya tanto a profesores titulares como interinos. Este enfoque mixto ofrece una visión más completa de las limitaciones y desafíos de la gestión del conocimiento en un entorno académico, subrayando la importancia de la infraestructura y el apoyo institucional, la cultura colaborativa, y la capacitación digital como elementos claves para el éxito de estos procesos (Nonaka & Takeuchi, 1995; Davenport & Prusak, 1998; Sveiby, 2001).

### **CONCLUSIONES**

La presente investigación permitió profundizar en el análisis de la gestión del conocimiento en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, evidenciando tanto fortalezas como desafíos en la implementación de estas prácticas. Los resultados revelan que, si bien existen esfuerzos por parte de los docentes para gestionar y compartir el conocimiento, persisten limitaciones relacionadas con el acceso desigual a recursos, la carencia de una cultura colaborativa, y la insuficiente capacitación en competencias digitales, especialmente entre los profesores interinos. Estas barreras reducen la efectividad de las iniciativas de gestión del conocimiento, lo cual afecta el desarrollo académico y la capacidad de innovación en la institución.

En cuanto al rol del liderazgo directivo, se concluye que es fundamental en la creación de un entorno de apoyo y equidad, donde tanto los docentes titulares como interinos tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades de capacitación. Los líderes institucionales deben actuar como facilitadores y promotores de políticas inclusivas, diseñando estrategias que favorezcan una cultura organizacional orientada a la colaboración y a la construcción compartida del conocimiento. Este enfoque permite reducir la fragmentación del conocimiento dentro de la



## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

facultad, impulsando una mayor integración de las prácticas de gestión del conocimiento en todos los niveles docentes.

Asimismo, los hallazgos apuntan a la necesidad de establecer un repositorio digital accesible para todos los docentes, donde se puedan almacenar, organizar y compartir materiales y proyectos de investigación de manera sistemática. Este tipo de infraestructura contribuiría a mejorar la eficiencia en el acceso y uso del conocimiento, fortaleciendo el aprendizaje organizacional y la mejora continua en la facultad. Finalmente, se recomienda implementar programas de capacitación continua en competencias digitales, con un enfoque en la gestión del conocimiento, para asegurar que los docentes, independientemente de su condición contractual, puedan participar activamente en estos procesos y aportar al desarrollo institucional de manera integral y colaborativa.

### REFERENCIAS

- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O.C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Cabrera, A., & Cabrera, E. F. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720-735.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- González, M., & Malo-Serrano, T. (2014). La gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-25.
- Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/>
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena. (Eds.). Dykinson S.L. Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2 (pp. 176-189). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Marichal Guevara, O. C. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. Campos, Inclusión. (Eds.). *Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp. 1791-1802). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Cáceres Reche, M. P. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Competencias para la participación de la familia y la comunidad en las escuelas primarias - El caso de Ciego de Ávila - Cuba. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 1081-1093). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338275>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Agudo Velásquez, O. L., Valeria Iglesias, M., y Céspedes Carreño, C. (2024). Redes de investigación y liderazgo para la satisfacción académica. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds.). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 253-261). Dykinson S.L.
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad*, 17(3), 61-75. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Martínez Contreras, Y. (2019). Constructo teórico competencia liderazgo educacional para la formación permanente del director de escuela. En J. Weinstein. (Eds.). *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo educativo y Mejora Escolar* (pp. 110-116). Universidad Diego Portales. <http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-de-cilme-2019-ya-esta-disponible/>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Marichal Guevara, O. C., Fuentes Cabrera, A., Rey Benguría, C. F. y Romero Rodríguez, J. M. (2018). Impacto del foro virtual en el desarrollo del liderazgo pedagógico. En J. Gairín y C. Mercader. (Eds.). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 15-18). Wolters Kluwer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8311957>
- Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Gatica Secaida, M. T. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Indicios de liderazgo en directores de escuelas de la República de Guatemala. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). Dykinson S.L. *Investigación educativa en contexto de pandemia* (pp. 667-679). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338309>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Hernández Crespo, N. (2015). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad&Ciencia*, 4(1), 58-72. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/350>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Rey Benguría, C. F. (2017). Virtual influence for educational leadership. *Revista ZNANIE*, 2(12), 11-25. [http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October\\_2017/Kharkiv\\_october\\_2017\\_part\\_2.pdf](http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv_october_2017_part_2.pdf)
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. M. y Rey Benguría, C. F. (2017). La discusión para construir el constructo teórico liderazgo educacional. En M. Ojeda, R. Fernández, L. Araiza, G. Nájera y F. Velázquez. (Eds.). *Las Ciencias Informáticas: Generación del conocimiento en entornos educativos: un enfoque multidisciplinario* (pp. 895-913). EDICIONES ILCSA S.A. DE C.V. <http://www.civitec.mx/documentos/civitec2017/libro-civitec-2017.pdf>
- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. M., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Revista Universidad&Ciencia*, 6(3), 134-155. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 5(2), 103-120. <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/864>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M.,

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Marichal Guevara, O. C., Rodríguez García, A. M. y Cáceres Reche, M. P. (2018). Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su “praxis” inclusiva en el contexto educativo cubano. En M. León y T. Sola. (Eds.). *XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y de Educación Inclusiva: Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas* (pp. 177-185). Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709946>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? *International Journal of Educational Management*, 14(7), 325-333.
- Sveiby, K. E. (2001). A knowledge-based theory of the firm to guide in strategy formulation. In *Knowledge management and organizational competencies* (pp. 23-50).

**CAPÍTULO 3**

**LIDERAR PARA INCLUIR: BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA EDUCACIÓN  
INCLUSIVA EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS**

Antonio-Manuel Rodríguez-García, Juan Carlos de la Cruz Campos, Magdalena Ramos  
Navas-Parejo y Manuel Lorenzo Martín  
*Universidad de Granada*

*antoniorg@ugr.es*

**Resumen**

Este trabajo examina el papel del liderazgo educativo en la promoción de prácticas inclusivas en entornos transfronterizos, con un enfoque específico en la Ciudad Autónoma de Melilla, España. A través de un estudio de caso, se analiza cómo los líderes escolares pueden implementar estrategias innovadoras y efectivas para abordar las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes provenientes de diversos contextos culturales y socioeconómicos. La investigación se centra en explorar el impacto del Programa MUS-E, una iniciativa educativa basada en el arte, como herramienta para fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad. Los resultados indican que el liderazgo comprometido con la inclusión no solo mejora la convivencia escolar, sino que también promueve una educación equitativa y justa, especialmente en contextos con alta concentración de estudiantes inmigrantes. El estudio concluye que las artes y la educación intercultural son fundamentales para superar barreras y fortalecer la cohesión en comunidades escolares diversas.

**Palabras clave:** liderazgo educativo, inclusión, educación intercultural, barreras de aprendizaje, Programa MUS-E.

**LEADING TO INCLUDE: BEST PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN  
CROSS-BORDER CONTEXTS**

**Abstract**

This paper examines the role of educational leadership in promoting inclusive practices in cross-border contexts, focusing specifically on the Autonomous City of Melilla, Spain. Through a case study, it explores how school leaders can implement innovative and effective strategies to address the learning and participation barriers faced by students from diverse cultural and socio-economic backgrounds. The research focuses on the impact of the MUS-E Program, an arts-based educational initiative, as a tool to foster inclusion and respect for diversity. The findings indicate that leadership committed to inclusion not only improves school coexistence but also

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

promotes equitable and fair education, particularly in contexts with a high concentration of immigrant students. The study concludes that arts and intercultural education are essential for overcoming barriers and strengthening cohesion in diverse school communities.

**Keywords:** educational leadership; inclusion; intercultural education; learning barriers; MUS-E Program.

### **INTRODUCCIÓN**

En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, la educación se presenta como un pilar fundamental para la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas. Sin embargo, en contextos transfronterizos, donde confluyen culturas, lenguas y realidades socioeconómicas diversas, surge el desafío de ofrecer una educación que integre a todos los estudiantes, independientemente de su origen o condición.

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del liderazgo en la creación de comunidades educativas que reconozcan y celebren la diversidad, ofreciendo herramientas concretas para la construcción de una educación inclusiva que supere barreras pedagógicas, geográficas, culturales y sociales. Así, buscaremos no solo conocer buenas prácticas, sino también generar un diálogo en torno a las oportunidades y desafíos que enfrentan los sistemas educativos en contextos transfronterizos, sentando las bases para una educación más justa y equitativa para todos.

#### **1.1. Liderar para incluir**

El liderazgo educativo desempeña un rol clave en la promoción de entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos que reconozcan y valoren la diversidad. Esta función se refleja en la capacidad de los líderes para articular y promover una visión inclusiva, desarrollar políticas y prácticas que aseguren la participación de todos los estudiantes, y crear un entorno de respeto y colaboración. Diversas investigaciones han resaltado cómo un liderazgo comprometido con la inclusión no solo impacta positivamente en la comunidad educativa, sino que también favorece la equidad y la justicia social (Ainscow, 2020; Leithwood, 2019; Marichal-Guevara, 2018). A continuación, se exploran los principales componentes de un liderazgo inclusivo y su impacto en la creación de comunidades educativas diversas.

- a) **Promoción de una visión inclusiva:** un líder inclusivo establece y comunica una visión clara de inclusión que valora la diversidad como una fortaleza, y no como una característica problemática que deba ser "superada". Esta visión debe estar

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

presente en todas las políticas y prácticas de la institución, influenciando desde la selección de contenidos curriculares hasta la organización de eventos escolares (Fullan, 2020). En este sentido, los líderes educativos deben fomentar un ambiente donde todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, género, condición socioeconómica o habilidades, se sientan respetados y apreciados (Hallinger, 2018).

- b) Fomento de un entorno de respeto y tolerancia:** El liderazgo educativo tiene la responsabilidad de crear un ambiente donde la diversidad sea entendida como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje para toda la comunidad educativa (López-Gómez y Mendoza, 2021). Esto implica implementar programas que promuevan el respeto, la empatía y la comprensión mutua. Diversos estudios sugieren que los entornos inclusivos son más propensos a generar actitudes de tolerancia y aceptación, disminuyendo la incidencia de conflictos y estereotipos negativos (Banks, 2019).
- c) Desarrollo de políticas y prácticas inclusivas:** El liderazgo debe asegurarse de que las políticas institucionales respalden y promuevan la inclusión en todos los niveles. Esto implica la adopción de prácticas de enseñanza diferenciadas que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes, así como la implementación de procedimientos de evaluación y promoción que sean justos y equitativos (Ainscow, 2020). Un estudio de Leithwood (2019) señala que las instituciones educativas con liderazgo inclusivo tienden a ser más flexibles y adaptativas, lo cual les permite responder mejor a las necesidades emergentes de su comunidad.
- d) Capacitación y apoyo al personal educativo:** Los líderes educativos inclusivos se aseguran de que todo el personal educativo reciba formación continua en temas de diversidad e inclusión. Esta capacitación incluye estrategias para manejar la diversidad en el aula, enfoques pedagógicos que favorezcan la participación de todos los estudiantes y habilidades para identificar y eliminar sesgos o prejuicios (Darling-Hammond et al., 2020). El desarrollo profesional en estos temas

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

contribuye a crear un ambiente más receptivo y comprensivo, mejorando la experiencia educativa de todos los involucrados (Fullan, 2020).

- e) **Impulso de la participación y colaboración de la comunidad:** La creación de comunidades educativas inclusivas no se limita al espacio escolar, sino que también abarca a las familias y a la comunidad en general. Un liderazgo efectivo fomenta la participación de estos actores en la toma de decisiones y en la formulación de políticas inclusivas, generando un sentido de pertenencia y colaboración (Leithwood, 2019). De acuerdo con Ainscow (2020), involucrar a la comunidad educativa permite un mejor entendimiento de las necesidades de los estudiantes y facilita la implementación de prácticas inclusivas que respondan de manera integral a sus contextos particulares.
- f) **Abogacía por la equidad y justicia social:** El liderazgo inclusivo no solo se enfoca en la diversidad, sino que también se convierte en un defensor de la equidad y la justicia social. Esto implica la adopción de políticas que aborden las desigualdades estructurales dentro y fuera de la institución, así como la promoción de una cultura de responsabilidad y compromiso con la mejora continua (Banks, 2019). Los líderes educativos deben ser capaces de identificar y cuestionar prácticas discriminatorias, así como proponer soluciones que favorezcan una distribución equitativa de recursos y oportunidades (Hallinger, 2018).
- g) **Evaluación y monitoreo del progreso:** un liderazgo inclusivo establece mecanismos de evaluación y monitoreo que permiten medir el progreso de las políticas y prácticas inclusivas. Esto incluye la recopilación de datos sobre la participación de los estudiantes, sus resultados académicos y su bienestar general (López-Gómez y Mendoza, 2021). La evaluación continua facilita la identificación de áreas de mejora y la adaptación de estrategias para asegurar que se logren los objetivos de inclusión y equidad establecidos.

## **MÉTODO**

El presente estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo con el propósito de profundizar en la comprensión de las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, así como en las estrategias implementadas para promover una educación inclusiva en un centro educativo específico. La investigación se centra en un estudio de caso, una



metodología que permite explorar a fondo una situación única dentro de su contexto real, proporcionando una perspectiva detallada y holística sobre el fenómeno estudiado (Stake, 1995; Yin, 2018).

### **2.1. Contexto de la investigación**

Este estudio se lleva a cabo en la Ciudad Autónoma de Melilla (España). Melilla está delimitada por la región norte de Marruecos, conocida como el Rif en el norte de África. La ciudad abarca un territorio de aproximadamente 12 km<sup>2</sup> y cuenta con una población de alrededor de 85,493 habitantes (INE, 2024). La densidad poblacional de Melilla es notablemente alta, superando la media de España y de la Unión Europea (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Melilla es especialmente relevante para el estudio del liderazgo escolar y la inclusión educativa debido a su historial de inmigración y su prolongada experiencia en la integración de estudiantes inmigrantes. Los habitantes de Melilla tienen orígenes tanto en el norte de África como en España, además de otras regiones del Mediterráneo. Dentro de esta pequeña ciudad, los cristianos y los musulmanes representan los dos grupos religiosos más numerosos, cada uno con más del 50% de la población total. La población musulmana es de origen bereber, y su lengua materna es el tamazight, una variante del tarifit, la lengua bereber de los primeros pobladores de la región.

Melilla posee la mayor concentración de jóvenes inmigrantes en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria en comparación con otras regiones de España, siendo los jóvenes marroquíes el grupo predominante. A ellos se suman otras minorías, como los judíos, hindúes y gitanos, que, aunque constituyen un pequeño porcentaje (aproximadamente el 2%), contribuyen significativamente a la diversidad multicultural de la ciudad. La integración de estos grupos étnicos y religiosos es fundamental para la convivencia, y Melilla se caracteriza por albergar a cristianos, musulmanes, judíos e hindúes en un espacio de 12 km<sup>2</sup>, lo que refuerza su identidad multicultural (Yaben, 2021; The Objective, 2023). Por último, la proporción de estudiantes por docente en Melilla es la más alta en comparación con otras regiones de España (Marmolejo y Montero-Alonso, 2009, p. 154).

En este contexto multicultural, Melilla avanza hacia un proceso de asimilación intercultural. Por ejemplo, la implementación de la educación intercultural en las escuelas busca fomentar el conocimiento y el respeto hacia las diversas culturas, lo que a su vez facilita el enriquecimiento mutuo y los esfuerzos colectivos para la creación de una sociedad intercultural

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

basada en el respeto mutuo (Aguado et al., 2014; García-Carmona, 2014, 2015; García-Carmona et al., 2019, 2021). Esta diversidad cultural “facilita un entorno de aprendizaje alrededor de la multiculturalidad social” (Vilà, 2006, p. 356). Nuestro estudio analiza cómo el liderazgo y la pedagogía orientados a la justicia social influyen en estas prácticas.

Finalmente, cabe destacar que Melilla no cuenta con una institución local para la organización de su sistema político. El Estado español, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional con sede en Madrid, es la única entidad responsable de la regulación y gestión del sistema educativo de Melilla (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

### **2.2. Participantes**

El participante del estudio fue la directora de un centro educativo de la Ciudad Autónoma de Melilla (España), quien tiene una experiencia de más de diez años en la gestión de instituciones con alta diversidad cultural y socioeconómica. La selección de este participante se realizó a través de un muestreo intencional, basado en su conocimiento y experiencia en la implementación de políticas inclusivas y su capacidad para proporcionar información valiosa sobre el contexto educativo y las barreras existentes en el centro (Creswell y Poth, 2018). Además, el director ha estado involucrado en iniciativas de formación en educación inclusiva, lo cual aporta un valor significativo para el desarrollo de este estudio.

### **2.3. Análisis de datos**

La recolección de datos se llevó a cabo a través de una entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para explorar las percepciones y experiencias de los directores en relación con las barreras para el aprendizaje y la participación, así como las estrategias empleadas para fomentar la inclusión. La entrevista se estructuró en torno a tres ejes principales: (1) Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación; (2) Prácticas y estrategias inclusivas implementadas en el centro; y (3) Percepciones sobre el impacto de estas prácticas en la comunidad educativa. El uso de preguntas abiertas permitió obtener una descripción detallada y profunda de las experiencias y perspectivas del participante (Kvale y Brinkmann, 2015).

### **2.4. Análisis de datos**

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en una sesión individual con la directora del centro educativo. La entrevista tuvo una duración aproximada de 60 minutos y se realizó en un entorno privado dentro de la institución, lo que garantizó un ambiente cómodo y

libre de distracciones. La entrevista fue grabada con el consentimiento previo del participante y posteriormente transcrita para su análisis.

### 2.5. Análisis de datos

Para analizar las ideas obtenidas de las entrevistas, utilizamos el método de análisis de contenido (Bardin, 1996). Este método se compone de las fases de categorización, distribución de texto y análisis de contenido. En la primera etapa, se identificaron las diferentes categorías que surgieron de la meta-categoría (la categoría general), "el rol de los líderes escolares para promover la inclusión educativa en contextos transfronterizos". Se identificaron cuatro subcategorías relacionadas con este objetivo, que son: 1) Barreras para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva de los líderes escolares, 2) Liderazgo para prácticas de Educación Inclusiva, 3) Educación Inclusiva y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, 4) Comunidad educativa e inclusión.

## RESULTADOS

Un ejemplo de buenas prácticas para fomentar la educación inclusiva que ha señalado la entrevistada es el Programa MUS-E. Se trata de una iniciativa educativa basada en el arte que tiene como objetivo fomentar la inclusión social y cultural a través de la expresión artística y creativa en el entorno escolar. El programa se implementa en diversos centros educativos de Europa y ha sido especialmente valioso en contextos con alta diversidad cultural y social. Utilizando la música, el teatro, la danza y las artes visuales, el programa facilita la integración de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y promoviendo la cohesión entre distintos grupos.

*"El Programa MUS-E ha sido una herramienta esencial para promover la inclusión educativa en nuestro centro. Antes de su implementación, nos enfrentábamos a desafíos significativos para integrar a estudiantes de diferentes culturas y lenguas. El programa ha facilitado este proceso, no solo a través de las actividades artísticas, sino también creando espacios de interacción y colaboración donde cada estudiante puede participar sin sentirse excluido. Ahora, tanto los alumnos que tenían dificultades de aprendizaje como aquellos que enfrentaban barreras lingüísticas, participan activamente en las dinámicas escolares. Hemos visto cómo el arte se convierte en un lenguaje universal que rompe las barreras y permite a todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, sentirse valorados y escuchados. MUS-E ha transformado nuestro enfoque hacia la*

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

*educación inclusiva, ayudándonos a reconocer la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo, y fomentando un entorno donde todos tienen la oportunidad de aprender y contribuir a su manera."*

*"...A través de las actividades artísticas y creativas, los estudiantes han aprendido a trabajar en equipo, a escuchar a sus compañeros y a valorar las diferentes perspectivas que cada uno aporta. Esto es especialmente importante en nuestro centro, donde la diversidad cultural es una característica predominante. El programa ha facilitado la inclusión y el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes orígenes."*

*"Además, hemos notado una mejora en la convivencia escolar y en la forma en que los estudiantes resuelven conflictos. MUS-E ha logrado integrar a estudiantes que solían estar en los márgenes, fomentando un sentido de pertenencia y comunidad en toda la escuela."*

*"Nos ha ayudado a romper con los enfoques tradicionales de enseñanza y a incorporar metodologías más dinámicas y participativas. Los talleres artísticos no solo enriquecen la experiencia educativa de nuestros alumnos, sino que también fomentan una mentalidad abierta hacia la diversidad y la multiculturalidad. En un centro como el nuestro, donde conviven múltiples culturas y lenguas, MUS-E se ha convertido en un puente que une a toda la comunidad educativa."*

*"Implementar el Programa MUS-E ha supuesto un antes y un después en nuestro centro. No es solo un programa más, es una forma de entender la educación y la inclusión desde una perspectiva artística y emocional. Los estudiantes, especialmente aquellos con más dificultades para integrarse, han encontrado en el arte un espacio seguro para expresarse y conectar con otros. Esto ha tenido un impacto directo en la reducción de situaciones de exclusión y ha mejorado notablemente el ambiente escolar."*

### **DISCUSIÓN**

El liderazgo educativo que promueve el uso de las artes reconoce la necesidad de atender las diferentes formas de aprender y las diversidades presentes en el aula. A través de las artes, los líderes educativos pueden crear un ambiente que valore y potencie las diferentes habilidades e inteligencias de los estudiantes (Eisner, 2002). Este enfoque inclusivo no solo rompe con las barreras tradicionales del aprendizaje, sino que también asegura que cada estudiante se sienta valorado y respetado por su singularidad, facilitando así una participación activa y equitativa.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Como sugiere Eisner (2002), la inclusión de las artes en la educación permite reconocer que existen múltiples formas de expresión y comprensión, dando lugar a un entorno donde las capacidades de cada estudiante se fortalecen y se aprecian de manera integral.

Por otro lado, el liderazgo educativo centrado en la inclusión fomenta el uso de las artes para ayudar a los estudiantes a explorar y expresar su identidad cultural y personal (Bresler, 2007). Al brindar un espacio donde los estudiantes pueden conectar con sus raíces y compartir sus historias a través de expresiones artísticas, se refuerza su autoestima y sentido de pertenencia. Esto es especialmente relevante en contextos multiculturales, donde las actividades artísticas permiten a los alumnos desarrollar una mejor comprensión de sí mismos y de los demás, promoviendo así una mayor cohesión social (Nieto, 2010).

Además, el liderazgo educativo que utiliza las artes como herramienta para la inclusión es capaz de promover la interculturalidad dentro de la escuela (Banks, 2019). Las expresiones artísticas permiten a los estudiantes conocer no solo su propio patrimonio cultural, sino también el de sus compañeros. Esta práctica fomenta el entendimiento mutuo, la tolerancia y el respeto, promoviendo un clima escolar donde las diferencias culturales se valoran como una riqueza, y no como un obstáculo (Aguado, 2014).

Las artes, bajo un liderazgo educativo comprometido, pueden ser un medio para equilibrar las desigualdades en el acceso al conocimiento y la participación educativa. Al implementar estrategias pedagógicas basadas en el arte, los líderes educativos pueden garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen social o cultural, tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades y expresarse plenamente (Catterall, 2009). Esto no solo contribuye a reducir la brecha de rendimiento entre los estudiantes, sino que también facilita su integración y participación activa en la vida escolar (Darling-Hammond, 2017).

Asimismo, los líderes educativos que priorizan la inclusión pueden utilizar las artes para implementar una pedagogía que no solo se centra en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo de competencias sociales y emocionales. La práctica artística promueve la cooperación, la empatía y la aceptación del otro, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades para la convivencia y el trabajo en equipo. Esto, a su vez, contribuye a fortalecer el tejido social dentro de la escuela, creando un entorno en el que todos los estudiantes se sientan parte de una comunidad cohesionada.

Un liderazgo educativo comprometido con la justicia social puede utilizar las artes para

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

empoderar a los colectivos más desfavorecidos, proporcionando un espacio seguro donde los estudiantes puedan expresar sus experiencias y encontrar una voz propia. La práctica artística permite abordar temas como la exclusión social, la desigualdad y la discriminación desde una perspectiva pedagógica y transformadora, ayudando a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y a participar activamente en la mejora de su entorno.

### **CONCLUSIONES**

El presente estudio evidencia que el liderazgo educativo desempeña un papel fundamental en la promoción de una educación inclusiva, especialmente en contextos transfronterizos con alta diversidad cultural, lingüística y socioeconómica (Leithwood, 2019; Ainscow, 2020). A través de la implementación de políticas inclusivas y prácticas pedagógicas innovadoras, los líderes educativos pueden superar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, promoviendo un entorno de respeto y colaboración (Darling-Hammond et al., 2020; Fullan, 2020).

En particular, el análisis del Programa MUS-E resalta cómo las artes pueden convertirse en una herramienta poderosa para fomentar la integración y la inclusión educativa (Catterall, 2009). El programa ha demostrado ser efectivo al proporcionar un espacio de expresión creativa que permite a los estudiantes compartir sus experiencias, desarrollar habilidades socioemocionales y fortalecer su sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Eisner, 2002). Este enfoque artístico promueve una mayor cohesión entre estudiantes de diferentes culturas y orígenes, creando un ambiente escolar donde la diversidad se valora como una fuente de riqueza (Banks, 2019).

Los resultados de la investigación subrayan la importancia de un liderazgo inclusivo comprometido con la equidad y la justicia social (Freire, 1998; Giroux, 2011). Los líderes educativos deben adoptar una visión que valore la diversidad como una fortaleza y asegurarse de que todas las políticas y prácticas de la institución reflejen este compromiso (Aguado, 2014). Asimismo, deben involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de toma de decisiones, fomentando la participación activa de estudiantes, familias y personal educativo en la creación de un entorno inclusivo (López-Gómez & Mendoza, 2021).

Finalmente, se concluye que la formación continua y el desarrollo profesional del personal educativo en temas de inclusión y diversidad son esenciales para garantizar la efectividad de las prácticas inclusivas (Darling-Hammond et al., 2020). Un liderazgo que priorice la formación en

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

estos aspectos contribuirá a generar cambios sostenibles que beneficien a todos los miembros de la comunidad educativa (Fullan, 2020). De este modo, se podrá construir una educación inclusiva y equitativa que promueva la igualdad de oportunidades y una convivencia respetuosa en entornos educativos con características multiculturales y transfronterizas como el de Melilla.

### FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación MEL-27-UGR24, titulado “Rompiendo barreras en educación: Enfoques de líderes escolares para una enseñanza primaria inclusiva en Melilla”.

### REFERENCIAS

- Aguado, O. V., Borrero, M. A. F., y Pérez, P. A. (2014). La aportación de los grados de desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307–317. [https://doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2014.v27.n2.44679](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44679)
- Aguado, T. (2014). *Educación intercultural: Perspectivas y propuestas*. Morata.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in schools: Collaboration, leadership, and inclusion*. Routledge.
- Banks, J. A. (2019). *Diversity, equity, and inclusion in education: Implications for the future*. Teachers College Press.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer.
- Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Imagination Group/I-Group Books.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2017). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., y Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman &

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Littlefield.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.

García Carmona, M. (2015). La educación actual: Retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 10(4), 1199–1211. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.8262>

García-Carmona, M. (2014). Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada [PhD diss.]. University of Granada. <http://hdl.handle.net/10481/51135>

García-Carmona, M., Evangelou, M., y Fuentes-Mayorga, N. (2020). ‘Hard-to-reach’ parents: Immigrant families’ participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*, 35(3), 337–358. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>

García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., y Rodríguez-García, A. M. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76–94. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939>

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.

Hallinger, P. (2018). *Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research*. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 622-641.

INE. (2024). *España en cifras*. Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DEEC\\_2024\\_PUBLICACION\\_COMPLETA.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=767%2F312%2FEEC\\_202](https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DEEC_2024_PUBLICACION_COMPLETA.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=767%2F312%2FEEC_202)

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications

Leithwood, K. (2019). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

López-Gómez, I., y Mendoza, R. (2021). La inclusión educativa y el papel del liderazgo escolar: Un análisis desde la teoría y la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 39(3), 421-



## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

437.

- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marmolejo, J. A., y Montero-Alonso, M. Á. (2009). Statistical and comparative analysis of education in Melilla (Spain). *Investigación Operacional*, 30(2), 149–155. [https://www.researchgate.net/publication/26844647\\_STATISTICAL\\_AND\\_COMPARATIVE\\_ANALYSIS\\_OF\\_EDUCATION\\_IN\\_MELILLA\\_SPAIN](https://www.researchgate.net/publication/26844647_STATISTICAL_AND_COMPARATIVE_ANALYSIS_OF_EDUCATION_IN_MELILLA_SPAIN)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Ceuta y Melilla. Curso 2021-2022*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- The Objective. (2023, 23 de octubre). Cristianos, musulmanes, judíos e hindúes se unen en Melilla «por la convivencia». *The Objective*. <https://theobjective.com/espana/2023-10-23/cristianos-musulmanes-judios-hindues-melilla/>
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353–372. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>
- Yaben, M. (2021, 3 de enero). Melilla: Las cinco culturas en 12 kilómetros cuadrados que ignoran los "inventos" de Marruecos. *El Independiente*. <https://www.elindependiente.com/sociedad/2021/01/03/melilla-las-cinco-culturas-en-12-kilometros-cuadrados-que-ignoran-los-inventos-de-marruecos/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

**CAPÍTULO 4**

**MODELOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS  
Y LIDERAZGO**

Oruam Cadex Marichal Guevara; María Iliana Cardona Monroy; Brenda Asunción Marroquín

Miranda, Olga María Moscoso Portillo

*Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez*

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

*oruamcmg@gmail.com*

**RESUMEN**

Este estudio analiza los desafíos de los modelos educativos universitarios en América Latina. El objetivo fue identificar y examinar los principales retos que enfrentan las universidades en el contexto latinoamericano. Se aplicó un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas a profundidad y análisis documental de informes académicos recientes sobre educación superior. Los métodos incluyeron la codificación temática y el análisis comparativo para categorizar los datos y comprender patrones comunes. los hallazgos muestran que los principales desafíos incluyen la falta de financiamiento, la necesidad de transformación digital, la inclusión y equidad, la limitada internacionalización, y las restricciones en la autonomía institucional. Estos obstáculos limitan la capacidad de las universidades para adaptarse a las demandas de una sociedad globalizada y reducir las brechas sociales en la educación superior. Se sugiere fomentar políticas de financiamiento sostenibles, establecer redes de colaboración interinstitucional, capacitar al profesorado en competencias tecnológicas, y mejorar la gobernanza universitaria.

**PALABRAS CLAVES:** modelos educativos universitarios, desafíos en educación superior, Internacionalización, Inclusión y equidad

**UNIVERSITY EDUCATIONAL MODELS IN LATIN AMERICA**

**ABSTRACT**

This study analyzes the challenges of university educational models in Latin America. The objective was to identify and examine the main challenges faced by universities in the Latin American context. A qualitative approach was applied, using in-depth interviews and documentary analysis of recent academic reports on higher education. Methods included thematic coding and comparative analysis to categorize the data and understand common patterns. The findings show that the main challenges include lack of funding, the need for digital

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

transformation, inclusion and equity, limited internationalization, and restrictions on institutional autonomy. These obstacles limit the ability of universities to adapt to the demands of a globalized society and reduce social gaps in higher education. It is suggested to promote sustainable funding policies, establish inter-institutional collaboration networks, train faculty in technological skills, and improve university governance.

**KEY WORDS:** university educational models, challenges in higher education, Internationalization, Inclusion and equity

### **INTRODUCCIÓN**

La educación superior en América Latina atraviesa una etapa de transformación que responde a las demandas de un entorno globalizado, la expansión del conocimiento científico y las necesidades del desarrollo social y económico de la región. Los modelos educativos universitarios han evolucionado para adaptarse a contextos cambiantes, integrando enfoques que incluyen la investigación, la vinculación con el sector productivo, la internacionalización y el enfoque por competencias. Sin embargo, estos esfuerzos están condicionados por retos significativos, como el acceso limitado al financiamiento, las disparidades en la calidad educativa, la inclusión de sectores vulnerables y la integración de tecnología en la enseñanza-aprendizaje, lo que afecta la eficacia y relevancia de estos modelos en distintos contextos nacionales.

En este sentido, este artículo analiza los principales desafíos que enfrentan los modelos educativos universitarios de América Latina y la pertinencia de sus estrategias para responder a las demandas de la sociedad contemporánea. A través de un análisis crítico de los factores estructurales, sociales y económicos que influyen en el desarrollo de estos modelos, se busca identificar las barreras que limitan su efectividad y las oportunidades que podrían mejorar su impacto en la región.

Al identificar estos retos y sus posibles soluciones, este estudio pretende contribuir al diálogo académico sobre el futuro de la educación superior en América Latina, proporcionando una base para el diseño de políticas educativas y modelos de gestión universitaria que fomenten un desarrollo sostenible e inclusivo, acorde con los desafíos de un mundo globalizado.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a explorar en profundidad los desafíos que enfrentan los modelos educativos universitarios en América Latina desde la

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

perspectiva de expertos, docentes y directivos de instituciones de educación superior. La investigación adopta un diseño fenomenológico, permitiendo comprender las experiencias y percepciones de los actores involucrados en el sistema educativo universitario, en relación con los retos y oportunidades de los modelos implementados en sus contextos nacionales y regionales.

### **Muestra y Participantes**

La muestra fue seleccionada de forma intencional, buscando participantes que tengan una experiencia y conocimiento significativos sobre los modelos de educación superior en sus respectivos países. Los participantes incluyeron 20 académicos, gestores universitarios y expertos en políticas educativas de cinco países latinoamericanos (México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia), con una trayectoria mínima de 10 años en el sector y experiencia en el diseño, implementación o evaluación de modelos educativos universitarios.

### **Métodos de Recolección de Datos**

1. **Entrevistas en Profundidad:** Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas, con el fin de obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias de los participantes. Las entrevistas se organizaron en torno a tres temas principales: 1) visión y desafíos de los modelos educativos en sus instituciones, 2) barreras institucionales y sociales, y 3) estrategias percibidas como exitosas para enfrentar estos retos. Este método permitió captar las percepciones subjetivas y contextuales de los entrevistados.
2. **Grupos de Discusión:** Con el objetivo de enriquecer la interpretación de los datos, se realizaron dos grupos de discusión en los que participaron académicos de distintas disciplinas. Los grupos facilitaron el intercambio de ideas y permitieron identificar puntos de convergencia y divergencia sobre las barreras y oportunidades para el desarrollo de los modelos educativos.

### **Análisis de Datos**

Los datos obtenidos se analizaron mediante un enfoque de análisis temático, utilizando el software NVivo para organizar y codificar la información. Se identificaron temas recurrentes y patrones que permitieron una categorización de los desafíos en dimensiones clave, tales como financiamiento, gobernanza, innovación pedagógica y vinculación con el entorno. La triangulación de datos entre entrevistas y grupos de discusión permitió validar los hallazgos y fortalecer la fiabilidad del análisis.

### **Ética y Confidencialidad**

Los participantes fueron informados sobre el propósito de la investigación y se garantizó la confidencialidad de sus respuestas mediante la asignación de códigos numéricos. Se obtuvo el consentimiento informado antes de iniciar la recolección de datos y se respetaron las normas éticas de la investigación cualitativa en el manejo y reporte de los datos.

Esta metodología permite una comprensión profunda de las barreras y oportunidades en los modelos educativos universitarios, facilitando la identificación de áreas de intervención y mejoras potenciales en el contexto de la educación superior en América Latina.

### **RESULTADOS**

El análisis de los datos recopilados a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión permitió identificar los principales retos que enfrentan los modelos educativos universitarios en América Latina. Los hallazgos se organizaron en cinco categorías clave: 1) financiamiento, 2) innovación pedagógica y tecnológica, 3) equidad e inclusión, 4) internacionalización, y 5) gobernanza y autonomía. A continuación, se presentan los resultados para cada una de estas categorías.

#### **1. Financiamiento y Sostenibilidad**

Todos los participantes señalaron que la insuficiencia de recursos financieros constituye el desafío más significativo para las universidades en la región. La mayoría expresó que las restricciones presupuestarias limitan el desarrollo de la investigación, la innovación educativa y la mejora de la infraestructura, especialmente en instituciones públicas. Varios directivos destacaron la necesidad de buscar fuentes de financiamiento alternativas, como la colaboración con el sector privado, aunque mencionaron que esta estrategia enfrenta barreras estructurales y culturales dentro de las propias instituciones.

#### **2. Innovación Pedagógica y Transformación Digital**

La incorporación de tecnologías digitales en los modelos educativos fue identificada como una prioridad, aunque con múltiples barreras. Muchos participantes coincidieron en que, si bien se han implementado plataformas virtuales y herramientas de enseñanza en línea, existe una brecha en la formación de docentes en el uso efectivo de estas tecnologías. Los académicos sugirieron que la formación tecnológica del profesorado debe ser una prioridad para que la transformación digital realmente beneficie los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejore la participación estudiantil.

### **3. Equidad e Inclusión**

La equidad en el acceso y permanencia en la educación superior fue otro tema recurrente en los discursos de los participantes. Los académicos y gestores señalaron que, si bien se han realizado esfuerzos para aumentar el acceso de estudiantes de bajos recursos, existen barreras relacionadas con el apoyo financiero insuficiente, las limitaciones geográficas y la escasez de programas de acompañamiento estudiantil. En general, los entrevistados propusieron la implementación de políticas inclusivas a nivel institucional y gubernamental para apoyar a los estudiantes vulnerables y reducir las tasas de abandono.

### **4. Internacionalización**

En cuanto a la internacionalización, la mayoría de los participantes valoraron las oportunidades de movilidad académica y la colaboración internacional, pero señalaron dificultades para implementar estas estrategias en sus universidades. Entre las barreras más comunes se destacaron la falta de recursos para financiar intercambios, la escasez de redes académicas sólidas y la falta de infraestructura adecuada para recibir estudiantes internacionales. Los participantes resaltaron la necesidad de fortalecer las alianzas con instituciones extranjeras, especialmente en investigación y desarrollo académico, como un medio para mejorar la calidad y visibilidad de las universidades latinoamericanas.

### **5. Gobernanza y Autonomía Institucional**

Los desafíos en la gobernanza y autonomía universitaria fueron mencionados como factores que limitan la capacidad de las instituciones para implementar cambios significativos. Los directivos señalaron que la excesiva burocracia y la dependencia de decisiones políticas afectan la autonomía de las universidades, restringiendo su capacidad para autogestionarse y tomar decisiones estratégicas. Además, los académicos mencionaron que esta falta de autonomía dificulta la adaptación de los programas de estudio y la flexibilización curricular, lo cual es necesario para responder a las cambiantes demandas del entorno.

### **Síntesis y Patrones Emergentes**

La triangulación de los datos permitió identificar patrones y tendencias comunes en las instituciones estudiadas. Por ejemplo, la mayoría de los participantes enfatizaron la importancia de una formación docente continua, tanto en habilidades pedagógicas como tecnológicas, como un elemento esencial para superar varios de los retos mencionados. También se observó consenso sobre la necesidad de políticas públicas y colaboraciones interinstitucionales para

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

lograr avances significativos en la equidad y en la internacionalización.

Los resultados sugieren que, si bien existen limitaciones estructurales, las universidades en América Latina han desarrollado estrategias que podrían potencialmente superar los desafíos mencionados, especialmente mediante la cooperación entre instituciones, el desarrollo de competencias en liderazgo educativo y la implementación de modelos de financiamiento mixto. Estos hallazgos revelan que los modelos educativos en América Latina necesitan una reestructuración integral, que contemple no solo el desarrollo de capacidades internas, sino también un respaldo más sólido por parte de los gobiernos y una apertura hacia el sector privado y las colaboraciones internacionales. Los resultados indican que solo mediante un enfoque colaborativo y adaptativo podrán las universidades enfrentar los retos actuales y contribuir de manera efectiva al desarrollo sostenible de la región.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en esta investigación reflejan desafíos fundamentales en los modelos educativos universitarios en América Latina que han sido objeto de análisis en la literatura reciente. A continuación, se analizan cada uno de estos retos en función de los aportes teóricos y empíricos de autores que han investigado sobre educación superior en la región durante la última década.

El financiamiento insuficiente sigue siendo uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la educación superior en América Latina, especialmente en universidades públicas (Bernasconi, 2018; Marconi & Rivas, 2020). Los hallazgos de esta investigación concuerdan con los estudios de Morosini y Polidori (2017), quienes destacan que la falta de recursos limita tanto la capacidad de las instituciones para expandirse como la posibilidad de ofrecer una educación de calidad que incluya investigación y programas de innovación. De hecho, para Bernasconi (2018), una financiación inadecuada no solo afecta la calidad educativa, sino que profundiza las desigualdades sociales, restringiendo el acceso de estudiantes de bajos recursos y reduciendo el impacto potencial de la universidad en el desarrollo social.

La necesidad de transformación digital en las universidades de la región también ha sido ampliamente discutida. Según los estudios de Cobo y Moravec (2019), la innovación pedagógica debe acompañarse de una adaptación tecnológica significativa para que la educación superior pueda responder a las exigencias de un entorno cambiante. Los resultados de esta investigación coinciden con lo planteado por Guzmán-Valenzuela (2019), quien señala que,

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

aunque las universidades han implementado plataformas y herramientas digitales, la capacitación insuficiente del profesorado en el uso efectivo de estas tecnologías limita su aprovechamiento. Como sugieren Díaz y Carreño (2021), la formación docente en competencias tecnológicas debe ser una prioridad en las políticas institucionales, dado que la tecnología en la educación universitaria no solo mejora la enseñanza, sino que permite alcanzar a una población estudiantil más amplia y diversa.

La equidad en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior es un tema crítico en América Latina. De acuerdo con Rhoads et al. (2019), si bien las políticas de inclusión han incrementado el acceso a la universidad en los últimos años, existen serias limitaciones en el apoyo que reciben los estudiantes de entornos desfavorecidos para garantizar su éxito académico. Los hallazgos de esta investigación reafirman lo planteado por otros estudios, como el de Aponte-Hernández y Pedroza (2020), quienes destacan que la falta de recursos para programas de becas y asistencia estudiantil afecta las tasas de retención y aumenta el abandono. La inequidad sigue siendo una barrera estructural, y tal como menciona Sanz (2022), es fundamental que las universidades en conjunto con los gobiernos desarrollen programas de apoyo financiero y académico que favorezcan a los estudiantes de poblaciones vulnerables.

Los desafíos en la internacionalización universitaria en América Latina han sido ampliamente documentados en la literatura reciente. Para Knight (2018), la internacionalización es una estrategia clave para fortalecer la calidad y competitividad de las instituciones de educación superior. Sin embargo, como se evidenció en esta investigación, el costo de las iniciativas internacionales y la falta de redes sólidas limitan la participación de muchas universidades en estos programas. Esta limitación es consistente con lo descrito por Bernasconi y Celis (2017), quienes argumentan que las barreras financieras y logísticas impiden que las universidades latinoamericanas puedan participar activamente en el ámbito internacional. González y Lara (2021) sugieren que una mayor cooperación interinstitucional dentro de la región podría ser una solución viable para superar estas limitaciones, ya que facilitaría la movilidad de estudiantes y docentes, permitiendo compartir recursos y conocimientos sin grandes costes adicionales.

Finalmente, la gobernanza y la autonomía institucional siguen siendo temas fundamentales en el contexto latinoamericano. La dependencia de decisiones políticas y la burocracia excesiva, mencionadas en los hallazgos, coinciden con las observaciones de Brunner (2016), quien describe la falta de autonomía como un obstáculo para la innovación y la capacidad de respuesta



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

de las universidades a las necesidades del entorno. Según Altbach y Reisberg (2018), un sistema de gobernanza flexible y una autonomía institucional fortalecida permitirían a las universidades adaptar sus programas y estructuras para responder de manera más efectiva a los cambios sociales y económicos. Este punto también es resaltado por otros estudios recientes (Guzmán-Valenzuela, 2019; Aponte-Hernández & Pedroza, 2020), que destacan la importancia de una gobernanza que permita a las universidades autogestionarse, establecer sus propias prioridades y buscar recursos alternativos de financiamiento.

Los resultados de esta investigación resaltan la importancia del liderazgo universitario en el fortalecimiento de los modelos educativos en América Latina, ya que la capacidad de los líderes para adaptar estrategias, gestionar recursos y promover una cultura de innovación resulta fundamental para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación superior (Marichal Guevara et al, (2015); Marichal Guevara et al, (2018); Marichal Guevara et al, (2019); Marichal Guevara et al, (2021); Marichal Guevara et al, (2022) y Marichal Guevara et al, (2023)). La literatura reciente señala que el liderazgo universitario debe estar orientado a la autonomía y a la gobernanza participativa, promoviendo políticas que integren tanto el desarrollo académico como la colaboración internacional y la equidad social (Brunner, 2016). Este tipo de liderazgo es clave para que las universidades logren ser más resilientes, inclusivas y adaptativas en el cambiante entorno global.

En resumen, los resultados de esta investigación coinciden con estudios previos y aportan una visión actualizada sobre los principales retos que enfrenta la educación superior en América Latina. Como sugieren Knight (2018) y Rhoads et al. (2019), el avance hacia un modelo educativo universitario inclusivo y adaptado a las necesidades del siglo XXI requiere de un enfoque integral que considere tanto el apoyo financiero como la flexibilización curricular y la autonomía institucional. Además, la colaboración interinstitucional, tanto a nivel nacional como internacional, aparece como una vía clave para superar las limitaciones identificadas y mejorar la capacidad de las universidades para desempeñar un rol activo en el desarrollo social y económico de la región.

### **CONCLUSIONES**

Los resultados de esta investigación revelan un conjunto de retos estructurales y contextuales que limitan el desarrollo de modelos educativos universitarios en América Latina, los cuales están alineados con estudios previos y aportan evidencia para comprender cómo estos desafíos impactan en el crecimiento y consolidación de las instituciones de educación superior en la

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

región. A partir del análisis realizado, se pueden extraer las siguientes conclusiones principales. Los resultados indican que el financiamiento insuficiente representa una de las barreras más significativas para el desarrollo de las universidades latinoamericanas. Sin recursos adecuados, las instituciones enfrentan serias limitaciones para mejorar la calidad de sus programas, promover la investigación y fortalecer la innovación educativa. Esto destaca la necesidad de políticas públicas sostenibles y estrategias de financiamiento mixtas que incluyan la colaboración con el sector privado y el desarrollo de mecanismos alternativos de captación de recursos.

La transformación digital es fundamental para que las universidades puedan responder a las demandas de la sociedad contemporánea y mejorar el acceso y la calidad de la educación. Sin embargo, la falta de formación en competencias tecnológicas en los docentes limita el impacto de estas iniciativas. Para optimizar los beneficios de la tecnología en la enseñanza, las instituciones deben priorizar la capacitación continua del profesorado y adoptar políticas que promuevan el uso efectivo de herramientas digitales en el aula, mejorando así la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

La equidad y la inclusión en el acceso y permanencia universitaria siguen siendo metas pendientes en América Latina. Los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan barreras que no solo limitan su acceso, sino también su permanencia y éxito académico. Las universidades deben implementar políticas de apoyo financiero, asesoramiento académico y programas de acompañamiento para reducir las tasas de deserción y mejorar la equidad en el ámbito educativo, lo cual contribuiría a la movilidad social y al desarrollo integral de la región.

La internacionalización se identifica como una estrategia esencial para fortalecer la calidad educativa y la relevancia de las universidades en un mundo globalizado. Sin embargo, los limitados recursos económicos y las barreras institucionales dificultan la implementación de programas de movilidad y colaboración académica. La consolidación de redes de cooperación entre universidades de la región podría ser una estrategia eficaz para compartir recursos, promover la movilidad de estudiantes y docentes, y mejorar la visibilidad internacional de las instituciones.

La gobernanza y la autonomía institucional se revelan como factores críticos para la capacidad de las universidades de gestionar de manera eficaz sus programas y adaptarse a las necesidades

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

de su entorno. La excesiva dependencia de decisiones políticas y la burocracia limitan la capacidad de autogestión de las universidades, afectando su eficiencia y capacidad para innovar. Una mayor autonomía permitiría a las universidades implementar modelos de gobernanza flexibles y adaptativos que favorezcan la toma de decisiones estratégicas y una respuesta rápida a los cambios del contexto social y económico.

Con base en estas conclusiones, se recomienda realizar investigaciones adicionales que analicen el impacto de políticas de financiamiento mixto, el efecto de la capacitación tecnológica en la enseñanza y el desarrollo de modelos de gobernanza universitaria más flexibles en América Latina. También sería relevante estudiar el rol de las redes interinstitucionales en la mejora de la internacionalización y el intercambio de buenas prácticas entre universidades de la región.

Este estudio ofrece una perspectiva integral sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina y subraya la necesidad de un enfoque colaborativo y adaptativo para que los modelos educativos universitarios se fortalezcan y respondan eficazmente a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Las universidades de la región deben asumir un rol activo en la transformación de sus estructuras y prácticas, para contribuir no solo a la formación de profesionales competentes, sino también al desarrollo sostenible de sus comunidades y países.

### **REFERENCIAS**

- Aponte-Hernández, J., y Pedroza, J. (2020). Equidad y acceso en la educación superior en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 50(1), 45-60.
- Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2018). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO.
- Bernasconi, A. (2018). *La educación superior en América Latina: Retos y oportunidades*. Editorial Universitaria.
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Internacionalización de la educación superior en América Latina: Avances y desafíos. *Estudios en Educación Internacional*, 23(2), 129-145.
- Brunner, J. J. (2016). Gobernanza universitaria en América Latina: Autonomía y desafíos de gestión. En R. Gómez & J. Altbach (Eds.), *Educación Superior y Sociedad* (pp. 97-112). Universidad de los Andes.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2019). *Innovación abierta y transformación digital en la educación superior*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz, F., & Carreño, A. (2021). Desafíos tecnológicos en la formación universitaria en América

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Latina. *Revista de Innovación Educativa*, 11(3), 89-102.
- González, M., & Lara, L. (2021). Movilidad académica y redes de cooperación en América Latina. *Foro de Educación*, 19(4), 67-82.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2019). *La universidad en transformación: Perspectivas para el siglo XXI*. Universidad de Chile.
- Knight, J. (2018). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: Realidades y perspectivas*. Instituto de Educación Internacional.
- Marconi, P., & Rivas, A. (2020). Financiamiento de la educación superior en América Latina: Una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Política Educativa*, 15(2), 120-137.
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez] Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. Campos, Inclusión. (Eds.). *Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp. 1791-1802). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Cáceres Reche, M. P. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Competencias para la participación de la familia y la comunidad en las escuelas primarias - El caso de Ciego de Ávila - Cuba. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 1081-1093). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338275>
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Agudo Velásquez, O. L., Valeria Iglesias, M., y Céspedes Carreño, C. (2024). Redes de investigación y liderazgo para la satisfacción académica. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds.). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 253-261). Dykinson S.L.
- Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad*, 17(3), 61-75. <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088>

Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Martínez Contreras, Y. (2019). Constructo teórico competencia liderazgo educacional para la formación permanente del director de escuela. En J. Weinstein. (Eds.). *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo educativo y Mejora Escolar* (pp. 110-116). Universidad Diego Portales. <http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-de-cilme-2019-ya-esta-disponible/>

Marichal Guevara, O. C., Fuentes Cabrera, A., Rey Benguría, C. F. y Romero Rodríguez, J. M. (2018). Impacto del foro virtual en el desarrollo del liderazgo pedagógico. En J. Gairín y C. Mercader. (Eds.). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 15-18). Wolters Kluwer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8311957>

Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Gatica Secaida, M. T. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Indicios de liderazgo en directores de escuelas de la República de Guatemala. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). Dykinson S.L. *Investigación educativa en contexto de pandemia* (pp. 667-679). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338309>

Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Hernández Crespo, N. (2015). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad&Ciencia*, 4(1), 58-72. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/350>

Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Rey Benguría, C. F. (2017). Virtual influence for educational leadership. *Revista ZNANIE*, 2(12), 11-25. [http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October\\_2017/Kharkiv\\_october\\_2017\\_part\\_2.pdf](http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv_october_2017_part_2.pdf)

Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. M. y Rey Benguría, C. F. (2017). La discusión para construir el constructo teórico liderazgo educacional. En M. Ojeda, R. Fernández, L. Araiza, G. Nájera y F. Velázquez. (Eds.). *Las Ciencias Informáticas: Generación del conocimiento en entornos educativos: un enfoque multidisciplinario* (pp. 895-913). EDICIONES ILCSA S.A. DE C.V. <http://www.civitec.mx/documentos/civitec2017/libro-civitec-2017.pdf>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. M., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Revista Universidad&Ciencia*, 6(3), 134-155. <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 5(2), 103-120. <http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/864>
- Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <http://revistaccuba.sld.cu/index.php/revacc/article/view/1100/1266>
- Marichal Guevara, O. C., Rodríguez García, A. M. y Cáceres Reche, M. P. (2018). Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su “praxis” inclusiva en el contexto educativo cubano. En M. León y T. Sola. (Eds.). *XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y de Educación Inclusiva: Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas* (pp. 177-185). Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709946>
- Morosini, M., & Polidori, M. (2017). *Educación superior y desarrollo en América Latina*. Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.
- Rhoads, R., Torres, C., & Gil-Antón, M. (2019). *Higher Education in Latin America: Globalization and Neo-Liberal Reform*. Routledge.
- Sanz, J. (2022). *Inclusión educativa en América Latina: Avances y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.

**CAPÍTULO 5**

**LA INTRODUCCIÓN DE LOS ODS 2030 EN EL ENTRAMADO EDUCATIVO  
ESPAÑOL COMO MOTOR DE LA ESCUELA INCLUSIVA**

Manuel Enrique Lorenzo Martín, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Juan Carlos de la Cruz  
Campos y Antonio Manuel Rodríguez García.

*Universidad de Granada*

*profesor.manuel.lorenzo@gmail.com*

**Resumen**

La presente investigación presenta una revisión bibliográfica y legislativa sobre la introducción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 en el sistema educativo español, destacando su papel como impulsor de una escuela inclusiva. A partir del ODS 4, que aboga por una educación equitativa y de calidad, se examinan políticas educativas y estudios relevantes que abordan la atención a la diversidad y la reducción de desigualdades. Se analizan enfoques pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos y la personalización de la enseñanza, en el contexto de la Agenda 2030. Además, se identifican los desafíos y oportunidades normativas que enfrentan los docentes e instituciones en la implementación de estos objetivos. La revisión permite reflexionar sobre cómo la adopción de los ODS puede no solo mejorar la inclusión en el aula, sino también contribuir a la creación de una sociedad más equitativa y sostenible.

**Palabras clave:** Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación inclusiva; Políticas educativas; Diversidad (alumnado); Prácticas pedagógicas.

**THE INTRODUCTION OF THE 2030 SDGS INTO THE SPANISH EDUCATIONAL  
FRAMEWORK AS A DRIVER OF INCLUSIVE SCHOOLING**

**Abstract**

This research presents a bibliographical and legislative review on the introduction of the 2030 Sustainable Development Goals (SDGs) into the Spanish educational system, highlighting their role as a driver of inclusive schooling. Based on SDG 4, which advocates for equitable and quality education, educational policies and relevant studies addressing diversity and reducing inequalities are examined. Innovative pedagogical approaches, such as project-based learning and personalized teaching, are analyzed within the context of the 2030 Agenda. Additionally, the regulatory challenges and opportunities that teachers and institutions face in implementing

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

these goals are identified. The review allows for reflection on how adopting the SDGs can not only enhance classroom inclusion but also contribute to building a more equitable and sustainable society.

**Keywords:** Sustainable Development Goals, Inclusive Education, Educational Policy, Diversity (Student) and Pedagogical Practices.

### **INTRODUCCIÓN**

La adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 ha supuesto un cambio de paradigma en la agenda global, afectando a múltiples sectores, entre ellos, la educación. En particular, el ODS 4, que aboga por una "educación inclusiva, equitativa y de calidad" (Naciones Unidas, 2015), ha puesto en el centro del debate educativo la necesidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, puedan acceder a una formación que les proporcione las competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI. En España, la implementación de los ODS en el entramado educativo es una oportunidad para repensar las políticas y prácticas actuales desde una perspectiva de inclusión y sostenibilidad.

El sistema educativo español, a lo largo de las últimas décadas, ha experimentado diversas reformas orientadas a mejorar la calidad y la equidad en la enseñanza. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos legislativos, persistían retos significativos, como la atención a la diversidad, la lucha contra la exclusión escolar y la necesidad de garantizar una formación que responda a las necesidades sociales y laborales cambiantes. Con la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se ha dado un paso adelante en la adaptación del sistema educativo a los principios de la Agenda 2030, integrando explícitamente los ODS en los currículos y políticas educativas.

La LOMLOE, al establecer un perfil de salida del alumnado basado en competencias clave y en los desafíos globales de la sociedad actual, marca una ruptura con el enfoque enciclopédico y disciplinar tradicional, promoviendo un currículo más flexible y adaptado a las necesidades reales de los estudiantes. Este enfoque responde a los principios del ODS 4, en cuanto a garantizar que nadie quede atrás, promoviendo una educación inclusiva que atienda a la diversidad y favorezca el éxito educativo para todos. En este contexto, la escuela inclusiva emerge como un modelo educativo fundamental, cuyo objetivo es garantizar que cada estudiante, independientemente de su origen, capacidades o circunstancias, pueda desarrollar su



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

máximo potencial en un entorno que promueve la igualdad de oportunidades. Y es que los propios ODS 2030 nos indican de hecho que una de sus metas es «*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas*».

El presente capítulo tiene como objetivo principal analizar cómo la implementación de los ODS 2030 en el sistema educativo español puede actuar como motor para la creación de una escuela inclusiva.

El primer objetivo específico de este estudio es analizar el marco legislativo español en relación con la integración de los ODS 2030. Estas leyes contienen elementos clave que reflejan los principios del ODS 4 y de la Agenda 2030, tales como la equidad, la atención a la diversidad, y el acceso inclusivo a la educación en todos los niveles. Nuestro objetivo es destacar cómo estas normativas promueven la inclusión en el aula y buscan reducir las desigualdades en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

El segundo objetivo es examinar enfoques pedagógicos y metodológicos que se han propuesto en la literatura científica para promover la educación inclusiva en el contexto de los ODS. Se hará especial énfasis en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una estrategia pedagógica que permite la adaptación del currículo a las necesidades diversas de los estudiantes, eliminando barreras al aprendizaje y promoviendo una enseñanza accesible para todos. Este enfoque es crucial para el éxito de los ODS en la educación, ya que garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contextos, puedan beneficiarse de una educación equitativa y de calidad.

Finalmente, el capítulo busca identificar los principales desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes e instituciones educativas en la implementación de los ODS, tanto a nivel normativo como pedagógico. Se pretende proporcionar una visión clara de las barreras estructurales que aún persisten y las posibles soluciones que pueden facilitar la adopción de un enfoque verdaderamente inclusivo en el sistema educativo español.

A través de una revisión bibliográfica y legal, se examinan las políticas educativas, estudios y enfoques pedagógicos que abordan esta cuestión, con un enfoque especial en la inclusión y la equidad educativa. A lo largo del capítulo, se destacan dos aspectos clave: primero, cómo el marco normativo español, especialmente la LOMLOE y otras leyes recientes como la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, han

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

integrado los ODS en sus disposiciones; y segundo, cómo los enfoques pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la personalización de la enseñanza, pueden ser herramientas efectivas para promover la inclusión en el aula.

A través de esta revisión se reflexiona sobre estas cuestiones, identificando tanto los desafíos como las oportunidades que brinda la integración de los ODS en el entramado educativo español. Se pretende, además, destacar cómo la adopción de un enfoque inclusivo no solo beneficia a los estudiantes que tradicionalmente han sido marginados, sino que también enriquece el conjunto del sistema educativo, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

### **MÉTODO**

Este capítulo se ha realizado a través de una revisión legal y bibliográfica, metodologías que permiten obtener un análisis riguroso y exhaustivo sobre la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 en el sistema educativo español y su impacto en la creación de una escuela inclusiva. Estas dos aproximaciones metodológicas, complementarias entre sí, nos proporcionan un marco para comprender tanto el contexto normativo como las investigaciones académicas y estudios empíricos que abordan la integración de los ODS en la educación.

La revisión legal consiste en el análisis de las principales normativas vigentes en España que han integrado los ODS en el ámbito educativo. Esta revisión tiene como objetivo identificar cómo las leyes han formalizado la inclusión de los ODS, en particular el ODS 4, que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y cómo esto se traduce en la práctica educativa. A través de la revisión de textos normativos, se busca establecer un vínculo claro entre los marcos legales y las políticas que promueven la inclusión educativa y la atención a la diversidad. La revisión bibliográfica complementa el análisis legal, proporcionando un marco conceptual y empírico para comprender cómo los ODS han sido implementados en la práctica educativa. Se han revisado estudios académicos que abordan la educación inclusiva desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una metodología que busca eliminar las barreras al aprendizaje y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o antecedentes, puedan acceder al currículo educativo.

Uno de los textos clave en esta revisión es el trabajo de Lorenzo Lledó (2023), que analiza el

modelo educativo inclusivo desde el enfoque del DUA. Este enfoque es altamente relevante en el contexto de los ODS, ya que promueve una educación equitativa y personalizada, en línea con los principios de la Agenda 2030. El DUA propone un marco flexible de enseñanza que puede adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes, contribuyendo a una mayor inclusión en el aula (Lorenzo Lledó, 2023).

### **RESULTADOS**

#### **3.1. Análisis de cuerpos legales relevantes.**

A nivel internacional, la revisión legal incluye y de hecho tiene su origen en la Resolución adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, que aprueba la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta resolución es fundamental, ya que establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como un marco de acción global para abordar los principales desafíos de la humanidad, entre los que se incluye la educación inclusiva y de calidad, un aspecto central del ODS 4. La relevancia de esta resolución radica en que proporciona directrices a nivel mundial para la transformación de los sistemas educativos, promoviendo una enseñanza que no solo sea accesible, sino también equitativa y adecuada para todas las personas, sin discriminación por género, capacidades, origen socioeconómico o cualquier otra barrera.

El ODS 4 aboga por garantizar que todos los individuos, independientemente de su situación, tengan acceso a una educación que les permita desarrollar sus habilidades y competencias, contribuyendo así a la reducción de las desigualdades. Este objetivo está subdividido en diversas metas que, de manera específica, buscan abordar los retos actuales en la educación a nivel global. A continuación, se describen las metas más relevantes para este estudio:

- **Meta 4.1:** Garantizar que todos los niños completen la enseñanza primaria y secundaria de forma gratuita, equitativa y de calidad para 2030. Este principio, recogido en la LOMLOE, se centra en mejorar los índices de éxito escolar y reducir el abandono temprano, asegurando una educación inclusiva para todos los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico.
- **Meta 4.2:** Asegurar que todos los niños tengan acceso a servicios de atención en la primera infancia y enseñanza preescolar de calidad. La LOMLOE y la Ley de Formación

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Profesional integran principios de equidad desde las primeras etapas educativas, garantizando que ningún niño quede atrás.

- Meta 4.3: Proporcionar acceso equitativo a formación técnica, profesional y superior de calidad. Las leyes de Formación Profesional y del Sistema Universitario promueven la equidad en el acceso, adaptando los sistemas a las necesidades de colectivos vulnerables.
- Meta 4.5: Eliminar las disparidades de género y garantizar acceso equitativo para personas vulnerables, incluidas aquellas con discapacidad o en riesgo de exclusión. La LOMLOE introduce medidas para erradicar la discriminación en el entorno educativo, reforzando la inclusión.
- Meta 4.6: Asegurar que jóvenes y adultos logren la alfabetización y el cálculo numérico. La ley de formación profesional incluye programas que mejoran las competencias básicas, facilitando la integración laboral de los adultos.
- Meta 4.7: Garantizar que todos los estudiantes adquieran habilidades para promover el desarrollo sostenible y los derechos humanos. El currículo educativo español integra estos principios, fomentando la ciudadanía global y el compromiso con la equidad y la sostenibilidad.

Con la adscripción de España a este acuerdo internacional de 2015, se comenzó a trabajar en la implementación de estas ideas y objetivos dentro del sistema educativo español, proceso que culminaría entre otras, con la publicación de la LOMLOE (L.O. 3/2020) y el resto de normativas autonómicas que la desarrollan. Lo mismo sucedería algo después con la actualización de los ámbitos de la Formación Profesional (2022) y Universidad (2023). Pasemos a analizarlas.

La principal norma que se ha revisado es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 30 de diciembre de 2020, esta ley introduce un cambio significativo en el currículo educativo español, integrando un enfoque basado en competencias clave y alineado con los desafíos globales planteados por los ODS 2030. El artículo 1 de la LOMLOE establece, entre otros principios, el derecho a una educación inclusiva, que garantice la equidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Además, promueve la atención personalizada a las necesidades de cada alumno, principios que están en sintonía con el ODS 4 y sus metas de inclusión educativa.

Otra ley clave es la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, sobre la ordenación e integración de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

la Formación Profesional. Esta norma, publicada en el BOE el 1 de abril de 2022, aborda la necesidad de una formación que permita una inserción laboral adaptada a los cambios del mercado de trabajo, un aspecto crucial en la Agenda 2030, en particular en relación con el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico). Además, incorpora elementos que aseguran la equidad en el acceso a la formación profesional, reduciendo las barreras para colectivos vulnerables.

En el ámbito universitario, se ha revisado la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Esta ley, publicada en el BOE el 22 de marzo de 2023, introduce importantes avances en materia de inclusión y sostenibilidad en el ámbito de la educación superior. Reconoce explícitamente el papel de la universidad en el logro de los ODS, promoviendo una enseñanza superior inclusiva y accesible para todas las personas, incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales (Jefatura del Estado, 2023).

### **3.2. Revisión bibliográfica vinculada a los cuerpos legales analizados.**

En primer lugar, el ODS 4 asienta sus bases en la promoción de una educación equitativa y de acceso universal, lo que implica la eliminación de cualquier forma de exclusión educativa. Tal como señalan Ordóñez y Granja (2023), la escuela actual impulsa un modelo de educación inclusiva que busca erradicar las brechas de acceso y facilitar un aprendizaje justo para todos. Este enfoque está respaldado por la comunidad educativa y representa una visión ambiciosa que refuerza la cohesión social mediante la equidad en los entornos escolares.

Una de las herramientas clave para alcanzar estos objetivos es la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que se ha convertido en un marco teórico y metodológico esencial para garantizar la inclusión. Tal como destaca Lorenzo Lledó (2023), el DUA aborda la diversidad en los estudiantes, proponiendo currículos flexibles y eliminando barreras de aprendizaje. Esta metodología permite que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, accedan a los mismos contenidos y oportunidades educativas, contribuyendo a una mayor equidad en el aula.

Además, la incorporación del DUA en el proceso educativo no solo facilita la inclusión, sino que también promueve la planificación autónoma del estudio por parte de los estudiantes, como señala Orqueda Saavedra (2023). Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen hábitos de estudio efectivos y una mejor gestión de su tiempo, tanto dentro como fuera del aula, lo que repercute positivamente en su rendimiento académico. Este avance refleja la capacidad del DUA

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

para no solo garantizar el acceso a la educación, sino también para mejorar los resultados de aprendizaje y fomentar la autonomía.

Asimismo, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o la personalización de la enseñanza, tal y como lo defiende Besalú y Tort (2009) en el marco de la educación intercultural, contribuye a la reducción de las brechas educativas y a la adaptación del currículo a las necesidades de una sociedad diversa. Estas metodologías fomentan un enfoque pedagógico más inclusivo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que también desarrollan competencias clave para ser ciudadanos críticos y comprometidos con los valores de la equidad y la justicia social.

El análisis legal y bibliográfico realizado demuestra que la LOMLOE y las demás normativas educativas vigentes en España han sido fundamentales para integrar los principios del ODS 4 en el sistema educativo. Estas leyes han permitido una mayor flexibilidad en el currículo, promoviendo un aprendizaje basado en competencias clave que responde a los desafíos globales y a la necesidad de formar a estudiantes capaces de actuar en una sociedad interconectada y compleja (Arcos, 2021).

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El análisis de las principales leyes educativas y estudios relevantes nos permitirá establecer conexiones claras entre los marcos normativos actuales y los principios de inclusión educativa y equidad promovidos por los ODS, especialmente el ODS 4, que aboga por una educación de calidad para todos.

A lo largo de este capítulo, hemos revisado el marco normativo español y diversos estudios sobre la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, específicamente el ODS 4: Educación de Calidad, con el fin de analizar cómo estos elementos contribuyen a la creación de una escuela inclusiva. En este contexto, se han definido tres objetivos que han guiado nuestro análisis y que ahora se reflejan en nuestras conclusiones.

El primer objetivo de este trabajo fue analizar el marco legislativo que rige el sistema educativo español en relación con los ODS 2030, y en particular, cómo las leyes clave como la LOMLOE, la Ley de Formación Profesional y la Ley del Sistema Universitario integran los principios de inclusión, equidad y acceso universal a la educación. El análisis ha demostrado que estas normativas refuerzan el enfoque competencial, destacando la importancia de un perfil de salida del alumnado basado en competencias clave que reflejan los valores de una sociedad más

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

inclusiva y sostenible (Arcos, 2021). De esta manera, se promueve una mayor equidad en el acceso a la educación, lo que facilita la inclusión de estudiantes con necesidades específicas o en situaciones de vulnerabilidad. Estas reformas legislativas muestran el compromiso del sistema educativo español con la reducción de las desigualdades y la promoción de una enseñanza de calidad para todos los estudiantes.

El segundo objetivo fue examinar enfoques pedagógicos innovadores que fomenten la inclusión educativa, con especial énfasis en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y otras metodologías activas. Como hemos visto, el DUA es un marco teórico crucial para adaptar el currículo a las diversas necesidades del alumnado, eliminando barreras y permitiendo que todos los estudiantes accedan de manera equitativa a los contenidos educativos (Lorenzo Lledó, 2023). Esta flexibilidad es clave para atender a la diversidad en el aula, lo que no solo facilita el acceso a la educación, sino que también mejora los resultados de aprendizaje, como lo indica el trabajo de Orqueda Saavedra (2023) al observar cómo los estudiantes aprenden a organizarse mejor dentro y fuera del aula. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, también han mostrado su eficacia en promover la participación equitativa, estimulando el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

El tercer objetivo se centró en identificar los desafíos y oportunidades en la implementación de los ODS en el sistema educativo español. Nuestro análisis revela que, si bien las reformas legislativas y pedagógicas han avanzado en la dirección correcta, persisten desafíos significativos. Entre ellos, la necesidad de una formación docente específica que permita a los educadores adoptar eficazmente enfoques como el DUA y las metodologías activas. Además, aunque las leyes como la LOMLOE han mejorado el acceso y la equidad, aún existen desigualdades regionales y estructurales que dificultan la implementación plena de estos enfoques inclusivos en todo el país. Aun así, estas mismas leyes ofrecen oportunidades para superar estas barreras, proporcionando un marco normativo que facilita la personalización de la enseñanza y promueve una escuela inclusiva que se adapta a los desafíos de la sociedad actual. En resumen, hemos comprobado que la integración del ODS 4 en el sistema educativo español, a través de su marco legislativo y pedagógico, ha sido un paso clave hacia la creación de una escuela inclusiva, capaz de atender la diversidad del alumnado y de ofrecer una educación de calidad y equitativa para todos. No obstante, el éxito de estas reformas dependerá de la capacidad de los docentes e instituciones educativas para aprovechar las oportunidades que

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

brindan las leyes y metodologías innovadoras, así como de superar las barreras estructurales y regionales que aún persisten. En este sentido, los principios del ODS 4 y las políticas educativas en España representan una vía sólida para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

### FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación MEL-27-UGR24, titulado "Rompiendo barreras en educación: Enfoques de líderes escolares para una enseñanza primaria inclusiva en Melilla".

### REFERENCIAS

- Arcos, F. L. (2021). El nuevo currículo a partir de la LOMLOE. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (10), 13-15.
- Besalú, X. y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con el alumnado extranjero*. Eduforma.
- Bolívar, A. (2023). El currículo enseñado: crear situaciones para el aprendizaje. En Moya, J. y Luengo, F. (Coords.). *Desarrollo curricular LOMLOE*. Teoría y Práctica. Pp. 59-73. Grupo Anaya.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 78, de 1 de abril de 2022, pp. 37803-37902. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 69, de 22 de marzo de 2023, pp. 33418-33591. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- Lorenzo Lledó, A. (2023). *El modelo educativo inclusivo desde el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. En Atención a la Diversidad en los Centros Educativos. Universidad de Alicante.
- Melo, A. C., y MEDINA, S. L. (2023). La educación inclusiva en la LOMLOE: reflexión y perspectiva de futuro. ESCUELA DIGITAL Y NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES.
- Naciones Unidas. (2015). *Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- Ordóñez, M. A. y Granja, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279.
- Orquera Saavedra, D. S., y Guañuna, C. A. (2023). Diseño universal de aprendizaje y hábitos de estudio: Una visión integradora de los enfoques inclusivos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7546-7571.

**CAPÍTULO 6**

**BARRERAS PARA LA VISIBILIDAD DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN  
LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA: UN ESTUDIO  
CUALITATIVO BASADO EN ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**

Juan Filemón Camposeco Pérez<sup>1</sup>, Oruam Cadex Marichal Guevara<sup>2</sup>, Olga María Moscoso

Portillo<sup>1</sup> y Ana Lucia Estrada Domínguez<sup>1</sup>

*Universidad de San Carlos de Guatemala<sup>1</sup>*

*Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez<sup>2</sup>*

*j.camposeco@cunoc.edu.gt*

**Resumen**

Este estudio cualitativo tuvo como objetivo identificar las barreras que impiden la visibilidad de la producción científica en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Se utilizó un enfoque fenomenológico, por medio de entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes investigadores del CUNOC, seleccionados mediante muestreo intencional. Las entrevistas se centraron en explorar los desafíos relacionados con la publicación, la difusión y el acceso a recursos para la investigación. Los resultados revelaron que las principales barreras incluyen: la falta de incentivos institucionales, la sobrecarga de tareas administrativas y el acceso limitado a redes internacionales de colaboración. Se sugiere implementar políticas que fortalezcan la infraestructura para la investigación, promover la formación en competencias digitales y facilitar el acceso a plataformas de difusión académica. Asimismo, es esencial fomentar una cultura de investigación que valore y recompense la producción científica en el ámbito institucional.

**Palabras clave:** producción científica, visibilidad, transparencia

**BARRIERS TO THE VISIBILITY OF SCIENTIFIC PRODUCTION AT THE  
UNIVERSITY OF SAN CARLOS OF GUATEMALA: A QUALITATIVE STUDY  
BASED ON SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS**

**Abstract**

This qualitative study aimed to identify the barriers that prevent the visibility of scientific production at the Western University Center (CUNOC) of the University of San Carlos de Guatemala (USAC). A phenomenological approach was used, through semi-structured interviews with four CUNOC research teachers, selected through intentional sampling. The

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

interviews focused on exploring challenges related to publication, dissemination, and access to research resources. The results revealed that the main barriers include: lack of institutional incentives, overload of administrative tasks and limited access to international collaboration networks. It is suggested to implement policies that strengthen the infrastructure for research, promote training in digital skills and facilitate access to academic dissemination platforms. Likewise, it is essential to promote a research culture that values and rewards scientific production at the institutional level.

**Keywords:** scientific production, visibility, transparency.

### **INTRODUCCIÓN**

La visibilidad de la producción científica es un factor clave para el desarrollo académico de las instituciones de educación superior, ya que permite no solo el reconocimiento de los avances investigativos, sino también la inserción de sus académicos en redes internacionales de conocimiento (Peters et al., 2017). En el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), una de las universidades más grandes de Centroamérica, el desafío de aumentar la visibilidad de la producción científica es particularmente relevante. A pesar de contar con un considerable número de investigadores y publicaciones, diversos estudios han señalado que la visibilidad de estos aportes es limitada en comparación con otras universidades de la región (Morales, 2020).

La producción científica visible contribuye al prestigio institucional y es un componente esencial en los rankings internacionales. Sin embargo, a menudo se ve obstaculizada por factores internos y externos. Según López y Ramírez (2019), las principales barreras para la producción científica en las universidades latinoamericanas incluyen la falta de apoyo institucional, la escasez de recursos y la baja valoración de la investigación como parte de la carrera académica. Estas limitaciones son comunes en instituciones que, como la USAC, enfrentan retos significativos en cuanto a financiamiento y desarrollo investigativo (Reyes & Herrera, 2021).

En este contexto, el Centro Universitario de Occidente (CUNOC), una de las unidades académicas de la USAC, enfrenta los mismos desafíos. Este centro ha sido históricamente un espacio clave para el desarrollo académico y profesional en la región, pero aún enfrenta dificultades para promover la visibilidad de su producción científica. El presente estudio tiene como objetivo identificar las barreras que limitan esta visibilidad, por medio de un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes del CUNOC.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Este enfoque permite un análisis profundo de las experiencias de los investigadores, proporciona información valiosa sobre los factores que influyen en su capacidad para producir y difundir conocimiento. Además, el estudio busca ofrecer recomendaciones prácticas para mejorar las condiciones de producción científica en el CUNOC y, por extensión, en la USAC.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con el propósito de identificar las barreras que limitan la visibilidad de la producción científica en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Se empleó un diseño fenomenológico, el cual es adecuado para comprender las experiencias subjetivas de los participantes en relación con su entorno académico y los desafíos que enfrentan para publicar y difundir su producción científica (Creswell & Poth, 2018).

#### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por cuatro docentes investigadores del CUNOC, seleccionados mediante un muestreo intencional. Este tipo de muestreo permite elegir a los participantes que tienen mayor conocimiento y experiencia sobre el fenómeno de estudio (Palinkas et al., 2015). Los criterios de selección incluyeron que los docentes fueran investigadores activos en el área de las ciencias sociales y humanas, y que contaran con publicaciones previas en revistas científicas.

#### **Recolección de datos**

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, las cuales proporcionan flexibilidad para explorar en profundidad las percepciones de los participantes, permitiendo la adaptación de las preguntas según las respuestas ofrecidas (Kvale, 2007). Las entrevistas se llevaron a cabo de manera telemática, con una duración promedio de 60 minutos, y se grabaron con el consentimiento informado de los participantes para su posterior transcripción y análisis.

#### **Instrumentos**

El instrumento principal fue una guía de entrevista semiestructurada, compuesta por preguntas abiertas orientadas a explorar las experiencias de los docentes en torno a la publicación científica, el acceso a recursos, y las políticas institucionales que promueven o limitan la producción académica. Las preguntas se diseñaron con base en estudios previos que

abordan los factores que afectan la visibilidad científica en instituciones de educación superior (López & Ramírez, 2019).

### **Análisis de Datos**

El análisis de los datos se realizó mediante la codificación temática, un método ampliamente utilizado en investigaciones cualitativas para identificar patrones y categorías relevantes dentro de los datos recolectados (Braun & Clarke, 2006). Los datos transcritos fueron revisados en múltiples etapas para garantizar una comprensión profunda de las barreras mencionadas por los investigadores, se identificaron temas clave como la falta de apoyo institucional, la sobrecarga administrativa y las dificultades para acceder a redes de colaboración internacional. Para el procesamiento de la información se utilizó el software ATLAS.ti en su versión 24.

### **Consideraciones éticas**

Se respetaron todos los principios éticos en la investigación cualitativa, tales como el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento (Creswell & Creswell, 2017). Además, se aseguró que los resultados fueran reportados de manera objetiva, al evitarse cualquier interpretación sesgada de las respuestas de los participantes.

## **RESULTADOS**

A partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los cuatro profesores investigadores del Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), se identificaron diversas barreras que afectan la visibilidad de la producción científica. A continuación, se presentan los principales hallazgos agrupados en torno a las preguntas clave de la investigación:

### **Conceptualización de Producción Científica**

Los docentes entrevistados coincidieron en que la producción científica debe entenderse como un proceso sistemático de generación de conocimiento que responde a problemáticas sociales o disciplinares específicas, y cuya difusión a través de publicaciones es esencial para su impacto. Sin embargo, señalaron que, en el CUNOC, la producción científica no siempre está vinculada a un proyecto institucional fuerte, lo que dificulta su consolidación y visibilidad en el ámbito académico.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Uno de los docentes mencionó: *“Producir ciencia no es solo publicar artículos, sino que implica generar un impacto social. Aquí, muchas veces se publican cosas que no tienen una relevancia significativa ni local ni internacional”*. Esta percepción sugiere la necesidad de redefinir qué tipo de producción científica se promueve en el contexto de la universidad y cómo se valora internamente.

### Estrategias de Visibilidad de la Producción Científica Actual

Los participantes indicaron que, aunque existen intentos de difundir su trabajo mediante plataformas digitales y redes académicas, las estrategias actuales son insuficientes. Los docentes señalaron la falta de capacitación en el uso de herramientas de visibilidad, como el acceso a revistas de alto impacto y bases de datos científicas, como una de las principales limitantes.

Un docente expresó: *“Las publicaciones que logramos hacer casi no tienen visibilidad fuera del país porque no sabemos cómo posicionarlas en revistas importantes”*. Aunque algunos docentes han logrado publicar en revistas indexadas, mencionaron que la mayor parte de su producción está en revistas locales o regionales con un impacto limitado.

### Barreras Económicas y Tecnológicas

Las barreras económicas fueron mencionadas por todos los participantes como una de las principales limitaciones. La falta de financiamiento para llevar a cabo investigaciones de mayor envergadura afecta la calidad y cantidad de la producción científica. Además, los costos asociados con la publicación en revistas de alto impacto, las tasas de procesamiento de artículos (APC, por sus siglas en inglés), y la compra de tecnología adecuada son desafíos recurrentes.

Uno de los docentes comentó: *“No tenemos acceso a bases de datos internacionales, y a veces tenemos que pagar por las publicaciones, algo que muchos de nosotros no podemos asumir”*. La brecha tecnológica también fue evidente, ya que la infraestructura tecnológica disponible en el CUNOC es limitada y afecta tanto la recolección de datos como la difusión de los resultados.

### Barreras Institucionales

Las barreras institucionales fueron identificadas como uno de los obstáculos más significativos para la producción científica. Los docentes mencionaron que, si bien la investigación es valorada, no existen incentivos claros ni políticas institucionales robustas que promuevan la investigación y la publicación. La sobrecarga de trabajo administrativo fue un

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

tema recurrente, ya que los docentes tienen que dedicar mucho tiempo a tareas no relacionadas con la investigación, lo que limita su capacidad para desarrollar proyectos científicos.

Un docente subrayó: *“El trabajo administrativo es excesivo, y no nos deja tiempo para investigar. Si no hay una política que nos libere de esas tareas, es difícil producir algo relevante”*.

### **Barreras Paradigmáticas y Disciplinarias**

Las barreras paradigmáticas y disciplinarias también fueron mencionadas. Algunos docentes indicaron que, en ciertas áreas del conocimiento, la producción científica es más apreciada que en otras, pues se genera una disparidad en el apoyo que reciben. Además, hubo referencias a la falta de interdisciplinariedad y colaboración entre las diferentes facultades y centros de la USAC.

Uno de los entrevistados señaló: *“La investigación aquí tiende a ser muy disciplinaria, lo que nos impide desarrollar proyectos más integrales o colaborativos con otras áreas del conocimiento”*.

### **Barreras de Género**

Finalmente, las barreras de género surgieron como un tema relevante. Dos de las docentes mujeres mencionaron que, aunque no se percibe un sesgo explícito, existen dificultades adicionales para las mujeres investigadoras, principalmente en términos de tiempo disponible y oportunidades de financiamiento. Señalaron que las responsabilidades familiares y sociales que tradicionalmente se asignan a las mujeres afectan su capacidad para desarrollar proyectos científicos de manera continua.

Una docente manifestó: *“A veces no se dice abiertamente, pero las mujeres tenemos más responsabilidades fuera de la universidad, lo que afecta nuestra capacidad de investigación. No siempre tenemos el mismo tiempo que nuestros colegas hombres”*.

### **Conclusiones de los Resultados**

Los resultados obtenidos evidencian que las barreras que afectan la visibilidad de la producción científica en el CUNOC son diversas y están interrelacionadas. Las principales barreras incluyen la falta de recursos económicos y tecnológicos, la ausencia de incentivos institucionales claros, las limitaciones paradigmáticas y disciplinarias, así como las dificultades que enfrentan las mujeres en el ámbito investigativo. Estos hallazgos sugieren la necesidad de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

implementar políticas integrales que aborden tanto los desafíos económicos e institucionales como las desigualdades de género en la producción científica.

### **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con lo planteado por diversos autores que han analizado las barreras que enfrentan las instituciones de educación superior en América Latina para visibilizar su producción científica. En primer lugar, la conceptualización de la producción científica expuesta por los docentes del CUNOC refleja la visión amplia que otros estudios han destacado. Según Gascón (2020), la producción científica no se limita a la publicación de artículos, sino que debe involucrar la generación de conocimiento con impacto social. Esta visión fue compartida por los entrevistados, quienes destacaron la importancia de producir investigaciones que respondan a problemáticas locales y regionales, aunque esto no siempre se vea reflejado en el reconocimiento académico.

En cuanto a las estrategias actuales de visibilidad, los docentes mencionaron que existe un limitado uso de plataformas y redes académicas internacionales, lo que coincide con lo señalado por Packer y Meneghini (2019), quienes argumentan que una de las principales limitaciones en las universidades latinoamericanas es la falta de capacitación y recursos para utilizar herramientas que mejoren la visibilidad de la investigación. Este problema se ve agravado por la escasez de acceso a bases de datos de alto impacto y la falta de formación para posicionar las publicaciones en revistas indexadas. En este sentido, Salazar (2018) afirma que muchas universidades en la región carecen de programas sistemáticos que promuevan la difusión del conocimiento a través de plataformas digitales.

Las barreras económicas y tecnológicas se presentaron como factores determinantes en la limitación de la producción y visibilidad científica en el CUNOC. Según Delgado y De la Vega (2021), la falta de financiamiento para la investigación es un obstáculo frecuente en América Latina, donde los recursos económicos disponibles para proyectos de investigación suelen ser limitados, lo que restringe la capacidad de los investigadores para producir y publicar en revistas internacionales. Los docentes entrevistados mencionaron los altos costos de publicación en revistas de alto impacto y la falta de acceso a tecnologías de vanguardia, lo que también fue destacado por Ferreyra et al. (2017), quienes subrayan la necesidad de mejorar las infraestructuras tecnológicas en las universidades de la región.



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Las barreras institucionales también se alinean con estudios previos. Según Perales y Gutiérrez (2020), la falta de políticas institucionales que promuevan la investigación y la excesiva carga administrativa son dos de las barreras más comunes en universidades latinoamericanas. Esto fue señalado por los docentes del CUNOC, quienes indicaron que la sobrecarga administrativa reduce significativamente el tiempo disponible para la investigación. Asimismo, Reyes & Herrera (2021) destacan que muchas instituciones carecen de incentivos claros, como la reducción de carga docente para investigadores activos, lo que desmotiva la producción científica.

Otro aspecto relevante es la existencia de barreras paradigmáticas y disciplinarias, las cuales han sido identificadas como limitantes para la investigación interdisciplinaria. En este sentido, López y Ramírez (2019) señalan que la falta de colaboración entre distintas disciplinas reduce las oportunidades de generar conocimiento más integral y visible a nivel global. En el caso del CUNOC, los docentes destacaron que las investigaciones tienden a ser muy específicas dentro de una disciplina, lo que limita su impacto en el ámbito académico más amplio.

Por último, las barreras de género evidenciadas en este estudio son consistentes con lo que autores como García y Mendoza (2019) han reportado en cuanto a las dificultades que enfrentan las mujeres para equilibrar la investigación con otras responsabilidades sociales y familiares. Las investigadoras entrevistadas señalaron que las mujeres a menudo deben asumir una mayor carga fuera de la universidad, lo que coincide con la observación de García y Mendoza de que, en muchos casos, los roles tradicionales de género limitan el tiempo disponible para la producción científica. Esto sugiere la necesidad de desarrollar políticas que promuevan la igualdad de género en la investigación, como la implementación de horarios flexibles y programas de apoyo específicos para investigadoras.

### **Implicaciones de los Resultados**

A partir de estos hallazgos, es evidente que para aumentar la visibilidad de la producción científica en el CUNOC y en la USAC en general, es necesario abordar estas barreras de manera integral. Como sugieren Díaz y Martínez (2018), las instituciones de educación superior deben adoptar políticas de incentivo que promuevan la investigación activa, para reducir la carga administrativa, la mejora de la infraestructura tecnológica y el acceso a bases de datos internacionales. Adicionalmente, es crucial fomentar una cultura institucional que valore la interdisciplinaria y la producción de investigaciones con impacto social y global.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Las barreras de género, en particular, requieren de una atención especial, ya que afectan directamente la equidad en la producción científica. De acuerdo con García y Mendoza (2019), implementar políticas de apoyo a las investigadoras podría mejorar la participación femenina en la producción académica, lo cual es esencial para garantizar un entorno inclusivo y equitativo en las universidades.

En resumen, los resultados de este estudio son consistentes con las investigaciones previas sobre las barreras a la producción científica en América Latina y ofrecen una base sólida para desarrollar estrategias que mejoren la visibilidad de la producción científica en el CUNOC y en otras instituciones similares.

### **CONCLUSIONES**

La presente investigación permitió identificar y comprender las barreras que limitan la visibilidad de la producción científica en el Centro Universitario de Occidente (CUNOC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), debido a que se reveló la complejidad del contexto en el que se desarrolla la investigación académica en esta institución.

En primer lugar, la falta de una definición clara y compartida de lo que constituye la producción científica, así como la escasez de políticas institucionales orientadas a su promoción, evidencian una necesidad urgente de replantear el rol de la investigación en el CUNOC. Si bien los docentes tienen una concepción amplia de la importancia de la investigación, la falta de estrategias y apoyos adecuados limita su capacidad para generar productos académicos de alto impacto.

Las barreras económicas y tecnológicas fueron señaladas como uno de los principales obstáculos para lograr una mayor visibilidad. Los altos costos asociados con la publicación en revistas de alto impacto y la falta de acceso a bases de datos internacionales impiden que los investigadores del CUNOC se integren plenamente en la comunidad científica global. Esto coincide con estudios previos que subrayan la necesidad de mejorar el financiamiento y las infraestructuras tecnológicas en las universidades latinoamericanas.

A nivel institucional, la sobrecarga administrativa y la falta de incentivos para la investigación representan desafíos significativos. Es imprescindible que la USAC implemente políticas que reduzcan estas barreras, para otorgar a los docentes más tiempo y recursos para dedicarse a la investigación y fomentar la creación de redes de colaboración tanto a nivel nacional como internacional.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Las barreras paradigmáticas y disciplinarias revelan la necesidad de fomentar una mayor interdisciplinariedad en la investigación universitaria. La fragmentación entre disciplinas limita el alcance y la relevancia de los proyectos, lo que afecta su potencial impacto y visibilidad. Promover la colaboración entre distintas áreas del conocimiento podría resultar en investigaciones más robustas y con mayor proyección global.

Finalmente, las barreras de género exigen una atención prioritaria. Las investigadoras enfrentan obstáculos adicionales relacionados con responsabilidades familiares y sociales que no son reconocidos o abordados por las políticas institucionales. Es fundamental que se implementen medidas para promover la equidad de género en la investigación y así garantizar, que las mujeres tengan las mismas oportunidades para contribuir al desarrollo científico de la institución.

En resumen, la visibilidad de la producción científica en el CUNOC está condicionada por un conjunto de barreras interrelacionadas que requieren acciones institucionales concretas. Para superarlas, es necesario fortalecer las políticas de apoyo a la investigación, mejorar las infraestructuras tecnológicas, fomentar la interdisciplinariedad y desarrollar programas que promuevan la igualdad de género. Solo mediante la adopción de estas medidas será posible aumentar la visibilidad y el impacto de la producción científica del CUNOC y de la USAC en su conjunto, posicionando a sus investigadores en la arena académica internacional.

### REFERENCIAS

- Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O.C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, 5(7), 1-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630>
- Delgado, A., & De la Vega, R. (2021). *La inversión en ciencia y tecnología en América Latina: Desafíos y perspectivas*. Editorial Universitaria.
- Díaz, M., & Martínez, C. (2018). *Estrategias para mejorar la visibilidad científica en universidades públicas*. *Revista Iberoamericana de Ciencia*, 10(2), 45-63.
- García, A., & Mendoza, L. (2019). *Género y producción científica en América Latina: Desafíos y oportunidades para las mujeres investigadoras*. *Revista Latinoamericana de Estudios de Género*, 6(1), 33-47.
- Gascón, D. (2020). *La producción científica en América Latina: Retos y oportunidades para el desarrollo académico*. Fondo Editorial Académico.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean*. The World Bank.
- Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. <https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/>
- López, M., & Ramírez, J. (2019). *La producción científica en las universidades latinoamericanas: Desafíos y oportunidades*. Editorial Académica.
- Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. Repositorio Institucional UNICA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305420>
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena. (Eds.). Dykinson S.L. *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176-189). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813>
- Morales, A. (2020). *Análisis de la visibilidad de la investigación en la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Revista de Investigación Universitaria, 18(2), 45-60.
- Peters, P., Roberts, A., & Johnson, M. (2017). *Visibility and impact of research output in higher education institutions*. Academic Press.
- Packer, A. L., & Meneghini, R. (2019). SciELO: 20 years of open access, an evolving network. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 91(1), 1-6.
- Perales, F., & Gutiérrez, A. (2020). *Barreras institucionales para la investigación en universidades latinoamericanas*. Revista de Ciencias Sociales, 12(4), 75-90.
- Reyes, D., & Herrera, F. (2021). *La investigación en las universidades centroamericanas: Retos y perspectivas*. Fondo de Cultura Universitaria.

**CAPÍTULO 7**

**CHATGPT COMO HERRAMIENTA INNOVADORA PARA LA INVESTIGACIÓN  
CIENTÍFICA Y EL DESARROLLO SOCIOEDUCATIVO: IMPACTO Y  
PERSPECTIVAS**

José Ramón Trillo<sup>1</sup>, Oruam Cadex Marichal Guevara<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Universidad de Granada*

*<sup>2</sup>Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez*

*jrtrillo@ugr.es*

**Resumen**

Este artículo explora el uso de ChatGPT como herramienta innovadora en la investigación científica y su impacto en el desarrollo socioeducativo. Se analizan las posibilidades que ofrece este modelo de lenguaje para potenciar procesos educativos, mejorar la enseñanza y facilitar el acceso a la información. A través de estudios de caso y experiencias prácticas, se evalúa cómo ChatGPT puede apoyar a investigadores, docentes y estudiantes en la generación de ideas, la resolución de problemas complejos y la creación de contenido académico. Asimismo, se discuten los retos y las implicaciones éticas del uso de esta tecnología en contextos educativos, incluyendo posibles sesgos y la necesidad de un manejo crítico de los resultados. Finalmente, se destaca el potencial de ChatGPT para democratizar el conocimiento, abriendo nuevas vías para la innovación pedagógica y el desarrollo social en entornos educativos diversos y desiguales.

**Palabras clave:** ChatGPT, Innovación educativa, Desarrollo socioeducativo, Inteligencia artificial, Investigación científica.

**CHATGPT AS AN INNOVATIVE TOOL FOR SCIENTIFIC RESEARCH AND  
SOCIO-EDUCATIONAL DEVELOPMENT: IMPACT AND PERSPECTIVES**

**Abstract**

This article explores the use of ChatGPT as an innovative tool in scientific research and its impact on socio-educational development. It analyses the possibilities offered by this language model to enhance educational processes, improve teaching and facilitate access to information. Through case studies and practical experiences, we evaluate how ChatGPT can support researchers, teachers and students in generating ideas, solving complex problems and creating academic content. It also discusses the challenges and ethical implications of using this

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

technology in educational contexts, including possible biases and the need for critical management of results. Finally, it highlights the potential of ChatGPT to democratise knowledge, opening new avenues for pedagogical innovation and social development in diverse and unequal educational settings.

**Keywords:** ChatGPT, Educational innovation, Socio-educational development, Artificial intelligence, Scientific research.

### **INTRODUCCIÓN**

La investigación científica y la innovación tecnológica han jugado un papel crucial en la transformación de la educación a lo largo de las últimas décadas (Flores & Nahón, 2016). En particular, el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) ha abierto nuevas oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo soluciones que pueden optimizar la personalización de la educación, ampliar el acceso a conocimientos avanzados y facilitar la interacción entre estudiantes, docentes e investigadores (Reyes, 2023) (Trillo & Trillo, 2020). Dentro de este contexto, los modelos de lenguaje a gran escala, como ChatGPT, han surgido como herramientas con un enorme potencial para impactar de manera significativa el ámbito educativo y contribuir al desarrollo socioeducativo (Layme Calatayud, 2024).

El desarrollo socioeducativo, entendido como el proceso de mejora de la calidad educativa y la reducción de desigualdades en el acceso a la educación, es un objetivo prioritario a nivel mundial. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por lograr avances en este ámbito, persisten desafíos importantes. Estos incluyen la brecha digital, que sigue afectando a regiones menos favorecidas; la falta de formación tecnológica adecuada entre los docentes; y la necesidad de adaptar los currículos educativos para preparar a los estudiantes frente a las demandas de un entorno laboral en constante cambio, cada vez más influenciado por las tecnologías digitales. Estos desafíos no solo limitan el potencial de los estudiantes, sino que también frenan el avance hacia una educación más equitativa y de calidad (Vílchez & Vílchez, 2019).

En este contexto, las herramientas de IA, como ChatGPT, ofrecen una solución innovadora con la capacidad de abordar algunos de estos problemas clave (Sánchez, 2023). ChatGPT, al ser un modelo de lenguaje capaz de generar respuestas coherentes y contextualizadas, tiene el potencial de apoyar tanto a estudiantes como a docentes y equipos de investigación, no solo en la generación de contenidos educativos, sino también en la asistencia en procesos de enseñanza-aprendizaje más personalizados. Además, su capacidad para analizar

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

grandes cantidades de información lo convierte en un recurso valioso para los investigadores en la identificación de tendencias, la resolución de problemas complejos y la creación de nuevo conocimiento (Hernández, 2024).

No obstante, aunque la IA en general, y ChatGPT en particular, ofrecen múltiples beneficios para el desarrollo socioeducativo, también es esencial considerar los riesgos y desafíos éticos asociados a su uso (Segarra-Ciprés et al., 2024). Entre estos, destacan los posibles sesgos presentes en los datos de entrenamiento, que pueden perpetuar desigualdades o generar información inexacta, así como la dependencia excesiva de las tecnologías que podría deshumanizar algunos aspectos fundamentales de la educación (Porcar, 2024).

Este artículo tiene como objetivo analizar el papel de ChatGPT como herramienta de apoyo en la investigación científica y la innovación educativa, destacando su potencial para contribuir al desarrollo socioeducativo. A partir de una revisión crítica de estudios recientes y experiencias de uso, se abordarán los beneficios y limitaciones de esta tecnología en contextos educativos diversos. Asimismo, se explorarán las implicaciones éticas de su adopción y se propondrán recomendaciones para su implementación efectiva, asegurando un uso responsable que maximice su impacto positivo y minimice los riesgos asociados.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El enfoque metodológico empleado en este estudio combina técnicas cualitativas y cuantitativas para ofrecer una evaluación integral del impacto de ChatGPT en la investigación científica y su contribución al desarrollo socioeducativo. Se partió de una revisión exhaustiva de la literatura existente, centrada en el uso de la inteligencia artificial, y en particular de los modelos de lenguaje como ChatGPT, en contextos educativos. Esta revisión incluyó artículos científicos, informes técnicos y estudios empíricos publicados entre 2020 y 2024 en bases de datos académicas como Google Scholar, Scopus y PubMed (Yáñez Carreño, et al. 2023). La selección de la literatura se basó en criterios de relevancia temática, rigor metodológico y actualidad, con el objetivo de identificar las principales tendencias, ventajas, desafíos y limitaciones del uso de IA en la mejora de la educación y la reducción de desigualdades en el acceso al conocimiento (Isaza, 2024).

Además de la revisión documental, se realizaron estudios de caso en tres instituciones educativas y centros de investigación que han implementado ChatGPT en sus procesos pedagógicos y de generación de conocimiento. Los casos seleccionados representaban una

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

diversidad en términos de localización geográfica, nivel tecnológico y tamaño institucional, permitiendo así una comparación amplia de cómo esta tecnología ha sido adoptada y utilizada en diferentes contextos socioeducativos. Se exploraron tanto los beneficios observados, como la mejora en la personalización del aprendizaje y el acceso a la información, como los retos y limitaciones, incluyendo cuestiones relacionadas con la formación docente y la posible dependencia excesiva de estas herramientas (Ramos Bañore, et al. 2015).

Como complemento a los estudios de caso, se llevaron a cabo encuestas a un grupo diverso de profesionales del ámbito educativo e investigador, incluidos docentes, estudiantes y académicos. Las encuestas se diseñaron para obtener información detallada sobre la percepción de los usuarios respecto al impacto de ChatGPT en la educación. Se incluyeron preguntas relacionadas con la calidad de las interacciones facilitadas por la IA, la generación de ideas innovadoras, la facilidad de acceso a información compleja y su utilidad como asistente académico (Vílchez, & Vílchez, 2020). También se indagó sobre preocupaciones éticas, como la posible perpetuación de sesgos y la deshumanización de ciertos procesos educativos (Vílchez, & Vílchez, 2020). Los datos obtenidos a través de estas encuestas se analizaron utilizando técnicas de estadística descriptiva para identificar tendencias generales y mediante análisis cualitativo de las respuestas abiertas, lo que permitió captar matices en las percepciones y actitudes de los participantes (Torres, Guevara, & Martin, 2022).

El análisis de los resultados se realizó de manera comparativa, tanto entre los estudios de caso como en relación con los datos obtenidos de las encuestas. Se identificaron patrones comunes, como el reconocimiento generalizado de la utilidad de ChatGPT en la democratización del conocimiento y la mejora de la calidad educativa, así como desafíos específicos, como la necesidad de mejorar la formación tecnológica de los docentes. Además, se exploraron las diferencias en la percepción del impacto de ChatGPT según el tipo de institución o el nivel de acceso a la tecnología (Gluber Fabricio & Mina Anangono, 2024) (Vílchez, García, & Vílchez, 2019).

Para fortalecer la validez de los resultados, se implementó un proceso de triangulación, que consistió en la comparación de los datos obtenidos en los estudios de caso, las encuestas y la revisión documental, con el fin de identificar convergencias o discrepancias significativas en los hallazgos. Asimismo, se consultaron expertos en inteligencia artificial aplicada a la educación para obtener retroalimentación sobre los resultados preliminares y validar la



pertinencia de las conclusiones desde una perspectiva pedagógica y ética (Trillo, Trillo, Marichal Guevara, & Maradiaga Chirinos, 2021).

Este enfoque metodológico permitió una evaluación profunda y robusta del uso de ChatGPT en la investigación científica y su potencial para promover el desarrollo socioeducativo. Al integrar diversas fuentes de datos y técnicas de análisis, se proporcionó una visión holística que considera tanto las aplicaciones prácticas de esta tecnología como sus implicaciones éticas y pedagógicas a largo plazo (Trillo, Puerta, & Trillo, 2020).

### **2.1. Revisión de Literatura**

El primer paso en el proceso metodológico consistió en realizar una revisión exhaustiva de la literatura académica relacionada con la inteligencia artificial y su aplicación en el ámbito educativo. Este análisis permitió identificar no solo las tendencias emergentes, sino también el marco teórico que fundamenta el uso de modelos de lenguaje como ChatGPT. Se examinaron fuentes de información variadas, desde artículos de revistas científicas hasta informes técnicos de organismos internacionales. Este proceso implicó la evaluación crítica de estudios que abordan temas como la personalización del aprendizaje, la mejora del acceso a la educación y la reducción de brechas digitales. A través de esta revisión, se estableció una base sólida para la investigación, proporcionando un contexto enriquecedor que ayudó a definir las preguntas y objetivos del estudio. Además, se identificaron lagunas en la literatura existente que justificaron la necesidad de investigar más a fondo el uso de ChatGPT en diferentes entornos educativos y su impacto en la innovación pedagógica.

### **2.2. Estudios de Caso**

La realización de estudios de caso fue fundamental para entender de manera contextualizada cómo se implementa ChatGPT en diversas instituciones educativas. Se seleccionaron tres casos representativos que abarcaban diferentes niveles educativos y contextos geográficos, lo que permitió una comparación rica y significativa (Trillo & Trillo, 2020). Cada estudio de caso se llevó a cabo mediante la recopilación de datos cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes y administradores (Vílchez & Vílchez, 2021). Estas entrevistas ofrecieron perspectivas valiosas sobre las experiencias de los usuarios con la herramienta, revelando tanto los beneficios percibidos, como la mejora en la interacción y el acceso a recursos educativos, como las preocupaciones sobre la implementación y el uso ético de la IA. Al analizar cada caso en profundidad, se pudieron identificar patrones de uso y

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

factores críticos que influyen en la eficacia de ChatGPT en la educación. Este enfoque no solo resaltó las oportunidades que presenta la IA, sino que también abordó los retos específicos que las instituciones enfrentan, permitiendo así un entendimiento más matizado del fenómeno.

### **2.3. Encuestas a Profesionales**

Para complementar los estudios de caso, se diseñó una encuesta estructurada que permitió obtener una perspectiva amplia sobre el uso de ChatGPT entre un grupo diverso de profesionales del ámbito educativo. La encuesta fue elaborada para evaluar las percepciones de los usuarios en relación con el impacto de la inteligencia artificial en la calidad educativa, el acceso a la información y la generación de ideas innovadoras. Se prestó especial atención al diseño de las preguntas, asegurando que fueran claras y relevantes, con el fin de fomentar respuestas reflexivas. La implementación de la encuesta a través de plataformas académicas y redes profesionales facilitó la recopilación de datos de una variedad de contextos, lo que enriqueció el análisis posterior. Los resultados de la encuesta proporcionaron un panorama valioso sobre las actitudes hacia ChatGPT, revelando tanto el optimismo por su potencial como las inquietudes sobre su uso en el proceso educativo. Este componente del estudio fue crucial para obtener datos cuantitativos que, combinados con los hallazgos cualitativos de los estudios de caso, ofrecieron una visión más completa del impacto de la IA en la educación.

### **2.4. Análisis de Datos**

El análisis de los datos recolectados se realizó a través de un enfoque mixto, combinando métodos de estadística descriptiva con análisis cualitativo. Este enfoque integral permitió no solo identificar tendencias generales en las respuestas de la encuesta, sino también captar las sutilezas de las opiniones y experiencias compartidas en los estudios de caso. Las respuestas cuantitativas se analizaron para determinar patrones de uso y actitudes hacia ChatGPT, mientras que las respuestas abiertas se sometieron a un proceso de codificación, lo que facilitó la identificación de temas y patrones recurrentes. La triangulación de datos fue clave en esta fase, permitiendo comparar y contrastar los hallazgos de los estudios de caso con los resultados de las encuestas. Este método garantizó que los resultados fueran más robustos y fiables, ya que se fundamentaron en múltiples fuentes de información y enfoques analíticos, fortaleciendo así las conclusiones del estudio.

### **2.5. Validación de Resultados**

La validación de los resultados fue un proceso crítico para asegurar la credibilidad y

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

relevancia de los hallazgos del estudio. La triangulación de datos permitió contrastar la información obtenida a través de las encuestas, los estudios de caso y la revisión de literatura, identificando convergencias y discrepancias que podrían ofrecer información adicional sobre el impacto de ChatGPT. Además, se realizaron consultas con expertos en inteligencia artificial aplicada a la educación, quienes proporcionaron una perspectiva externa y objetiva sobre los resultados preliminares. Estas consultas no solo ayudaron a identificar áreas de mejora en la interpretación de los datos, sino que también permitieron enriquecer el análisis con experiencias y conocimientos prácticos de profesionales que han trabajado con la IA en entornos educativos. Este enfoque aseguró que las conclusiones del estudio no solo fueran basadas en la evidencia recolectada, sino que también reflejaran las opiniones y preocupaciones de una comunidad más amplia de educadores e investigadores.

### **2.6. Consultas a Expertos**

Finalmente, se llevaron a cabo consultas con expertos en el campo de la inteligencia artificial y su aplicación en la educación para obtener una validación adicional de los hallazgos del estudio. Estos expertos, con experiencia en el uso de tecnologías de IA en contextos educativos, revisaron los resultados preliminares y proporcionaron comentarios sobre la pertinencia y aplicabilidad de las conclusiones. Las discusiones con estos profesionales no solo facilitaron una evaluación crítica de los hallazgos, sino que también permitieron explorar implicaciones éticas y pedagógicas de la adopción de ChatGPT en la educación. Este proceso de consulta enriqueció el estudio al incorporar una variedad de perspectivas, garantizando que las conclusiones no solo fueran válidas, sino que también abordaran preocupaciones y oportunidades emergentes en el uso de la IA en la enseñanza. La integración de esta retroalimentación garantizó que el estudio ofreciera recomendaciones prácticas y éticamente informadas para la implementación de ChatGPT en entornos educativos, maximizando su potencial para contribuir al desarrollo socioeducativo.

## **RESULTADOS**

Los resultados de este estudio indican un impacto positivo y multifacético del uso de ChatGPT en el ámbito de la investigación científica y el desarrollo socioeducativo. A través de la revisión de la literatura, se identificaron tendencias emergentes que evidencian cómo la inteligencia artificial está revolucionando los enfoques educativos, facilitando la personalización del aprendizaje y mejorando el acceso a recursos educativos. Este análisis

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

mostró que un número creciente de instituciones educativas ha comenzado a adoptar tecnologías de IA, lo que ha permitido a los estudiantes interactuar con el contenido de manera más dinámica.

Los estudios de caso proporcionaron evidencia concreta de la efectividad de ChatGPT en tres instituciones educativas seleccionadas. En cada caso, se observó que las plataformas basadas en IA no solo mejoraron la participación estudiantil, sino que también incrementaron la eficiencia en la generación de contenidos y en la respuesta a consultas complejas. Las entrevistas realizadas con docentes revelaron que el uso de ChatGPT les permitió ahorrar tiempo en la preparación de materiales educativos, al tiempo que proporcionó a los estudiantes una herramienta adicional para la búsqueda de información y la resolución de problemas. En particular, los docentes mencionaron que la herramienta facilitó la creación de actividades interactivas y la implementación de estrategias de enseñanza más personalizadas.

Los resultados cuantitativos de la encuesta realizada a profesionales del ámbito educativo complementaron estos hallazgos. Aproximadamente el 75% de los encuestados afirmó que el uso de ChatGPT mejoró su comprensión de los contenidos, lo que se traduce en un aprendizaje más profundo y significativo. Un 60% de los participantes destacó la utilidad de la herramienta en la resolución de problemas complejos y en la promoción de un aprendizaje más activo y colaborativo. Estos datos subrayan la percepción generalizada de que ChatGPT no solo es una herramienta útil, sino que también puede enriquecer la experiencia educativa.

No obstante, la investigación también identificó preocupaciones significativas entre los usuarios. A pesar de los beneficios reportados, se evidenció una falta de confianza en la calidad de la información proporcionada por ChatGPT. Muchos docentes expresaron inquietudes sobre la posibilidad de que los estudiantes se volvieran dependientes de la tecnología, lo que podría limitar su capacidad para desarrollar habilidades críticas y de resolución de problemas. Asimismo, surgieron preocupaciones sobre la necesidad de una formación adecuada para los docentes, que les permita no solo utilizar la herramienta de manera efectiva, sino también integrar su uso en el currículo de forma que se maximicen los beneficios y se minimicen los riesgos.

### **DISCUSIÓN**

La discusión de los hallazgos del estudio sugiere que la implementación de ChatGPT en contextos educativos puede tener un impacto transformador en la forma en que se enseña y se

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

aprende. La capacidad de la inteligencia artificial para ofrecer respuestas rápidas y accesibles a preguntas complejas permite a los estudiantes profundizar en los temas que les interesan, favoreciendo un aprendizaje más autónomo y personalizado. Este aspecto es especialmente relevante en un mundo donde el acceso a la información puede ser abrumador y donde los estudiantes requieren herramientas que les ayuden a filtrar y comprender el conocimiento.

Sin embargo, la discusión también resalta la necesidad de abordar las limitaciones y desafíos que emergen con el uso de ChatGPT. Las preocupaciones sobre la calidad de la información y el riesgo de sesgos en las respuestas son cuestiones críticas que deben ser consideradas. Estos riesgos son particularmente relevantes en el contexto educativo, donde la precisión y la validez de la información son fundamentales para el aprendizaje efectivo. Esto implica la necesidad de una capacitación adecuada para los docentes, que les permita no solo utilizar la herramienta de manera efectiva, sino también enseñar a los estudiantes a discernir la información y desarrollar un pensamiento crítico.

Además, se discute el papel esencial de los educadores en el proceso de integración de la inteligencia artificial en el aula. La tecnología no debe ser vista como un reemplazo del docente, sino como una herramienta complementaria que enriquezca el proceso educativo. Los educadores deben recibir apoyo y formación continua para adaptarse a estos cambios y para guiar a los estudiantes en su interacción con herramientas como ChatGPT. Esto incluye la formación en el uso ético y responsable de la tecnología, así como el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren la IA de manera efectiva en el aprendizaje.

Otro aspecto crucial que emergió de la discusión es la importancia de la retroalimentación y la evaluación continua en el uso de ChatGPT en la educación. Es esencial que las instituciones educativas implementen mecanismos de evaluación que permitan monitorear el impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje y la enseñanza. Esto incluye la recolección de datos sobre la efectividad de la herramienta en el aula, así como la realización de encuestas periódicas a estudiantes y docentes para evaluar su experiencia y percepción del uso de la IA.

### conclusiones

En conclusión, el estudio evidencia que ChatGPT tiene el potencial de ser un catalizador para la innovación en la educación, proporcionando a estudiantes y docentes nuevas oportunidades para el aprendizaje y la investigación. A medida que las instituciones educativas

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

continúan integrando la inteligencia artificial en sus prácticas, es esencial que se implementen estrategias que aborden las preocupaciones éticas y pedagógicas relacionadas con su uso. Esto implica no solo la capacitación continua de los educadores, sino también la promoción de un pensamiento crítico entre los estudiantes.

La investigación sugiere que, con la preparación adecuada, ChatGPT puede ser una herramienta valiosa que facilite la democratización del conocimiento y contribuya al desarrollo socioeducativo. Se recomienda que las instituciones desarrollen políticas claras sobre el uso de la inteligencia artificial, fomentando un entorno educativo que valore no solo la tecnología, sino también la ética, la inclusión y la equidad en el acceso a la información. Esto es fundamental para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan la oportunidad de beneficiarse de las ventajas que ofrece la inteligencia artificial en la educación.

Este estudio invita a futuras investigaciones que profundicen en el impacto a largo plazo de la inteligencia artificial en la educación y explore estrategias efectivas para su implementación en diversos contextos educativos. Al hacerlo, se puede avanzar hacia un futuro donde la tecnología y la educación trabajen de la mano para mejorar el aprendizaje y el desarrollo social. También se sugiere la creación de redes de colaboración entre instituciones educativas y empresas tecnológicas para promover la innovación en el uso de herramientas de inteligencia artificial en el ámbito educativo, asegurando que el desarrollo de estas tecnologías esté alineado con las necesidades y objetivos de la comunidad educativa.

### **REFERENCIAS**

- Flores, T. G., & Nahón, A. E. (2016). Proceso de diseño de un modelo de educación a distancia como estrategia de innovación educativa para la economía del conocimiento. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), a330-a330.
- Reyes, N. S. (2023). Uso de la inteligencia artificial en la personalización de la experiencia del usuario en plataformas digitales. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(6), 1190-1206.
- Trillo, F., & Trillo, J. (2020). Patios inclusivos y juegos tradicionales. *Lecturas: educación física y deportes*, 4(13), 1-15.
- Layme Calatayud, L. B. (2024). Programa “Lidera. Tec” para la mejora de las habilidades blandas en docentes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Sánchez, O. V. G. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 11(23), 98-107.
- Trillo, J. R., Trillo, F., Marichal Guevara, O. C., y Maradiaga Chirinos, J. (2021). Genetic algorithm with fitness function based on the gender of the students and their grade point averages for the formation of equitable school groups. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García. (Eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 591-602). Dykinson S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294942>
- Vílchez, F. T., García, C. G., & Vílchez, J. T. (2019). Creación de una educación inclusiva basada en el feminismo. In *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 1358-1366). Dykinson.
- Hernández, N. C. (2024). Análisis de Calidad y Precisión de Contenidos para la Formación en Administración Utilizando Herramientas de Inteligencia Artificial Generativa un Estudio Exploratorio. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 1031-1061.
- Porcar, C. B. (2024). ChatGPT...¿ Escribes un poema? Oportunidades para la didáctica de la lírica en el primer curso de Educación Secundaria. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (15), 1-21.
- Vílchez, J. T., & Vílchez, F. T. (2019). La evolución del personaje de la mujer protagonista dentro de las películas producidas por Disney. In *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 1978-1990). Dykinson.
- Segarra-Ciprés, M., Grangel Seguer, R., & Belmonte-Fernández, Ó. (2024). ChatGPT como herramienta de apoyo al aprendizaje en la educación superior: una experiencia docente.
- Yáñez Carreño, A. C., Arboleda Hernández, A. R., Rodríguez Santaella, A. J., Mantuano Mero, A. J., Yépez Vera, A. E., Navarrete Ronquillo, A. J., ... & Osorio Chávez, N. S. (2023). *Memorias Científicas de la I Convención Internacional de Ciencias Sociales y de la Salud*.
- Isaza, L. E. M. (2024). Aspectos determinantes de la inteligencia artificial en la investigación educativa. *Praxis*, 20(3).
- Ramos Bañore, J., García Rodríguez, J. A., Dorta Martínez, M. E., & Marichal Guevara, O. C. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- Vílchez, J. R. T., & Vílchez, F. T. (2021). Cálculo de la ratio en función de las dimensiones del aula con distanciamiento social. In *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (p. 46). Dykinson.
- Trillo, J., Puerta, M., & Trillo, F. (2020). Study of evaluable characteristics in the field of youth football. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 4(2), 299-312.
- Torres, E. R., Guevara, O. C. M., & Martin, Z. M. (2022). Teorías del liderazgo y su impacto en los dirigentes y estudiantes universitarios. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 10(2), 66-79.
- Vílchez, J. R. T., & Vílchez, F. T. (2020). Spore: una forma de introducir a la teoría de la evolución y la historia de la humanidad a estudiantes de primaria. In *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, December 10-11, 2020 (pp. 1477-1481). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).
- Trillo, F., & Trillo, J. R. (2020). Inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. *Estudios sobre innovación e investigación educativa*, 485-494.
- Gluber Fabricio, G. V., & Mina Anangono, E. A. (2024). Estudio descriptivo de la inteligencia artificial para el fortalecimiento de la creatividad e innovación en los estudiantes de décimo año de educación general básica, de la unidad educativa Santa Mariana de Jesús Martínez Barba, del cantón San José de Chimbo, provincia de Bolívar, durante el periodo lectivo 2023-2024 (Bachelor's thesis, Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación. Carrera Educación Básica).
- Vílchez, J. R. T., & Vílchez, F. T. (2020). World Empire 2027: un juego para aprender los países de forma indirecta. In *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, December 10-11, 2020 (pp. 1482-1486). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).



**CAPÍTULO 8**

**MODELO TPACK APLICADO A LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

Carmen Alicia Diéguez Orellana, María Teresa Gatica Secaída, María del Rosario Espinoza

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

*cdieiguez@fahusac.edu.gt*

**Resumen**

El presente artículo informa sobre los resultados obtenidos en una investigación sobre la aplicación del Modelo TPAC, por parte de los profesores de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El objetivo es identificar el nivel de aplicación del modelo (conocimiento tecnológico, de contenido y pedagógico) en el ejercicio docente del claustro de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa. La metodología fue recolectar información, a través de un cuestionario, en el cual se plantearon 38 preguntas relacionadas con los contenidos indicados, utilizando un enfoque mixto, pues los resultados del cuestionario, fueron presentados en gráficas, trabajando con tres variables cualitativas. El cuestionario original, había sido aplicado por dos profesionales españoles en Chile. En este caso, el cuestionario, se basó en una Escala de Likert y se determinó que los profesores, poseen los tres conocimientos indicados anteriormente, lo que significa una buena formación y preparación académica.

**Palabras clave:** universidades públicas, aprendizajes progresivos, educación, educación tecnológica, competencias

**TPACK MODEL APPLIED TO THE TRAINING OF TEACHERS OF THE FACULTY OF HUMANITIES OF THE UNIVERSITY OF SAN CARLOS OF GUATEMALA**

**Abstract**

This article reports on the results obtained in research on the application of the TPAC Model, by professors of the Faculty of Humanities, of the University of San Carlos of Guatemala. The objective is to identify the level of application of the model (technological, content and pedagogical knowledge) in the teaching practice of the faculty of the Bachelor of Pedagogy and

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Educational Administration. The methodology was to collect information through a questionnaire, in which 38 questions related to the indicated contents were asked, using a mixed approach, since the results of the questionnaire were presented in graphs, working with three qualitative variables. The original questionnaire had been applied by two Spanish professionals in Chile. In this case, the questionnaire was based on a Likert Scale and it was determined that the teachers possess the three-knowledge indicated above, which means good training and academic preparation.

**Keywords:** public universities, learning progressions, education, education technology, competencias

### **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, el docente debe contar con competencias tecnológicas, pedagógicas y de dominio del tema que maneja, que le permitan hacer frente a los retos innovadores en los procesos educativos. La siguiente investigación es referente al Modelo TPACK, aplicado a la formación de los profesores de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, tomando en cuenta, la importancia que implica aplicar tres elementos como son, el contenido pedagógico, tecnológico y contenido del curso, en la labor docente que se realiza diariamente en las instituciones de educación superior.

Las siglas en inglés TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) estudia la **integración de la tecnología en la educación. De acuerdo con UNIR (2020) el modelo fue desarrollado entre 2006 y 2009 por los profesores Punya Mishra y Matthew J. Koehler, y se basa en la combinación de tres variables en las que cada docente debe formarse: conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido.**

Por otro lado, “en la formación docente, es primordial el conocimiento de las tecnologías educativas como parte global del desarrollo académico”. Morán Peña y Albán Sánchez (2017). Según Suárez, et al., se relacionan con el conocimiento y habilidades en los diferentes recursos tecnológicos, mientras que las pedagógicas son aquellas que permiten al profesorado utilizar estos recursos tecnológicos en su diseño y desarrollo curricular”.

Al mismo tiempo, Suárez, Almerich, Díaz y Fernández (2012), también añaden que las TIC son un recurso en la planificación de la enseñanza y se tienen en cuenta las implicaciones legales de su utilización, pero encuentran pocas situaciones donde estén plenamente- integradas en el

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

desarrollo profesional y en la comunicación entre la comunidad educativa. Como sostienen Harris y Hofer (2009) es necesario que los docentes incorporen en las metodologías de aula más de una herramienta tecnológica, para evitar el tecnocentrismo, y de este modo la combinación de las TIC y los diversos tipos de conocimiento, generando una dinámica de aula más rítmica y variada.

En ese sentido, en esta investigación, se trató de profundizar acerca de la aplicación por parte de los profesores de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, de la Facultad de Humanidades en los tres aspectos que involucra el modelo TPACK, tomando en cuenta que es necesario vincular los tres conocimientos mencionados en la docencia y no verlos como elementos aislados. Para el efecto, se utilizó un enfoque mixto, ya que por un lado, se contaba con algunas variables cualitativas, pero, al momento de la presentación de los datos, se hizo necesario presentar la información de manera cuantitativa, tal el caso de la cantidad de profesores tomados como unidades de análisis para la investigación, quienes fueron de la carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, de la facultad, siendo un total de 66 profesores, de las diferentes edades, grado académico, sede, categoría titular o interina. Fue así, como se diseñó un cuestionario tipo Likert en Google Forms, con 38 preguntas relacionadas con los tres contenidos mencionados anteriormente y así determinar la aplicación de este modelo en los diferentes cursos que imparten. Como conclusión de esta investigación, se dice que los profesores de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, sí poseen las competencias necesarias, conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido del curso, para impartir docencia.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La metodología empleada para esta investigación, fue en primer lugar, buscar la información referente al tema, luego se diseñó el instrumento en Google Forms, el cual ya había sido aplicado por dos investigadores, Miguel Paidicán de la Universidad de Barcelona, -España y Pamela Arredondo de la Universidad de Granada, quienes lo adaptaron de acuerdo a la realidad chilena. Las preguntas fueron relacionadas al tema de interés, tomando en cuenta, los tres contenidos que implica el Modelo TPACK, tecnológico, pedagógico y del contenido del curso, a pesar de contar con un instrumento, este se validó por expertos dentro de la Facultad de Humanidades y se aplicó a los profesores de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Educativa.

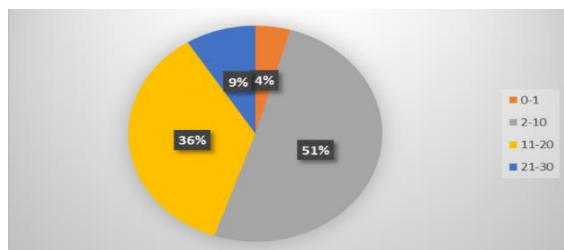
Se considera una investigación con un enfoque mixto, ya que, aunque se trabajó con tres variables de tipo cualitativo, el tratamiento que se dio a la información recopilada, fue presentado a través de gráficas, tomando en cuenta 3 variables cualitativas que conforman la información general de esta investigación, para complementarla con la información de tipo cuantitativo, recopilada a través del cuestionario.

### RESULTADOS

En las figuras de la 1 a la 8, se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los profesores de la Carrera de Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa de la Facultad de Humanidades. En las primeras gráficas, se presentan los resultados de las preguntas generales y el resto, corresponde a las respuestas de las preguntas específicas de los tres conocimientos referentes al Modelo TPACK.

#### Figura 1

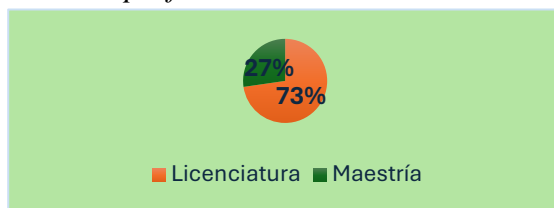
*Años de laborar en la Universidad de San Carlos de Guatemala*



*Nota.* esta gráfica muestra los años que tienen los profesores de laborar en la Universidad de San Carlos de Guatemala y se tomaron los rangos, de 0 a 1 año, de 2 a 10, de 11 a 20 y de 21 a 30 años. Fuente. información obtenida de cuestionario aplicado a profesores.

#### Figura 2

*Nivel académico que poseen los profesores*

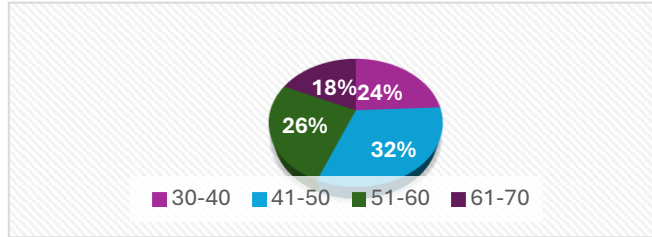


*Nota.* en esta pregunta, se requiere del nivel académico de los profesores, se respondió Licenciatura o maestría, ya que todos son de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa y algunos poseen maestría. Fuente: información obtenida de respuestas a

cuestionario.

**Figura 3**

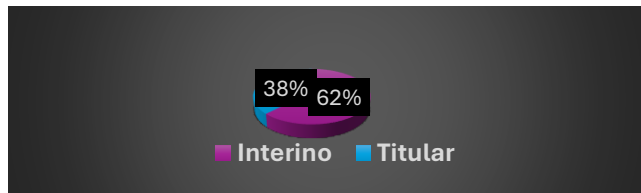
*Edad de los profesores*



*Nota.* la edad de los profesores puede notarse en esta figura, tomando en cuenta los rangos de edad, entre 30 y 40, de 41 a 50, de 51 a 60 y de 61, a 70. Fuente: información obtenida de cuestionario aplicado a profesores.

**Figura 4**

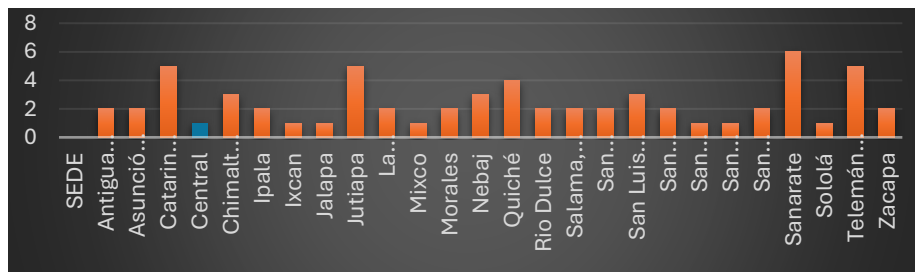
*Categoría docente*



*Nota.* esta gráfica muestra las dos categorías existentes en la Facultad de Humanidades, las cuales son, interino y titular. Fuente: información obtenida de respuestas a cuestionario aplicado a profesores.

**Figura 5**

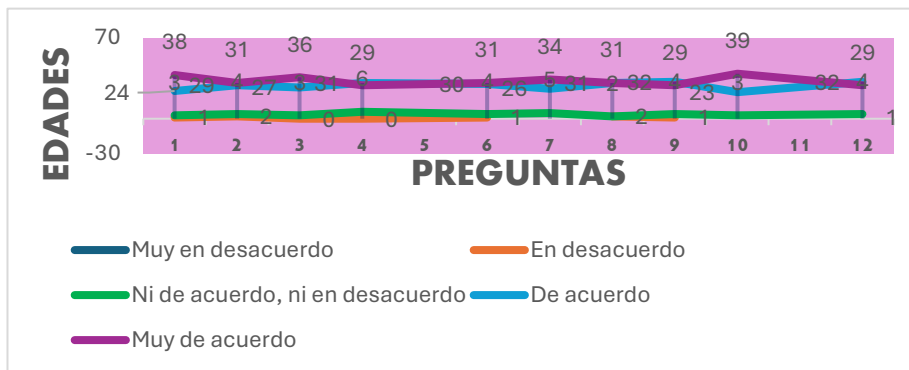
*Sede de los catedráticos*



*Nota.* en esta gráfica se muestra la sede de los profesores, la cual puede ser central o departamental. Se muestra que la mayoría son de sedes departamentales y solamente una persona es de la sede central. Fuente: datos obtenidos de respuestas a cuestionario aplicado a profesores.

**Figura 6**

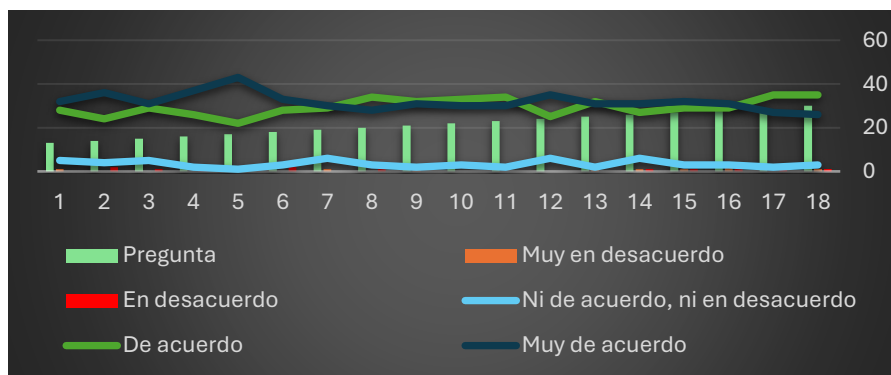
*Área de conocimiento del contenido del curso y tecnológico*



*Nota.* en esta gráfica, se hace una explicación entre dos de los contenidos del Modelo TPACK, el contenido del curso y el tecnológico. Del lado izquierdo, aparece la edad de los profesores. Fuente: información obtenida de cuestionario aplicado a profesores de la Facultad de Humanidades.

**Figura 7**

*Área del conocimiento pedagógico*

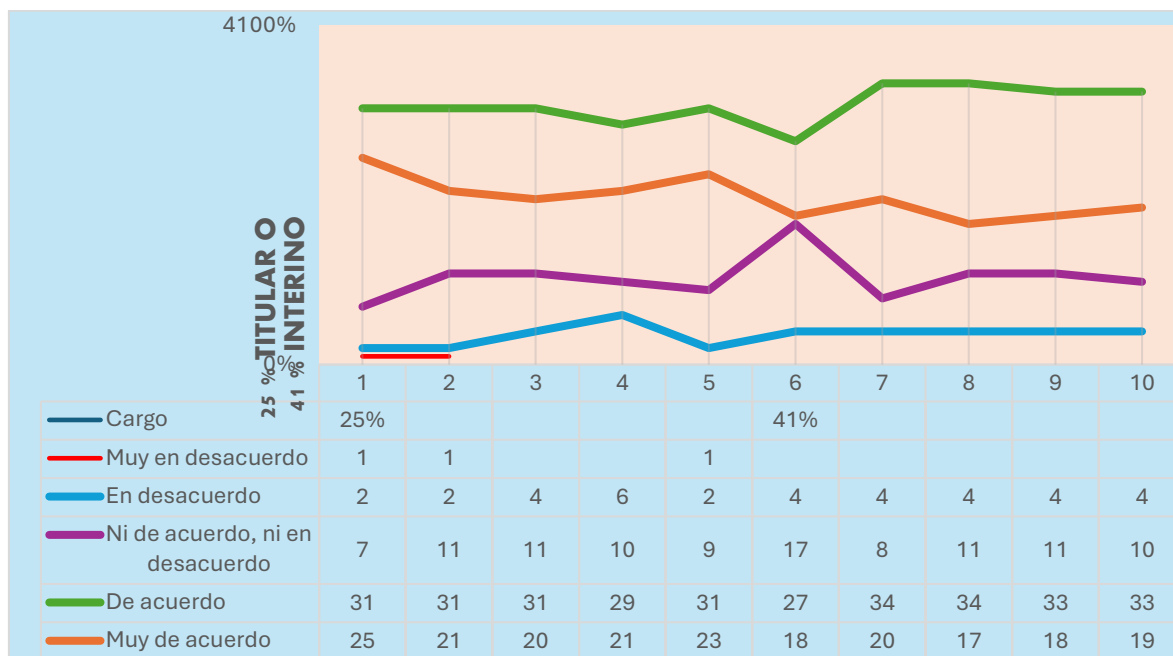


*Nota.* en la parte inferior, aparece el número de la pregunta. En este caso, son las preguntas

de la 1 a la 18 del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

**Figura 8**

Área del conocimiento tecnológico



*Nota:* el área del conocimiento tecnológico es lo que se explica en esta gráfica. Las preguntas corresponden de la 1 a la 10 del cuestionario y se combina con la categoría docente del profesora, que es únicamente, titular o interino. Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN

Los profesores que respondieron el cuestionario, la mayoría son interinos, un 62%, contra un 38% de profesores titulares, se tiene más interinos que titulares. Véase figura 8. Por otro lado, como el cuestionario estaba dirigido a profesores de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, el total de profesores, son de esa carrera. De igual manera, la mayoría de los profesores, están comprendidos entre las edades de 41 a 50 años de edad, lo que significa un 32% y la edad mínima, es de 30 a 40 años, con un 16%, véase figura 3. En cuanto al nivel académico de los profesores, un 73% posee licenciatura y un 27% posee maestría, ya sea en docencia universitaria o en currículum. Entre los años que poseen los profesores de trabajar en la universidad, un 51% de los profesores, o sea, la mayoría, posee de 2 a 10 años de trabajar en la universidad, siguiéndole un 36%, entre 11 y 20 años y un 9%, o sea los de 21 a 30 años, véase figura 1.

La sede donde trabajan fue un dato bien interesante, ya que respondieron el cuestionario,

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

profesores de 26 sedes departamentales y solamente una persona de la sede central, se ignoran las razones. Toda esta información, es en cuanto a la información general de los profesores.

A continuación, se interpreta la información referente a las preguntas planteadas con relación a los tres contenidos que interesa, contenido pedagógico, tecnológico y conocimiento del contenido del curso.

En la gráfica No. 6, se presenta el conocimiento del contenido del curso y el tecnológico. Dentro del cuestionario, se interpretan las preguntas de la 1 a la 12, como, por ejemplo, si el profesor puede guiar y ayudar a otras personas a coordinar el uso de los contenidos del curso y los tics, 38 profesores respondieron que están muy de acuerdo, y 27 profesores, de acuerdo, lo cual es un buen resultado, porque los que respondieron fueron 66. Otra pregunta indica si se puede seleccionar las TIC para usar en el aula que mejoren los contenidos que se imparte, la forma de impartirlos y lo que aprende los alumnos(as). En ese sentido, la respuesta fue de 31 profesores indicaron de acuerdo y 29, muy de acuerdo, 0 en desacuerdo y 6, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, un buen resultado, ya que la mayoría indicó estar de acuerdo.

La pregunta 6, indica si se pueden seleccionar las TIC que mejoren el contenido de los cursos y la respuesta fue que 31 profesores indicaron muy de acuerdo, 30 de acuerdo, solo una persona dijo en desacuerdo y 4, ni de acuerdo, ni en desacuerdo. La respuesta es interesante, y coincide con la edad de los profesores de 30 a 40 años de edad.

Otra de las preguntas es si el profesor adopta un pensamiento crítico en el aula y la respuesta fue de 34 profesores que indicaron estar muy de acuerdo en ello, el otro resultado alto, fue de 30, con de acuerdo, se consideran buenos resultados, por la cantidad de profesores que respondieron el cuestionario.

Pasando a la figura 7, se presenta el área de conocimiento pedagógico, en donde se interpreta las respuestas de 4 preguntas relacionadas con el tema. ¿Estoy preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según su contexto? En ese sentido, 36 profesores indicaron estar de acuerdo y 24 de acuerdo, el resto fue, ni de acuerdo, ni en desacuerdo y solamente 2 personas en desacuerdo, también es un buen resultado, ya que los profesores sí pueden crear un ambiente apropiado en el aula. Otra pregunta fue ¿Estoy preparado para promover el desarrollo personal y social de mis alumnos?, habiendo respondido 37 profesores de estar muy de acuerdo y 26 de acuerdo, siendo buenos resultados, al igual que en las preguntas anteriores, los profesores sí promueven el desarrollo personal y social de sus



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

alumnos.

Otra pregunta interesante es ¿Conozco a mis alumnos(as) y sé cómo aprenden? Y las respuestas fueron 34 profesores indicaron estar de acuerdo y 28 muy de acuerdo, solo un profesor indicó estar en desacuerdo y 3, ni de acuerdo, ni en desacuerdo. La idea de conocer a los alumnos muy bien y sobre todo conocer la manera cómo aprenden es muy bueno para un profesor, a diferencia de alguien que no conoce a sus estudiantes. Finalmente, ¿Tengo suficientes conocimientos sobre mi propia disciplina y como se enseña? 35 profesores indicaron estar de acuerdo y 27 estar muy de acuerdo, el resto se distribuyó entre, ni de acuerdo, ni en desacuerdo y en desacuerdo.

Para finalizar, la figura 8, muestra el área del conocimiento tecnológico, en el cual se indica la respuesta a las preguntas relacionadas con el tema. Por ejemplo: ¿Tengo los conocimientos técnicos que necesito para usar las TIC? 31 profesores indicaron estar de acuerdo y 25 muy de acuerdo, el resto, muy en desacuerdo y en desacuerdo. Los resultados, muy buenos. Otra pregunta fue ¿Me mantengo al día sobre las TIC más importantes?, 31 profesores indicaron estar de acuerdo y 25, estar muy de acuerdo, el resto en desacuerdo y muy en desacuerdo. En esta pregunta tan importante, es agradable tener estas respuestas, ya que es bueno que los profesores se mantengan al día con las TIC más importantes. Da la idea de que se mantienen actualizados tecnológicamente.

Otra pregunta fue ¿Sé resolver mis problemas técnicos frente a las TIC? Y las respuestas fueron las siguientes: 29 profesores respondieron de acuerdo y 21, muy de acuerdo. El resto, 6 en desacuerdo y el resto, ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Eso significa, que los profesores poseen la competencia de resolución de problemas y que saben manejar muy bien los problemas tecnológicos, ya que están al día con la tecnología.

Finalmente, otra de las preguntas fue: ¿Conozco tecnologías que puedo usar para comprender y elaborar contenidos sobre mi propia disciplina? Y las respuestas de los profesores fueron: 33 indicaron estar de acuerdo y 19 muy de acuerdo, 4 en desacuerdo y 10, ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Esos 10 preocupan, ya que parece no importarles o no han tenido la oportunidad de aprender sobre tecnología y esos 4, se desconoce por qué no están de acuerdo.

### **CONCLUSIONES**

Como conclusiones de esta investigación, se llegó a lo siguiente:

Los profesores de la Carrera de Licenciatura en pedagogía y Administración Educativa, se

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

encuentran actualizados en la parte tecnológica, ya que las respuestas brindadas, indican que están al día con las TIC y que lograr incorporarla muy bien en el proceso de enseñanza aprendizaje, sabiendo resolver problemas técnicos en el momento en que se presenten, además conocen herramientas tecnológicas que pueden utilizar muy bien. Adicionalmente, saben elaborar contenidos digitales que pueden apoyarles en sus cursos. También es bueno saber que asimilan conocimientos de las TIC de una manera fácil.

Por otro lado, en cuanto al contenido pedagógico, los profesores están bastante preparados en ese aspecto, saben implementar estrategias de aprendizaje adecuadas a los objetivos de aprendizaje, además, están preparados para promover el desarrollo social y personal de los alumnos, lo cual es muy bueno. Además, están preparados para aprender y reflexionar de forma continua.

En la parte del contenido del curso, saben adoptar un pensamiento crítico dentro del aula, cuando debe hacerse, tratando de involucrar al estudiante y saben manejar los contenidos del curso, de la mano con la tecnología. Esta última parte, es muy importante, ya que indica que los profesores de la Licenciatura en pedagogía y Administración Educativa, sí aplican el Modelo TPACK en su quehacer diario.

### **REFERENCIAS**

- Harris, J.; Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. En C. D. Maddux, (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education 2009*. Chesapeake: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE), pp. 99-108.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morán Peña, F. L. y Albán Sánchez, J. D. (2017). Formación del docente y su adaptación al Modelo TPACK. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, Vol. 5, No 1 (número especial, junio 2017), pp.51-60. DOI <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v5i1.154>.
- Suárez, J., Almerich, G., Díaz, I. & Fernández, R. (2012). Las competencias en TIC del profesorado. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293.

**CAPÍTULO 9**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOCIO EMOCIONALIDAD EN LOS PROCESOS  
EDUCATIVOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

Anel Osorio Sánchez, Abril Sánchez Aragón.

*Escuela Secundaria Técnica 62 clave 20DST0053A, Escuela Telesecundaria Clave  
20DTV0563Q*

*juanisa.3210@gmail.com*

**Resumen**

El especial énfasis que la ONU en el SDGs 4 “objetivo “educación” en materia de inclusión y socioemocionalidad ha situado, indujo a los países implementar en su Plan de estudios la temática. En este artículo se presenta cómo el Sistema educativo mexicano aborda estos preceptos desde los procesos educativos. El objetivo es mostrar un panorama real de lo que se suscita en las escuelas. La perspectiva cualitativa-cuantitativa se obtiene del análisis de los Planes de estudio de las últimas dos décadas, la aplicación de formularios a docentes y la realización de entrevistas semiestructuradas a alumnos. Del análisis de la información se concluye: Para educar la socioemocionalidad se requiere además del pleno conocimiento del Plan y programa de estudio, un acto de sensibilidad que brinde a los alumnos ambientes inclusivos donde se sientan valorados, escuchados y respetados.

**Palabras clave:** inclusión, socioemocionalidad, procesos educativos.

**INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIAL EMOTIONAL LEARNING IN  
EDUCATIONAL PROCESSES**

**Abstract**

The special emphasis placed by the UN in SDGs 4 “education” on inclusion and socioemotional learning has led countries to implement this topic in their curricula. This article shows how the Mexican educational system addresses these precepts from the educational processes. The objective is to show a real panorama of what is happening in schools. The qualitative-quantitative perspective is obtained from the analysis of the curricula of the last two decades, the application of forms to teachers and semi-structured interviews with students. From the analysis of the information, we conclude: In order to educate about socioemotional learning, in addition to the full knowledge of the study plan and program, an act of awareness is required to provide students with inclusive environments where they feel valued, listened to and

respected.

**Keywords:** inclusion, socioemotional, learning, educational processes.

### INTRODUCCIÓN

Las formas de interacción entre los adolescentes en los espacios educativos cada vez se tornan más sediciosos, el debate que genera dichos comportamientos es polémico, prevalece en él la adjudicación de la responsabilidad directa entre familia y educación sin encontrar un punto de convergencia. La responsabilidad compartida que conlleva el proceso formativo del adolescente en términos de escolarización nos lleva a analizar los planes de estudio, lo anterior como respuesta a lo que la escuela ha estado haciendo —antes y ahora— para fomentar las relaciones inclusivas y el conocimiento y control de las emociones del propio sujeto.

Desde el punto de vista de (Kanter et al. como se citó en Tiernan, 2021) “la inclusión plena, puede entenderse como: la inclusión de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades complejas en la educación general”. En este sentido, SEP (2017a) establece el proceso docente dentro de sus aptitudes propias de la enseñanza de conocimientos, debe al menos tener nociones sobre los fundamentos científicos y el desarrollo psicológico y salud del alumno para generar ambientes plenos de aprendizajes, extendiéndose a una labor de entorno escolar donde los tutores, docentes y directivos tienen la responsabilidad de conocer las características de la adolescencia que le permitan a la escuela enfocar el desarrollo personal de los estudiantes desde la cualidad emocional en el ejercicio de su sociabilidad netamente pedagógico.

Si bien la inclusión es significada, el término Socioemocionalidad se presenta en investigaciones como conceptos conjugados; por ejemplo, en la SEP (2017) lo define desde las habilidades socioemocionales como:

conceptos, valores, actitudes y habilidades que permiten al alumnado comprender y manejar sus emociones y construir una identidad personal; atender y cuidar a las demás personas; colaborar; establecer relaciones positivas, así como aprender a tomar decisiones responsables y afrontar situaciones retadoras de una manera constructiva y ética. (p. 518)

Y Álvarez (2020) desde el aprendizaje social preventivo lo delimita como “un proceso mediante el cual niños y adultos adquieren habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, mostrar interés y preocupación por los demás, desarrollar relaciones sanas, tomar

decisiones responsablemente y manejar desafíos de manera constructiva” (p. 392).

Este mismo proceso compagina con los educativos, los cuales son referidos por (Rodríguez et al., 2022) como la comprensión y análisis de los diferentes componentes y etapas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el proceso pedagógico, ambos contribuyen a la formación y desarrollo de la personalidad. A continuación, se presenta un acercamiento a estos procesos educativos en su tarea para fortalecer la socioemocionalidad y la inclusión en los adolescentes de educación secundaria.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El paradigma que está sustentando esta investigación es de enfoque mixto el cual se mantiene de los fundamentos de la teoría crítica, el método aplicable para su elaboración es un híbrido entre la investigación acción e hipotético-deductivo. Para su desarrollo, primeramente, se bosqueja cómo aborda la Secretaría de Educación Pública mexicana la inclusión y socioemocionalidad a través del análisis textual de los planes y programas de estudio de las últimas dos décadas; posteriormente, se realiza un acercamiento al proceso educativo desde los contextos de las Escuelas Secundarias: Técnica 62 Clave 20DST0053A y Telesecundaria Clave 20DTV0563Q a través de las técnicas de interrogatorio y análisis de datos. Las percepciones de los docentes de los centros escolares emanan del análisis de datos estadísticos obtenidos de formularios mientras que, las manifestaciones los alumnos donde se evidencia el trabajo que el docente realiza en materia, son obtenidos de entrevistas; finalmente, se discute la información y se brinda la conclusión.

### **Resultados**

La configuración abstracta del proceso educativo se sostiene de la relación teoría-paxis-contexto. La información que aquí se presenta emana teóricamente de tres planes y un modelo educativo; la práctica, del Nivel de Secundarias —Hoy fase 6— en las modalidades: Técnica y Telesecundaria, y el contexto ubicado en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca en la localidad de Santa María Jalapa del Marqués y la agencia Municipal de La Blanca, Santo Domingo Ingenio con una participación del 61.5 y el 38.5 por ciento respectivamente.

#### **3.1. La inclusión y la socio-emocionalidad en los planes y programas de estudio en México.**

El sistema educativo Nacional ha adjudicado una significación polisémica a los términos inclusión y socioemocionalidad. Los fines que persigue la educación según las reformas al

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Artículo tercero Constitucional colocan el direccionan el enfoque del Plan de estudios, a continuación, se desglosa:

### **3.1.1. El plan de estudios 2006.**

Fijado en un contexto de desarrollo de competencias, este Plan visualiza el proceso formativo de los adolescentes —y niños— en la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la construcción de valores y actitudes a partir de la pluriculturalidad y de la especificidad de los contextos nacionales (SEP, 2006); es decir, en la posibilidad de incluir la educación básica en todos los espacios geográficos del país sin distinción de aspectos — sociales, étnicos, culturales y lingüísticos— poniendo énfasis en destacar lo cognitivo, afectivo, social, natural y democrático de los sujetos.

Este Plan de estudios organiza su mapa curricular en 3 Campos disciplinares: A) Formación general y contenidos comunes (Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía de México y el mundo, Historia, Formación cívica y ética, Lengua extranjera, Educación Física, Artes, Confróntese), B) Asignatura estatal (Los campos temáticos que se sugieren son: a) la historia, la geografía o el patrimonio cultural y natural de la entidad; b) el estudio de temas que se abordan en más de una asignatura: educación ambiental, formación en valores, o educación sexual y equidad de género; c) estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo; y d) el fortalecimiento de estrategias para el estudio y el aprendizaje en los alumnos de primer grado de educación secundaria. Confróntese) y C) Orientación y tutoría (constituye un espacio del currículo destinado al diálogo y a la reflexión de los alumnos sobre sus condiciones y posibilidades como adolescentes. Confróntese) (SEP, 2006, pp 29-30)

El campo disciplinar que aborda con profundidad la pluriculturalidad y lo afectivo es el de Orientación y tutoría, el cual a pesar de ser sólo un espacio en el currículo y no una asignatura, se apoya de los temas organizados en campos temáticos que permiten la transversalidad de contenidos de las diversas asignaturas de los campos disciplinares, siendo el campo temático: Formación en valores en donde adquiere relevancia debido a que éste se sitúa en los diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas por lo que le permite alcanzar su eje central que es: el diálogo y la reflexión (SEP, 2006, pp. 43-44).

Como puede observarse, en este Plan los términos inclusión y socio-emocionalidad aún no se hacen presentes dado que éstos cobran énfasis en la Agenda 2030; no obstante, desde

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

esta visión holística, se asume que la pluriculturalidad mencionada, refiere el término como sinónimo de inclusividad pues se cimenta en los Principios fundamentales de la educación plasmados en el Art. Tercero Constitucional —democrática (por todos), nacional (de todos), intercultural (para todos), laica y obligatoria(en todos)— por otra parte, el aspecto afectivo que se acentúa, puede percibirse como un símil del término socio-emocionalidad, dado que en las Competencias para la convivencia y las Competencias para la vida en sociedad enmarca el trabajo para el desarrollo afectivo del alumno, en las relaciones armónicas personales y emocionales entre pares y la capacidad de actuar y decidir frente a los valores y las normas sociales y culturales (SEP, 2006); destacando así, la convivencia social como riqueza que permite en el ser humano el reconocimiento y la valoración de sus características y potencialidades en función de los otros, creando un sentido de identidad y pertenencia.

### **3.1.2. El plan 2011.**

La inclusión está considerada como uno de los 12 Principios pedagógicos del Plan de estudios 2011, el cual se posiciona bajo la cita textual octava: Favorecer la inclusión para atender a la diversidad. Este principio, se reconoce como derecho fundamental de la educación cuya perspectiva se tasa en las relaciones interculturales, la igualdad de grupos sociales y la equidad entre los rasgos de diversidad existente en el país. Su conceptualización aquí va más allá del derecho fundamental constitucional, se vuelve descriptiva y registra dentro de su pertinencia la aplicación de estrategias de aprendizaje y enseñanza a alumnos con discapacidad cognitiva, física, mental y sensorial, así como la atención a alumnos sobresalientes (SEP, 2011, p. 35).

El mapa curricular organizado en 4 campos formativos y otros campos relacionados entre sí, establece para el cuarto período escolar, secundaria; la tutoría como parte del Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia; cuya perspectiva es netamente formativa, en su proceso desarrolla la identidad personal, Autonomía, relaciones interpersonales y la participación social. Aunado a esto, este campo además de abordar las concepciones señaladas sobre la educación inclusiva considera la educación indígena sujeto de atención bajo sus propios marcos, y parámetros curriculares, cosmovisión, lengua y cultura (SEP, 2011).

### **3.1.3. El modelo educativo 2017.**

Este modelo visualiza a la educación básica como el proceso donde el alumno debe

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

aprender para incorporarse a la vida social; específicamente, a “la sociedad del siglo XXI” (SEP, 2017), dicho aprendizaje, es decir: el aprender es considerado como pilar de la educación y los fragmenta en cuatro pilares, éstos además de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores pone énfasis en los aspectos: personal y social; que al unificarse consolidan la aptitud para enfrentarse a la vida.

Considerado como una innovación por el mismo Modelo, el segundo pilar aprender a ser se apega al desarrollo de la socioemocionalidad; mientras que, el tercer pilar aprender a convivir se enfoca al trabajo de la inclusión. La primera es considerada como “una habilidad” (SEP, 2017, p 74) que juega un papel central en el aprendizaje y las relaciones, pues son “comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona” (SEP, 2017, p. 75); la segunda, tiene un enfoque holístico dentro de los procesos educativos.

La Inclusión en este Modelo educativo gira en virtud de tres aspectos primordiales: la educación inclusiva, el currículo incluyente y la Transición de la educación especial a la educación inclusiva. Desde el punto de vista de la inclusividad de la educación; es decir, de la atención brindada se considera como un acto de Igualdad de oportunidades, donde todos los estudiantes, sin importar su género, origen étnico, cultural, o condición de discapacidad, tengan una educación de calidad y desarrollen su máximo potencial (SEP, 2017).

Así mismo dentro del planteamiento curricular se considera incluyente al tener la flexibilidad de fomentar los procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de sus estudiantes y de la misma institución, esta inclusividad forma parte del *Ámbito de Autonomía curricular* (SEP, 2017, p. 152), pone énfasis y centra su atención en: “Profundización en la formación académica, Ampliación del desarrollo personal y social, introducir nuevos contenidos relevantes, Contenidos regionales y locales y en el Impulso a proyectos de impacto social”.

En otro orden, a la transición de la educación especial a la educación inclusiva promueve la plena participación de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes a través de las condiciones necesarias para brindar el servicio, estas condiciones se acentúan en la preparación y herramientas formativas de los maestros (SEP, 2017).

Por otra parte, el Modelo Educativo se incorpora el desarrollo de las habilidades socioemocionales como parte del currículo, dentro del componente curricular: Desarrollo



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

personal y social (SEP, 2017). Para la educación secundaria, se implementa la Tutoría y Educación Socioemocional como Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación como parte los aprendizajes clave para la educación integral (DOF, 2017).

El aprendizaje clave Plan Tutoría y Educación Socioemocional consta de seis apartados, sin embargo, es hasta el apartado quinto el que contiene el programa de estudio (SEP, 2017a); destina una hora a la semana para la educación secundaria, se trabaja por dimensiones socioemocionales —Autoconocimiento, Autorregulación, Autonomía, Empatía y Colaboración— y las habilidades asociadas a diferentes asignaturas y áreas de desarrollo a través de 25 indicadores de logro, es decir, 25 momentos de intervención docente y trabajo con los estudiantes (SEP, 2017).

La intervención tutorial de la educación socioemocional es de carácter netamente pedagógico, por tanto, sus ámbitos de acción —Integración a la dinámica escolar, Acompañamiento en el proceso académico, Convivencia en el aula y la escuela— (SEP, 2017a), se encaminan al sentido real de su conceptualización:

“Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

### **3.1.4. El plan 2022.**

Este plan obedece al mandato constitucional del Art. Tercero en su carácter incluyente y participativo (SEP, 2024) y a lo establecido en el Art, 22 de la Ley General de Educación en consideración a la diversidad de saberes y el carácter didáctico diferenciado que responde a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país para ejercer plenamente el derecho a la educación que consiste en el pleno desarrollo de las capacidades, que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional (SEP, 2024).

En él, la inclusividad está considerada como “una estrategia nacional de la educación” (SEP, 2024, p. 12), como “un derecho humano y de la vida” (SEP, 2024, p. 16), como “principio ético” (SEP, 2024, p. 26) y como “eje articulador del currículo” (SEP, 2024, p. 105). Como eje

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

articulador la inclusión desarrolla las capacidades: La vida y la dignidad humana como valores que fundan los deberes y los derechos de la sociedad, como el derecho a la salud y a la educación, Una educación intercultural que se basa en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad, aprendidas desde otras epistemologías igual de válidas que el conocimiento científico y humanístico tradicional y La formación de ciudadanos para una democracia participativa, deliberativa e intercultural, con plena conciencia de la biodiversidad y su relación con las sociedades humanas.

En cuanto a la socioemocionalidad, la Nueva Escuela Mexicana busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, lo que incluye la educación socioemocional. Esto se logra a través de estrategias como la sensibilización y cambio de actitudes, la adaptación y diversificación del currículo, y la colaboración y trabajo en equipo.

Enfocándose en el currículo la socioemocionalidad se hace presente en el eje articulador: Fomento a la lectura y la escritura dentro de la capacidad de desarrollo: “Desarrollo de la identidad y las emociones”; y en el eje articulador: Educación estética, en las capacidades de desarrollo: “Favorece un clima de respeto y cordialidad, en todos los campos formativos, en el que sea posible, para todos y todas, la expresión de las ideas, las emociones y los juicios, sin temor a represalias o exclusiones”, y en: “Generar momentos para compartir las experiencias, procesar las emociones y reflexionar, individualmente y en colectivo” y en el campo formativo: De lo humano y lo comunitario, en el caso particular de la educación secundaria, es una disciplina denominada: Educación socioemocional/tutoría (SEP, 2024).

Dentro de la NEM se promueven estrategias para el proceso afectivo la diversidad en el aula, dichas actividades son: Realizar actividades que fomenten el conocimiento y el respeto de diferentes culturas, Organizar actividades que permitan a los estudiantes aprender sobre diferentes culturas, tradiciones y costumbres, Utilizar recursos educativos que reflejen la diversidad; Utilizar materiales didácticos, libros y recursos audiovisuales que representen diferentes grupos étnicos, culturas y realidades, Fomentar la participación y la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes: Promover la participación activa de todos los estudiantes en actividades grupales.

### **3.2. El proceso educativo. trabajar la inclusión y la socioemocionalidad**

El programa de formación docente Plan 2018 prepara a los futuros trabajadores de la educación para la enseñanza de la socioemocionalidad desde las unidades de aprendizaje:

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Fundamentos científicos pedagógicos, desarrollo socioemocional en la infancia, y aprendizaje y enseñanza de las habilidades socioemocionales (SEP, 2019); sin embargo, los docentes formados en la modalidad de los Planes anteriores no la han recibido, esto conlleva que en el proceso educativo no exista la clarificación para abordarlas; en lo sucesivo se muestra:

### **3.2.1. Percepciones del docente sobre la inclusión y la socioemocionalidad**

Según los datos estadísticos arrojados del formulario, los maestros entienden la inclusión como un acto de no discriminación y valoración de las personas independientemente de sus características físicas, culturales, intelectuales o emocionales; además, como una garantía hacia la igualdad de oportunidades en promoción de la participación en la sociedad; manifiestan que los aspectos de la inclusión que trabajan se centran en: el desarrollo del potencial intelectual y físico, la disciplina, la cultura, lo emocional y el respeto, por lo que se ven en la necesidad de adaptar el currículo para una educación inclusiva en consideración en las familias, los valores y la accesibilidad que éstas tengan. Su intervención es un tanto variada, la práctica mayoritaria apunta a la atención personalizada seguida de la implementación de actividades en pequeños grupos afines al alumno y solo una minoría espera que el alumno decida su momento de inclusión.

Con relación a la socioemocionalidad, los docentes enfatizan el concepto desde el aspecto de la personalidad humana, que tiene que ver específicamente con las emociones, pensamientos, ideas preconcebidas que interactúan al convivir; incluso expresan otros conceptos más técnicos como:

- Conductas aprendidas a través de un proceso cuando se lleva a cabo el interactuar con otras personas y que consiste en ayudar a controlar emociones.
- Habilidades, valores, actitudes de las personas para manejar relaciones y emociones en una relación. Es un conjunto de habilidades que permite a las personas regular y controlar sus emociones.
- Son herramientas que permiten entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar sus metas.
- Son aptitudes que permiten a las personas comprender y manejar sus emociones y al mismo tiempo comprender a los demás, estableciendo relaciones sanas que les ayude a tomar decisiones conscientes que los conduzca a llegar a su objetivo.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

A las concepciones textuales anteriores se suma la de: un principio pedagógico 38.5%. un tema 30.8% un trabajo adicional que puede ser tratado en clases o en la escuela 23%.

Entre otros resultados se muestra que la mayoría los docentes trabajan la socioemocionalidad como: un tema dentro de sus contenidos y, con atenciones personalizadas y solo una minoría implementa talleres. En la primera el maestro promueve el aprendizaje emocional de los alumnos a través del trabajo en equipo para generar empatía y respeto a los compañeros de lento aprendizaje y que no son muy hábiles en los deportes y/o artes; afirmando que esta práctica permite delegar responsabilidades, mejora la comunicación, incentiva la motivación y aplica la autoevaluación. En la segunda, la práctica común de los profesores es: brindar el apoyo inmediato al alumno que se presenta en estado vulnerable sin necesidad de turnarlo a un espacio más para su atención -solo lo hace una minoría-; los casos más comunes son: el fomento a la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades, el reconocer y expresar sus emociones, la comunicación efectiva y otros muy particulares de: hambre, enamoramientos y de discriminación por su filiación religiosa.

Es importante mencionar que los docentes que aquí colaboran desarrollaron su formación docente con el Plan 1993 (38.5 %) y 2006 (61%).

### **3.2.2. Percepciones del alumno sobre el trabajo de los docentes en relación con la inclusión y la socioemocionalidad**

El significado del proceso educativo para los alumnos en su estancia en la Secundaria, se visualiza como un peldaño de su preparación profesional, ya sea en lo inmediato — educación media superior— o una meta profesional como garantía de una vida laboral segura comprometedora de un grandioso futuro, otra significado es el proceso conductista o de negociación entre padres e hijos, donde una mala calificación los hace acreedores a castigos y las buenas calificaciones generan premios y privilegios, además de ser una figura emocional que representa un estado de bienestar personal y orgullo familiar.

Como acto influyente de los significados mencionados se incorpora, la participación en clases, ésta entra dentro de la negociación entre docente y alumnos para el incremento en sus calificaciones; no obstante, predomina la figura emocional de cohibición ante la burla o el estado de conciencia al evitar la repetición y/o el reconocimiento de lo ya aprendido. En este marco, cobra relevancia el reconocimiento que expresan sobre el sentido de aplicabilidad del conocimiento escolar en la vida diaria del cual ejemplifican: de las Matemáticas, el

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

razonamiento y aplicación de las cuentas —comercio familiar —, del Español, su desenvolvimiento al hablar y en la mejora de su comprensión lectora, y de Formación cívica y ética los valores y la toma de decisiones en la vida.

Desde la arista de la socialización el proceso educativo representa para ellos un espacio de manifestaciones, reconocen que en él existen alumnos con problemas de diferentes índoles sin embargo, procuran no involucrarse a menos que exista una amistad de por medio y aun así, existe una limitante, en sus propias expresiones: “depende del problema, si es sencillo como apoyar en las tareas, prestarle dinero o escucharlo” sí lo han realizado, “pero si es de tipo emocional o más fuerte” no, lo anterior denota la importancia que le dan a las emociones de los demás, donde el papel cercanía es primordial para demostrar comprensión, en caso contrario se limita a abstenerse de burlas, pese lo mencionado, persiste. Este comportamiento tiene el mismo efecto para el elogio los logros de los demás, las razones expresadas son: después se creen más, porque no se da la ocasión o porque les caen mal.

En concordancia se tiene el trabajo de los docentes. A decir de los adolescentes no todos los profesores cumplen con la labor de enseñar y atender las emociones, la mayoría se enfocan a cerciorarse que se cumpla el objetivo de aprendizaje y otros cuantos no tienen paciencia, motivo por el cual no se atreven a decirle al profesor que no comprendieron porque les da miedo a que se molesten o los regañen. En cuestión emocional, enuncian que por lo menos han recibido muestras de atención al preguntarles en los grupos ¿cómo están cómo se sienten, por qué no hicieron la tarea? o en tratos personalizados —algunos prefirieron no contar sus experiencias—. Porque sí existen profesores que demuestran empatía por ellos —cuando están enfermos, los escuchan, les dan consejos y los consuelan cuando están tristes, al explicarles el tema de nuevo—, como sus profesores de español y matemáticas; sin embargo, tiene que ver con una característica personal y no de la disciplina,

Si bien para la mayoría, el que los alumnos reciban atención emocional es importante, reconocieron que no necesitan el servicio pero que debe prevalecer como parte de la labor docente para cuando se requiera y expresan:

Es importante que los profesores se interesen en nuestros problemas, para saber cómo estamos y si vamos mal en las tareas, porque es parte de lo que ellos deben enseñar, y por ser parte de la educación, para que no nos regañen, pero debe haber un límite, que sólo sea en los problemas no tan graves, cuando sean problemas en la escuela, que no nos gusta que se

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

involucren en nuestros problemas profundos o personales (A. Osorio, A. Sánchez, comunicación personal, 14 de octubre de 2024).

### **DISCUSIÓN**

Los planes educativos y el modelo reconocen que la inclusión y la socioemocionalidad deben de estar presentes en los procesos educativos y delimita la atención en el estricto orden pedagógico, esta restricción rompe con la inclusividad como Principio y se desprende de la realidad de la vida escolar; dado que, los estados de descontrol socioemocional que los alumnos manifiestan tienen que ver con habilidades relacionales mal establecidas en el seno familiar.

Desde la práctica docente la inclusión ha sido trabajada a partir la estructura organizativa para el desarrollo de los contenidos procedimentales en la conformación de plenarias o pequeños grupos; mientras que, la socioemocionalidad es observada a través de comportamientos conductuales y emocionales de los alumnos; sin embargo, esta segunda atención no es una práctica general y los profesores que la emplean lo hacen como un acto de sensibilidad y no como ejercicio de su propia labor tornada en el eclecticismo. Por su parte, el alumno no distingue la educación secundaria como el ejercicio de su propio proceso educativo en donde los conocimientos y la emocionalidad se desarrollan en cada una de las intervenciones sino como una labor del docente cuyo funcionamiento lo induzca a largo plazo para obtener un futuro bien remunerado.

He aquí que se hace visible que la gran mayoría de docentes y alumnos son ajenos a la enseñanza y aprendizaje de la socioemocionalidad, el primero al no poder dirigir sus propias emociones y actitudes; por ende, no tiene la capacidad de gestionar en el salón de clases en forma efectiva, con ello afecta la visibilidad como referente del alumno y se forma un ambiente desalentador e incomprensivo en torno a la estimulación de las habilidades socioemocionales.

### **CONCLUSIONES**

Los Planes y el Modelo educativo establecen una ruta para la aprehensión de lo que el alumno debe de saber para satisfacer sus necesidades elementales, la labor del docente es brindar los recursos necesarios estableciendo estrategias que faciliten dicha aprehensión. Para afianzar esta disposición aún se requiere que:

Los docentes se apropien del Plan o Modelo en curso a fin de denominar los aspectos de su práctica, visualizar la aplicación del programa de estudio y generar competencias socioemocionalmente que les permita fomentar el desarrollo de las habilidades

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

socioemocionales en los alumnos.

El acto de sensibilidad aplicado por algunos docentes converja con el ejercicio de la labor de forma generalizada a fin de desarrollar la conciencia social en los alumnos desde una empatía totalmente inclusiva.

Los alumnos y profesores creen ambientes inclusivos donde se sientan valorados, escuchados y respetados, a fin de que visualicen su proceso educativo como un acto propio de aprendizaje donde la aprehensión de conocimientos y valores serán las herramientas para la toma de decisiones responsables.

### REFERENCIAS

- Alvárez, E. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. Asociación Latinoamericana de Sociología, 11(20), 388-408. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- DOF. (2017). ACUERDO número 07/06/17. México. Obtenido de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017#gsc.tab=0)
- Rodríguez Fernández, Z., Delvaty Borges, M. E., Deulofeu Betancourt, B., & Rodríguez Pérez, Z. (2022). El proceso pedagógico y los objetivos formativos en educación. 14(e2120). Obtenido de <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/e2120>
- SEP. (2006). Educación Básica. Secundaria. Plan de estudios 2006 (Primera ed.). (S. d. Pública, Ed.) D.F., México. Obtenido de efmexico.wordpress: <https://efmexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/04/planestudios2006.pdf>
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica (Primera ed.). D.F., México: Secretaría de educación Pública. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- SEP. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria (Segunda ed.). México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- SEP. (2017a). Aprendizajes Clave para la educación integral. Tutoría y Educación Socioemocional Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (Primera ed.). D.F., México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://www.imageneseducativas.com/wp->

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

[content/uploads/2018/01/Tutor%20ADa-y-Educaci%20B3n-Socioemocional.-Secundaria.pdf](https://content/uploads/2018/01/Tutor%20ADa-y-Educaci%20B3n-Socioemocional.-Secundaria.pdf)

- SEP. (2019). Licenciatura en Educación. Plan de estudios 2018. Programa del curso Educación socioemocional. Obtenido de dgesum.sep: <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/Mdgm0kL6jq-LePri301.pdf>
- SEP. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 (Primera ed.). México: Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Tiernan, B. (2021). Inclusión versus plena inclusión: implicaciones para el avance de educación inclusiva. *Revista Europea de Educación Especial*, 37(5), 882-890. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>



**CAPÍTULO 10**

**INTERVENCIÓN TECNOPEDAGÓGICA CON INSTAGRAM:  
POTENCIANDO EL LIDERAZGO Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO DE  
MAESTROS EN FORMACIÓN**

José Antonio Martínez-Domingo, Inmaculada Aznar-Díaz, José María Romero-Rodríguez  
y Blanca Berral-Ortiz  
*Universidad de Granada*

*josemd@ugr.es*

**Resumen**

El liderazgo educativo puede potenciarse mediante el uso de redes sociales como herramientas tecnopedagógicas, Por este motivo, se diseñó una intervención educativa con Instagram con el objetivo de mejorar la competencia digital y fomentar el aprendizaje colaborativo en futuros docentes. Durante 11 semanas los estudiantes participaron en actividades grupales en esta red social, incluyendo debates, reflexiones y creación de contenido multimedia, aumentando la motivación y participación. Los resultados de las actividades realizadas mostraron evidencias de publicaciones y comentarios que reflejan un aprendizaje activo, colaborativo y creativo, que fomenta el compromiso en entornos de aprendizaje digital. La intervención destaca la importancia de una supervisión docente activa y del fortalecimiento de competencias digitales para su implementación efectiva. En conclusión, el uso de Instagram enriquece el aprendizaje y prepara a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de la enseñanza en la era digital, recomendando su integración en la formación educativa.

**Palabras clave:** redes sociales, intervención, Instagram, educación superior

**TECNOPEDEGOGICAL INTERVENTION WITH INSTAGRAM: ENHANCING  
LEADERSHIP AND COLLABORATIVE LEARNING IN THE TRAINING OF  
FUTURE TEACHERS**

**Abstract**

Educational leadership can be enhanced through the use of social media as technopedagogical tools. For this reason, an educational intervention was designed using Instagram with the objective of improving digital competence and promoting collaborative learning among future teachers. Over 11 weeks, students participated in group activities on this platform, including debates, reflections, and multimedia content creation, which increased their motivation and participation. The results of the activities showed evidence of posts and comments that reflect

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

active, collaborative, and creative learning, fostering engagement in digital learning environments. The intervention highlights the importance of active teacher supervision and strengthening digital competencies for effective implementation. In conclusion, the use of Instagram enriches learning and prepares future educators to face the challenges of teaching in the digital era, recommending its integration into teacher training.

**Keywords:** social media, intervention, Instagram higher education

### **INTRODUCCIÓN**

Las redes sociales están siendo cada vez más valoradas como herramientas esenciales para el liderazgo y la comunicación en el ámbito educativo. Estas plataformas brindan a los líderes escolares oportunidades únicas para conectarse, colaborar y compartir conocimientos de manera instantánea (Miller et al., 2023). Del mismo modo, facilitan el aprendizaje y el desarrollo profesional de los educadores, promoviendo el intercambio de experiencias y el crecimiento colectivo en su práctica docente (Calderón-Garrido & Gil-Fernández, 2022). Debido al aumento de empleo de las redes sociales, cuando se vinculan al ámbito educativo se crea un nuevo entorno de aprendizaje (Aznar-Díaz et al., 2020).

En los últimos años, Instagram ha emergido como una de las redes sociales más populares entre los jóvenes, especialmente entre estudiantes, quienes cada vez más la exploran como una herramienta educativa. Esto se debe, en parte, a su carácter visual y su capacidad de atraer la atención, lo que facilita la transmisión y recepción de información en un entorno dinámico y accesible. Por este motivo, estudios recientes subrayan el potencial de Instagram para apoyar la educación y su uso formativo (Rosa-Castillo et al., 2023; Sciberras & Tanner, 2023). Además, Instagram promueve el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes interactuar y compartir ideas en tiempo real, lo que genera una red de apoyo y fomenta el desarrollo de competencias colectivas (Živojinović et al., 2023).

Así pues, un aspecto clave de Instagram en el ámbito educativo es su capacidad para aumentar la motivación y la participación de los estudiantes, lo que resulta especialmente valioso en el desarrollo de actividades prácticas y en la consolidación de aprendizajes (Rosa-Castillo et al., 2022; Cachón-Pérez et al., 2022).

También, la naturaleza visual de Instagram favorece el aprendizaje de aquellos estudiantes que tienden a procesar mejor la información visual (Hussain et al., 2023) y permite implementar estrategias educativas creativas, como la gamificación, que potencia el compromiso del

alumnado al convertir las tareas de aprendizaje en actividades interactivas y motivadoras (Rosa-Castillo et al., 2023).

A pesar de las oportunidades educativas que ofrece Instagram, su integración como herramienta de aprendizaje en el ámbito académico enfrenta retos, entre ellos, el uso excesivo de esta red puede afectar negativamente el rendimiento académico de los estudiantes, al fomentar distracciones y reducir el tiempo dedicado al estudio (Masrom et al., 2023). Asimismo, la influencia de personalidades destacadas en Instagram o *influencers* puede moldear significativamente las percepciones y comportamientos de los jóvenes (Lozano-Blasco et al., 2023).

A su vez, otro desafío es disponer de nivel de competencia digital a la hora de emplear las redes sociales en el aula por parte de docentes y discentes (Martínez-Domingo et al., 2022). De igual forma, existe falta de preparación digital de algunos docentes y maestros en formación, quienes aún presentan niveles bajos o medios de competencia en este tipo de plataformas digitales (Hinojo-Lucena et al., 2019; Rodríguez et al., 2022; Kassymova et al., 2023).

En definitiva, para aprovechar los beneficios educativos de Instagram sin incurrir en sus riesgos, es crucial un enfoque equilibrado que contemple tanto sus ventajas como sus limitaciones en el contexto académico. Por tanto, partiendo del aumento del uso de las redes sociales en educación, se planteó una intervención haciendo uso de la red social Instagram, con el objetivo de mejorar la competencia digital y el aprendizaje de los futuros docentes del grado de Educación Primaria.

## MÉTODO

### 2.1. Justificación temporal de la intervención

Los futuros docentes de Educación Primaria en la asignatura de Recursos Tecnológicos aplicados a la Educación Primaria emplearon la red social Instagram, durante 11 semanas a lo largo del primer semestre del curso 2023/2024. Se les solicitó su consentimiento informado a los participantes. Asimismo, la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (nº registro: 3474/CEIH/2023).

En cuanto a las semanas que se llevó a cabo la intervención, los estudios sobre redes sociales que tienen efecto positivo en el aprendizaje, establecen el rango temporal óptimo para el uso de redes sociales en intervenciones educativas entre cuatro y 12 semanas, para que tengan efecto (Pérez-Suasnavas & Cela, 2022; Salas-Rueda & Salas-Rueda, 2019; Salas-Rueda et al., 2018;

# Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

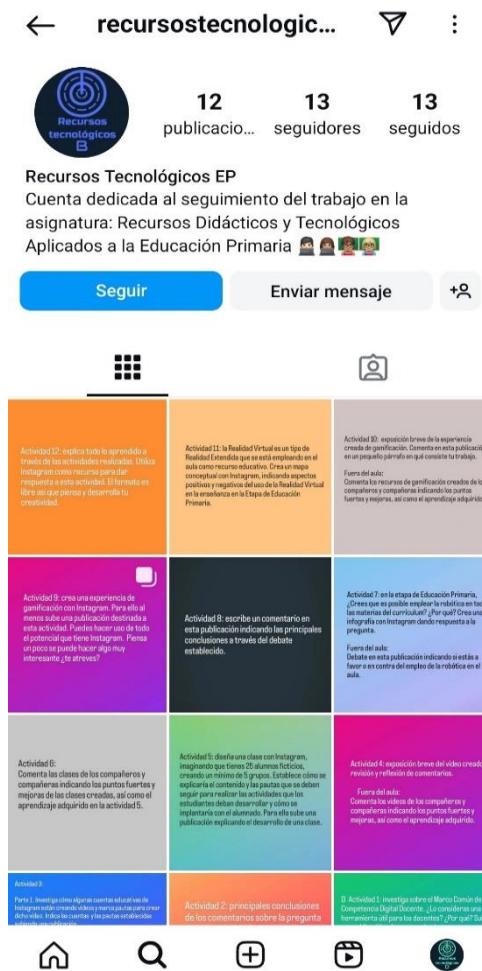
Zulkifli et al., 2018).

## 2.2. Diseño de la intervención

La intervención se llevó a cabo mediante diferentes fases, tal y como se desarrollan muchos de los estudios con redes sociales mediante un enfoque colaborativo (Alexiou & Paraskeva, 2020, Almarzouki et al., 2022; Pérez-Suasnavas & Cela, 2022). Así pues, la asignatura presentó una cuenta de Instagram propia en la que se fueron publicando las actividades a realizar por parte del estudiantado, a través de la misma se evaluaron las actividades realizadas (Figura 1). Todas las cuentas creadas fueron privadas y únicamente se siguieron entre las que formaron parte del trabajo académico.

**Figura 1**

*Cuenta propia de la asignatura*



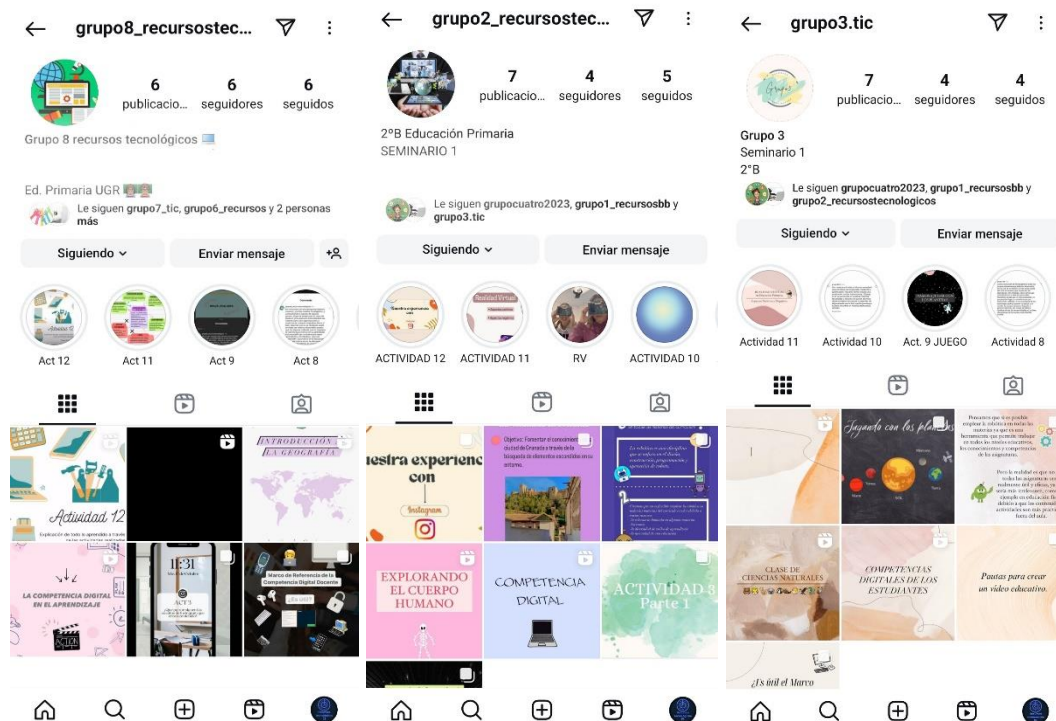
De forma detallada se siguieron dos fases. En la primera fase, se desarrolló a lo largo de la primera semana, en la que se establecieron los grupos de trabajo y se llevó a cabo una formación previa en el uso de la red social mediante el curso de YouTube de Marianela Sandovares (2022),

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

debido a que los jóvenes suelen emplear las redes sociales solo con fines de ocio, por lo que necesita una formación para su uso educativo (Dans Álvarez-de-Sotomayor et al., 2021). A su vez, cada grupo creó su cuenta de Instagram asignándole un nombre y el número correspondiente al grupo. Además, incorporaron elementos estéticos para optimizar la presentación de la cuenta y hacerla visualmente más atractiva.

### Figura 2

*Ejemplos de cuentas de Instagram creadas por los grupos de trabajo*



En la segunda fase, de la segunda a la undécima semana, los estudiantes trabajaron de forma colaborativa, debido a que las redes sociales son herramientas necesarias mediante las que se comparten materiales y recursos con el fin de desarrollar trabajos colaborativos (Martínez-Noris, 2020). En esta fase se realizaron tareas vinculadas al temario de la asignatura del libro Aznar-Díaz et al. (2021) y, se vincularon con debates y comentarios de retroalimentación a través de Instagram, siendo esta la única herramienta que podían emplear para la realización de las tareas.

De igual forma, las actividades estaban en consonancia con los estudios de redes sociales en los que se adaptan las actividades al uso de una red social como herramienta tecnopedagógica (Almarzouki et al., 2022; Gómez-García et al., 2015). Además, predominan las reflexiones, comentarios y debates que se realizan mediante la red social (Demirbilek y Talan, 2018; Pérez-

Suasnavas y Cela, 2022; Salas-Rueda y Salas-Rueda, 2019).

### 2.2.1. Plan de trabajo

Por tanto, el plan de trabajo seguido se organizó tal y como se indica en la Tabla 1:

#### Tabla 1

##### *Planificación de la intervención con Instagram*

---

<b>Fase 1: Formación y creación de grupos</b>
<b>1ª Semana</b>
Se organizaron los grupos de trabajo y se impartió una formación preliminar sobre el uso de la red social
<b>Fase 2: Desarrollo de actividades colaborativas en Instagram</b>
<b>2ª Semana</b>
<b>Actividad 1:</b> investiga sobre el Marco Común de Competencia Digital Docente. ¿Lo consideras una herramienta útil para los docentes? ¿Por qué? Sube una publicación a Instagram dando respuesta a esta pregunta. Fuera del aula: comenta las respuestas de los compañeros y compañeras indicando si estás a favor o en contra de lo comentado justificando el porqué de ese comentario.
<b>3ª Semana</b>
<b>Actividad 2:</b> principales conclusiones de los comentarios sobre la pregunta establecida en la actividad 1. Haz un comentario en esta publicación indicando el principal aprendizaje adquirido con la actividad 1. <b>Actividad 3:</b> <b>Parte 1.</b> Investiga cómo algunas cuentas educativas de Instagram están creando vídeos y marca pautas para crear dicho vídeo. Indica las cuentas en las que te has basado. Fuera de aula: <b>Parte 2.</b> Crea un vídeo directamente con Instagram y súbelo a tu cuenta. Este debe estar centrado en los aspectos fundamentales que deben conocer los estudiantes para tener una buena competencia digital. <b>Parte 3.</b> Determina las principales ventajas e inconvenientes y debate con tus compañeros y compañeras en esta publicación de Instagram en aquellos puntos que no coincidáis.
<b>4ª Semana</b>
<b>Actividad 4:</b> exposición breve del vídeo creado y revisión y reflexión de comentarios. Fuera del aula: comenta los vídeos de los compañeros y compañeras indicando los puntos fuertes y mejoras, así como el aprendizaje adquirido.
<b>5ª Semana</b>
<b>Actividad 5:</b> diseña una clase con Instagram, imaginando que tienes 25 estudiantes ficticios, creando un mínimo de 5 grupos. Establece cómo se explicaría el contenido y las pautas que se deben seguir para realizar las actividades que los estudiantes deban desarrollar y cómo se implantaría con el alumnado. Para ello sube una publicación explicando el desarrollo de una clase.
<b>6ª Semana</b>

---

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

---

**Actividad 6:** comenta las clases de los compañeros y compañeras indicando los puntos fuertes y mejoras de las clases creadas, así como el aprendizaje adquirido en la actividad 5.

---

### 7ª Semana

**Actividad 7:** en la etapa de Educación Primaria, ¿Crees que es posible emplear la robótica en todas las materias del currículum? ¿Por qué? Crea una infografía con Instagram dando respuesta a la pregunta.

Fuera del aula: debate en esta publicación indicando si estás a favor o en contra del empleo de la robótica en el aula

---

### 8ª Semana

**Actividad 8:** escribe un comentario en esta publicación indicando las principales conclusiones a través del debate establecido en la actividad 7.

**Actividad 9:** crea una experiencia de gamificación con Instagram. Para ello al menos sube una publicación destinada a esta actividad. Puedes hacer uso de todo el potencial que tiene Instagram. Piensa un poco, se puede hacer algo muy interesante ¿te atreves?

---

### 9ª Semana

**Actividad 10:** exposición breve de la experiencia creada de gamificación. Comenta en esta publicación en un pequeño párrafo en qué consiste tu trabajo.

Fuera del aula: comenta los recursos de gamificación creados de los compañeros y compañeras indicando los puntos fuertes y mejoras, así como el aprendizaje adquirido

---

### 10ª Semana

**Actividad 11:** La Realidad Virtual es un tipo de Realidad Extendida que se está empleando en el aula como recurso educativo. Crea un mapa conceptual con Instagram, indicando aspectos positivos y negativos del uso de la Realidad Virtual en la enseñanza en la Etapa de Educación Primaria.

---

### 11ª Semana

**Actividad 12:** explica todo lo aprendido a través de las actividades realizadas. Utiliza Instagram como recurso para dar respuesta a esta actividad. El formato es libre así que piensa y desarrolla tu creatividad

---

## RESULTADOS

Los resultados de cada una de las 11 actividades se presentan con ejemplos específicos, acompañados de registros visuales extraídos de las cuentas de trabajo de los grupos de Instagram, siendo evidencias de las publicaciones de las tareas realizadas por los estudiantes (Figura 3).

# Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Figura 3

Resultados de las actividades realizadas por los grupos con Instagram

### Actividad 1

¿Es útil el Marco Común de Competencia Digital?  
Claramente el Marco Común de Competencia Digital Docente es muy útil en la labor del docente, pues tiene como objetivo describir las competencias digitales de cualquier docente. Además, aconseja y fomenta el aprendizaje de los docentes con las TICs en el aula.

### Actividad 2

Respecto a la actividad 1 hemos aprendido para qué sirve el Marco Común de Competencia Digital Docente así como sus áreas y el contenido de cada una de ellas y concretamente, nos hemos fijado en el área tras llamada la creación de contenidos digitales. Esta consiste en crear contenido digital en diferentes formatos, expresarse creativamente a través de los medios digitales de las tecnologías y en este caso a través de una red social, Instagram.

### Actividad 3

Pautas para hacer un video  
En cuanto a las redes en las que nos hemos centrado podemos recoger los siguientes pasos para realizar un video educativo:  
1º Elegir el tema a tratar.  
2º Investigar, hacer una pregunta con una respuesta sencilla a plantear en otros redes sociales, como es TikTok.  
3º Comenzamos a grabar las imágenes que se van a utilizar para dicho estudio.  
4º Por último añadimos música de fondo, según como se requiera la actividad.

### Actividad 4

En nuestro caso, creemos que una de las ventajas de crear vídeos en este tipo de plataformas es la facilidad de su alcance a todo tipo de personas, de todas las edades, en la que se ofrece todo tipo de información de forma inmediata y sencilla. Además, otro punto fuerte sería que, hace que los espectadores mantengan una gran atención a estos vídeos, antes que otro tipo de explicaciones en otros formatos, lo que nos lleva a tener un mayor interés y permite que sea más eficaz el aprendizaje.  
En cuanto a las desventajas, estamos de acuerdo con otros grupos sobre el tema de la competencia digital. Muchos de ellos pueden no poseer un amplio conocimiento sobre estas plataformas digitales, o incluso no poseer los suficientes recursos para su utilización. Otra desventaja sería que, al ser vídeos de corta duración y rápida reproducción, puede no llegar a ser del todo eficaz para el que lo esté viendo, debido a que pueden haber personas que necesitan una explicación más detenida para la comprensión de la información.

### Actividad 5

Antes de iniciar la clase:  
- Dividiremos a los alumnos en 5 grupos de 3 personas!  
- Explicaremos a los alumnos el valor y funcionamiento de las monedas y billetes que se usan en nuestro sistema monetario!

Evaluación:  
• La evaluación de realizará mediante la observación de los grupos!

### Actividad 6

En relación a las mejoras podríamos la evaluación no "mejor evalúe con las preguntas" sino que sea un poco más interactiva, por otro lado, para la siguiente actividad poder al enlace desde necesidad de copiar y pegar. Magnífico trabajo!

### Actividad 7

LA ROBÓTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
1. Introducción a la robótica...  
2. Objetivos de la robótica...  
3. Beneficios de la robótica...  
4. Herramientas de la robótica...  
5. Metodología de la robótica...  
6. Evaluación de la robótica...

### Actividad 8

Tras leer los comentarios de los demás compañeros y reflexionar sobre la robótica podríamos sacar las siguientes conclusiones:  
Por un lado, la robótica aporta diversos beneficios al alumnado como el trabajo en grupo, la creatividad, la motivación y el desarrollo del pensamiento lógico, por ello es primordial integrarla en el aula progresivamente y así preparar a los alumnos para un futuro digital.  
Por otra parte, creemos que la robótica sí se puede trabajar en todas las materias de primaria pero en cambio, no en todos los temas que abarquen esas asignaturas, es decir, usarla de una manera completaria.

### Actividad 9

APRENDER JUGANDO  
NOMBRE DEL JUEGO: "Mundo científico explorador"  
OBJETIVO DEL JUEGO: Fomentar el interés, la curiosidad y el entusiasmo por las ciencias naturales a través de la participación en actividades interactivas y divertidas.  
¿CÓMO JUGAR? Los alumnos seleccionarán un avatar personalizado y se sumergirán en la exploración de diversos bloques temáticos, como el reino animal o vegetal, abordando desafíos científicos diseñados de manera adaptativa a sus niveles de conocimiento. La resolución exitosa de experimentos virtuales, acertijos y la participación activa en actividades prácticas otorgarán puntos acumulativos.  
PUNTOS Y PREMIOS: El juego ha sido diseñado para llevarlo a cabo a lo largo de tres semanas, un periodo adecuado para que el alumnado pueda abordar los conceptos sin que la duración resulte excesiva. Esto se hace con el objetivo de entrar en una jornada progresiva de la motivación, ya que, de extenderse demasiado, existe el riesgo de que la actividad se vuelva monótona para los participantes.



## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



### CONCLUSIONES

La intervención utilizando Instagram como recurso tecnopedagógico en la formación de futuros docentes de Educación Primaria ha mostrado un enfoque prometedor para fomentar el aprendizaje, el compromiso y la motivación de los estudiantes. En este sentido, las actividades diseñadas promovieron la colaboración y la comunicación en un entorno digital, resonando con los intereses de los participantes. Como resultado, los estudiantes se mostraron dispuestos a realizar tareas creativas y relevantes en su formación.

Además, el uso de Instagram se alinea con la necesidad de integrar herramientas digitales en la educación, estimulando la curiosidad y proporcionando experiencias que pueden trasladar a sus propias aulas. En este contexto, la intervención subraya la importancia de un aprendizaje participativo, lo que contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales y pensamiento crítico.

Por otro lado, para maximizar el impacto de esta metodología, es esencial que los docentes desempeñen un papel activo en la supervisión y acompañamiento, asegurando que la red social funcione como un espacio de colaboración. Asimismo, fortalecer las competencias digitales de los docentes en formación, como la creación de contenido y la gestión de la comunicación, es fundamental para una implementación efectiva.

A medida que se avanza en la integración de Instagram y otras redes sociales en la formación docente, surgen nuevas áreas de investigación que pueden enriquecer la comprensión del uso de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

estas herramientas en el aula. A continuación, se presentan algunas propuestas que podrían ser exploradas en futuras investigaciones:

- Análisis del compromiso estudiantil: investigar el impacto de Instagram en el compromiso y la motivación de los estudiantes.
- Exploración de otras plataformas: evaluar el potencial de redes sociales como TikTok o Twitter en la formación docente.
- Adaptaciones inclusivas: desarrollar estrategias que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas.

Algunas limitaciones de la intervención realizada parten de la baja participación de una minoría de los estudiantes, así como en algunas ocasiones la publicación de la tarea realizada posteriormente a la fecha establecida, sucediendo en ocasiones puntuales, dificultando la realización de la tarea por parte del resto de los grupos.

Finalmente, el uso de Instagram se presenta como una estrategia innovadora que puede enriquecer el aprendizaje, fomentando la participación activa y la creatividad de los futuros docentes. Este enfoque no solo abre oportunidades para que adquieran competencias esenciales en el contexto educativo actual, sino que también les prepara para enfrentar los retos de la enseñanza en la era digital.

### **FINANCIACIÓN**

Este trabajo ha sido financiado con fondos públicos y en concurrencia competitiva por el contrato del Sistema Andaluz del Conocimiento de la Junta de Andalucía (Referencia: PREDOC\_01759).

### **CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES**

Conceptualización: JMRR, BBO; Metodología: JAMD, JMRR; Software: JAMD; Validación: JAMD; Análisis Formal: JAMD; Investigación: JAMD, JMRR; Recursos: IAD, JMRR; Curación de datos: JAMD; Escritura (borrador original): JAMD; Escritura (revisión y edición): IAD, JMRR, BBO; Visualización: JAMD, BBO; Supervisión: IAD, JMRR; Administración del proyecto: IAD, JMRR; Adquisición de fondos: IAD.

### **REFERENCIAS**

Alexiou, A., & Paraskeva, F. (2020). Being a student in the social media era: Exploring educational affordances of an ePortfolio for managing academic performance. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(4), 121–138.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

<https://doi.org/10.1108/IJILT-12-2019-0120>

- Almarzouki, A. F., Alghamdi, R. A., Nassar, R., Aljohani, R. R., Nasser, A., Bawadood, M., & Almalki, R. H. (2022). Social Media Usage, Working Memory, and Depression: An Experimental Investigation among University Students. *Behavioral Sciences, 12*(1), 16. <https://doi.org/10.3390/bs12010016>
- Aznar-Díaz, I., Martínez-Domingo, J. A., Campos-Soto, M. N., & Soler-Costa, R. (2020). Las redes sociales como nuevos entornos de aprendizaje en la educación superior. En J. M. Trujillo-Torres, S. Alonso-García, M. N. Campos-Soto y J. M. Sola-Reche (Eds.), *Análisis sobre Metodologías activas y TIC para la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 60-68). Dykinson, S.L.
- Aznar-Díaz, I., Trujillo-Torres, J. M., Cáceres-Reche, M. P., & Romero-Rodríguez, J. M. (2021). *Recursos tecnológicos aplicados a la educación primaria y pedagogía*. Wolters Kluwer.
- Cachón-Pérez, J. M., González-Sanz, P., Carretero-Ríos, M. Á., Soriano-Martin, P., Rodríguez-García, M., García-García, E., & Palacios-Ceña, D. (2022). Experiences of first year undergraduate nursing students using Instagram in their clinical practicum during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Nurse Education Today, 119*, 105590. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105590>
- Calderón-Garrido, D., & Gil-Fernández, R. (2023). Pre-service teachers' use of general social networking sites linked to current scenarios: nature and characteristics. *Technology, Knowledge and Learning, 28*(3), 1325–1349. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09609-7>
- Dans Álvarez-de-Sotomayor, I., Muñoz-Carril, P.-C., & González-Sanmamed, M. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista Fuentes, 23*(3), 280–295. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15691>
- Demirbilek, M., & Talan, T. (2018). The effect of social media multitasking on classroom performance. *Active Learning in Higher Education, 19*(2), 117–129. <https://doi.org/10.1177/1469787417721382>
- Gómez-García, M., Ferrer, R., & de la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación, 26*, 215–232. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.46330](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.46330)
- Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Rodriguez, J. M. (2019). Factors influencing the development of digital competence in teachers: Analysis of the teaching staff of permanent education centres. *IEEE Access*, 7, 178744–178752. <http://dx.doi.org/10.1109/ACCESSO.2019.2957438>
- Huang, Y. T., & Su, S. F. (2018). Motives for Instagram use and topics of interest among young adults. *Future internet*, 10(8), 77. <https://doi.org/10.3390/fi10080077>
- Hussain, I., Dsouza, C., Yip, S. W. L., Flynn, M., & Rashid, M. A. (2024). # Anatomynotes: A temporal content analysis of anatomy education posts on Instagram. *Anatomical Sciences Education*, 17(2), 227–238. <https://doi.org/10.1002/ase.2356>
- Kassymova, G. M., Tulepova, S. B., & Bekturova, M. B. (2023). Perceptions of digital competence in learning and teaching English in the context of online education. *Contemporary Educational Technology*, 15(1), ep396. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12598>
- Lozano-Blasco, R., Mira-Aladrén, M., & Gil-Lamata, M. (2023). Social media influence on young people and children: Analysis on Instagram, Twitter and YouTube. *Comunicar*, 31(74), 125–137. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-10>
- Marianela Sandovares. (2022, 20 de julio). *Curso GRATIS de Instagram 2023* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DoHaQP-DKI>
- Martínez-Domingo, J. A., De La Cruz-Campos, J. C., Cánovas-Espinal, C., & Berral-Ortiz, B., (2022). Empleo de las redes sociales en educación como desafío educativo. En N. Falla-Falcón, J. J. Carrión, I. Mercader-Rubio y M. B. Morales-Cevallos (Coords.), *Acciones de innovación didáctica en entornos educativos* (pp. 113–124). Dykinson S.L.
- Martínez-Noris, L. (2020). Las redes sociales para la gestión del conocimiento en el contexto de la educación superior. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(3), 203–211. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2726/1858>
- Martínez-Pecino, R., & García-Gavilán, M. (2019). Likes and problematic Instagram use: the moderating role of self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(6), 412–416. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0701>
- Masrom, M., Busalim, A., Griffiths, M. D., Asadi, S., & Mohd Ali, R. (2023). The impact of excessive Instagram use on students' academic study: a two-stage SEM and artificial neural network approach. *Interactive Learning Environments*, 32(7), 3546–3565.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2184393>

- Miller, D., Tilak, S., Evans, M., & Glassman, M. (2023). Using social media to create real time online networks of school leaders. *Journal of educational administration*, 61(2), 126–143. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2022-0084>
- Pedalino, F., & Camerini, A. L. (2022). Instagram use and body dissatisfaction: The mediating role of upward social comparison with peers and influencers among young females. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1543. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031543>
- Pérez-Suasnavas, A. L., & Cela, K. (2022). Incidencia de la Metodología JiTTwT en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(30), 11–23. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.6500>
- Rodríguez, N. C., Lorenzo-Rial, M. A., & Rodríguez, U. P. (2022). Digital competence of teachers in terms of content creation: self-perception of teachers in educational-scientific training in Galicia (Spain). *Educação e Pesquisa*, 48. e243510. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243510>
- Rosa-Castillo, A., García-Pañella, O., Maestre-Gonzalez, E., Pulpón-Segura, A., Roselló-Novella, A., & Solà-Pola, M. (2022). Gamification on Instagram: Nursing students' degree of satisfaction with and perception of learning in an educational game. *Nurse education today*, 118, 105533. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105533>
- Rosa-Castillo, A., García-Pañella, O., Roselló-Novella, A., Maestre-Gonzalez, E., Pulpón-Segura, A., Icart-Isern, T., & Solà-Pola, M. (2023). The effectiveness of an Instagram-based educational game in a Bachelor of Nursing course: An experimental study. *Nurse Education in Practice*, 70, 103656. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103656>
- Salas-Rueda, R. A., & Salas-Rueda, R. D. (2019). Analysis of the use of the social network Facebook in the teaching-learning process through data science *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 1–26. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.1-26>
- Salas-Rueda, R. A., Pozos-Cuéllar, R., Calvo-Palmerín, U., Cárdenas-Zubieta, M. F. (2018). Uso de la red social como herramienta tecnológica-pedagógica en el proceso de enseñanza superior. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 141–152. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i23.2114>
- Sciberras, R., & Tanner, C. (2023). ‘Sex is so much more than penis in vagina’: sex education,

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

pleasure and ethical erotics on Instagram. *Sex Education*, 24(3), 344–357.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2199976>

Živojinović, L., Stojanović, D., Labus, A., Bogdanović, Z., & Despotović-Zrakić, M. (2023). Harnessing Instagram® for collaborative learning in higher education. *Interactive Learning Environments*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2268704>

Zulkifli, N. N., Halim, N. D. A., & Yahaya, N. (2018). The impact of online reciprocal peer tutoring on students' academic performance. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13, 10–17. <http://eprints.utm.my/id/eprint/85411/>

**CAPÍTULO 11**

**APROXIMACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN  
ESTRATÉGICA EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS IES**

Oscar Ricardo Castillo Bribiesca

*Universidad de Sotavento*

*rcastillo@us.edu.mx*

**Resumen**

En las nuevas tendencias de organización es importante establecer que el factor humano y el factor conocimiento son de suma importancia dentro de las economías del conocimiento, se puede decir que dentro de la organización los conocimientos aportan significación a los procesos de actividades que se desarrollan dentro de la misma, es decir, son un activo estratégico que ayudan a alcanzar los objetivos organizacionales. La comunicación es uno de los factores prioritarios para introducirse en la gestión del conocimiento organizacional y darle un enfoque más humanista. Este trabajo emana del proyecto Institucional sobre la importancia de la CE en la mejora continua de la GC en la IES, teniendo como objetivo determinar las principales directrices y acciones de cambio de la comunicación estratégica en el área administrativa y académica de una universidad.

**Palabras clave:** Gestión de conocimiento, sistemas de comunicación, información.

**APPROACH ON THE IMPORTANCE OF STRATEGIC COMMUNICATION IN  
KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE IES**

**Abstract**

In the new organizational tendencies, it is important to establish that the human factor and the knowledge factor are of utmost importance within knowledge economies. It can be said that within the organization, knowledge provides significance to the processes of activities that are developed within the organization. the same, that is, they are a strategic asset that helps achieve organizational objectives. Communication is one of the priority factors to enter organizational knowledge management and give it a more humanistic approach. This work emanates from the Institutional project on the importance of CE in the continuous improvement of KM in the IES, aiming to determine the main guidelines and actions for change in strategic communication in the administrative and academic area of a university.

**Keywords:** knowledge management, communications systems, information.

### INTRODUCCIÓN

Quizá dos de los temas que el hombre siempre ha tratado de conceptualizar y tener como elemento importante para la socialización son por un lado el *conocimiento* y por otro la *comunicación*. Estas dos actividades intrínsecas al ser humano, lo han llevado a largas discusiones que le permiten concebirse como racional y evolutivo, pero que, al mismo tiempo, le han ayudado a satisfacer necesidades propias de su evolución. Muchos pensadores a lo largo de la historia se han detenido a racionalizar los conceptos tratando de encontrar teorías que sustenten los diferentes puntos de vista.

En la era del conocimiento (Rodríguez, 2006) y del internet de las cosas, la comunicación y el conocimiento van de la mano para ir cambiando a las diferentes sociedades y más aún en las recientes transformaciones digitales que avalan aquel pensamiento que versa “el conocimiento es poder.”

En la actualidad, no es extraño saber que las organizaciones están ávidas de información con respecto a sus diferentes públicos y a sus competidores, pero han dejado a un lado, las estrategias necesarias para generar ese conocimiento, estrategias que, son valiosas para poder generar una verdadera cultura organizacional.

La problemática que se abordará en el siguiente trabajo trata sobre ¿cuál es la importancia de la comunicación estratégica en la gestión del conocimiento?, tratando de tener un acercamiento a los dos conceptos desde el punto de vista de la organización en general. Se estará trabajando bajo el tipo de estudio descriptivo propositivo, ya que se estará identificando las características y detallando las realidades de la CE y cómo puede influir en la mejora de la GC. Del mismo modo, se propone visualizar la necesidad del uso de la CE dentro de las IES, siendo la unidad de observación la Universidad de Sotavento.

### MATERIAL O MÉTODO

Es indudable que la importancia de la comunicación en los últimos tiempos ha sido de gran relevancia en el desarrollo de las nuevas concepciones de sociedad, que va desde la cultura analógica, pasando a la digital y aterrizando en la era del conocimiento, donde las aportaciones de la digitalización han provocado un gran desarrollo en cómo se da el flujo de información y hacia a dónde va toda esta.

En este tenor, la información se ha convertido en un gran atesoramiento en la sociedad actual y sobre todo, en las organizaciones que cada vez más, la ven como una oportunidad de inversión



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

y un activo que puede proveer de poder, pero sobre todo, una recurso intangible que se va especializando para el buen desempeño de la misma organización y de los componentes que se encuentran integrados en ella, de entre estos, el componente humano que se va a distinguir en esta generación de organizaciones inteligentes, como el promotor indiscutible de la generación de nuevas oportunidades de mejora.

La comunicación hoy en día es más que un simple proceso de intercambio de ideas, donde el emisor-mensaje-receptor y retroalimentación son los actores primordiales en el esquema clásico, se convierte y vuelve a dar la importancia al ser humano como el modificador, transmisor, evaluador y sobre todo, gestor del acto; se transforma y evoluciona para convertirse en parte de un proceso estratégico de acuerdo a las necesidades del entorno, y en las organizaciones, esto se ve con mayor pertinencia al considerarse el elemento primordial para involucrar el factor del conocimiento. Del mismo modo, el acontecer comunicativo se ve permeado por la utilización de estrategias y recupera al ser humano para ocuparse de un proceso más relacional y menos racional con el medio y de esta manera, el receptor tendrá mayor número de elementos que le permitan la mejor toma de decisiones dentro de la organización.

En las organizaciones educativas, el uso de las herramientas comunicativas tendrán una relevancia trascendental en el logro de los objetivos que se pretenden alcanzar: por un lado eficientar los procesos de servicio-cliente, productividad y enseñanza-aprendizaje, y por otro, que estos procesos convengan para la mejora de competencias en el desarrollo de la organización; de esta forma, aunque se practique comúnmente la propuesta teórica tradicionalista administrativa, no se debe olvidar que la corriente humanista es de vital importancia para que el proceso cumpla su cometido, más aún cuando la vivencia en la generación del conocimiento cobra mayor importancia en los albores de la 4ta. Revolución Industrial; hoy, ya no se puede pensar en la centralización de la organización, si no por el contrario, pensar en una distribución de las actividades, sobre todo en la escuela, por ello, las ideas de Elton Mayo, quien habla organización descentralizada y cooperativa y que también es el precursor de la administración integradora (Sander, 2021), propone una administración integradora, que es una derivación conceptual de las teorías psicosociológicas de administración formuladas por Barnard y Simón y desarrolladas más tarde por Argyris, McGregor, Halpin, Griffiths, y Getzels y sus asociados e intérpretes, aplicada a la gestión educativa. La perspectiva integradora se ocupa simultánea o alternativamente de los aspectos sociológicos y psicológicos

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

del sistema educativo, sus escuelas y universidades; de la interacción entre la institución y el individuo, entre papel y personalidad, entre expectativas, necesidades y disposiciones personales, por lo tanto, la institución educativa está concebida como un sistema abierto.

Para que la descentralización de la administración se dé y tenga resultados, la incorporación de la comunicación estratégica es de vital importancia ya que como se mencionó, esta última busca la humanización de los procesos a partir de un enfoque estratégico realizado y estructurado por cada uno de los miembros de proceso comunicativo a partir de su conocimiento.

Se entiende por *comunicación* como la producción común de sentido, sobre la realidad sociocultural conformada por configuraciones de nociones, visiones, precepciones, intenciones, operaciones y acciones comunes, que se construyen y se configuran nuevamente entre otras. (Duarte, 2006)

De tal forma, hoy, se debe pensar en una comunicación estratégica que ponga en común la visión de la empresa desde un punto de vista interno pero también externo; que tenga como objetivo la implementación de estrategias que promuevan los planes y pautas que llevará la organización (cualquiera que sea su giro) para optimizar la información que se va generando desde adentro de la misma, dicha información, será imprescindible en la actualidad ya que la generación del “internet de las cosas” es lo que consume, sobre todo y más, al ser parte de la digitalización informativa.

Se define a la comunicación estratégica como una forma de acción social que se caracteriza por la interacción simbólica, para resolver problemas o maximizar oportunidades. (Pérez, 2008), esta propuesta, involucra algunos elementos clásicos de la Teoría de la comunicación, particularmente la que emerge de la escuela de Chicago y que tiene como fundamento concebir a la comunicación como la producción de sentido dentro de un universo simbólico, esto es, que el ser humano se ve inmerso en una realidad hasta que está en contacto con diversas informaciones ( llámese conjunto de símbolos), por lo tanto, la comunicación está en función de lo que la organización provea de significaciones a los públicos.

En las IES, la diseminación de información es uno de los principales mecanismos para generar diferentes estrategias dentro de la organización, por un lado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado en la socialización de datos en los niveles administrativos, que al final, darán las pautas para en mejor funcionamiento y mejorar la calidad, tanto de la enseñanza, como del servicio.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Es así que la comunicación estratégica se convierte en un marco ordenador dentro de la generación de procesos de interacción y aprendizaje de todos los componentes de la organización, en este caso particular de las IES, para ello, la investigación estratégica será un factor determinante en la generación de un plan, tomando como base el esquema de John E. Marston, que propone 4 pasos para un plan de RRPP, que bien se puede adecuar al tema en cuestión, el IACE o ROPE (Investigación, acción, comunicación y evaluación) indicará la importancia de escuchar a los diferentes públicos en una primera instancia, para comenzar a generar la información que se pretende mandar. (Marston, 1963)

### Figura 1

*Esquema de Marston*



Cómo se puede observar en la Figura 1, los 4 elementos que componen el mismo sugieren que la comunicación estratégica dentro de la organización debe ser un proceso bidireccional y simétrico donde los participantes intervienen en un diálogo, esta propuesta tampoco es muy diferente a la teoría clásica de la comunicación en donde el principal objetivo desde proceso es la retroalimentación, bajo esta premisa se puede considerar que el elemento más importante dentro de la comunicación estratégica tiene que ver directamente con el cómo nos comunicamos, qué información proporcionamos, y cómo la utilizamos para poder crear un nuevo conocimiento o enfoque de la misma organización.

Con este tipo de ideas se puede pensar que la comunicación en el siglo XXI para todas las organizaciones tendrá que ser de un orden estratégico, tomando en consideración los puntos

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

antes mencionados, en dónde la investigación jugará un papel primordial para el desarrollo del conocimiento.

Con todo esto se puede pensar que la nueva teoría estratégica de comunicación tendrá cómo principales características que en primera instancia debe causar conductas, esto es, que estará sujeta a una interacción entre el simbolismo que se desarrolle a partir de la información y los diferentes actores que estén implícitos en esta; otra característica es que deberá ser dinámica, esto se refiere a que por su propia naturaleza la comunicación jamás podrá ser estática y estará en constante evolución de acuerdo a las propias necesidades de la organización; por otro lado también se debe tomar en cuenta que recupera al ser humano como el centro de toda manifestación de información y del conocimiento y qué a partir de este se van a generar todas la interacciones sociales en los grupos; la gestión de producción de significados será otro de los elementos importantes a tomar en consideración en esta nueva propuesta de comunicación estratégica ya que como se ha mencionado, a partir de esta generación es que se podrá conseguir el conocimiento de la organización; por esta generación de significados habrá una interacción simbólica como se ha mencionado con antelación; otro punto a destacar es que este nuevo enfoque contempla dentro de su actuar el enfoque hermenéutico, esto hace pensar que la historicidad de los individuos que conforman la organización, es importante para la formulación de conocimiento y que las precepciones estarán directamente relacionadas con la información que se genera, y como último elemento a considerar a partir del enfoque hermenéutico, es el uso de la razón discursiva y narrativa como generador de la textualidad del conocimiento. (Villegas, 2009)

Bajo esta idea de la comunicación estratégica y su importancia en el desarrollo de generación de información y la bidireccionalidad de los actores, es que surge la propuesta de tener en consideración a esta rama de la comunicación dentro de la gestión del conocimiento, término que se ha desarrollado sobre todo a partir de la era del conocimiento y sobre todo de la digitalización de la información, por ello, es que se piensa que a partir del uso de una buena estrategia de comunicación dentro de las organizaciones y particularmente de las instituciones de educación superior, es que se puede llegar a una eficaz gestión del conocimiento que ayude a la organización a mejorar el flujo de información que se genera tanto dentro como fuera de esta, pero antes se debe conceptualizar el término gestión del conocimiento.

Primeramente y como una génesis para acercarnos a esta conceptualización hay que mencionar

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

que el término gestión del conocimiento, lleva a pensar en todo proceso estratégico que permiten la mejor utilización de esta información para lograr objetivos definidos dentro de cualquier organización, y que también se debe pensar en que el término sugiere atención hacia la calidad del servicio.

La Asociación Española de la Calidad define a la Gestión del Conocimiento (GC) como el esfuerzo que hace una organización para adquirir, aumentar, organizar, distribuir y compartir el conocimiento entre todos los empleados. Se trata por lo tanto de todas aquellas actividades orientadas a potenciar el conocimiento de las personas de la organización y de la organización en sí misma. (AEC, 2021) y propone cinco fases para la generación del conocimiento:

1. Establecer una visión: cuál es el objetivo que se pretende conseguir
2. Evaluar el conocimiento actual
3. Generar nuevo conocimiento
4. Transferir internamente el nuevo conocimiento
5. Aplicar el nuevo conocimiento

En las nuevas tendencias de organización es importante establecer que el factor humano y el factor conocimiento son de suma importancia dentro de las economías del conocimiento y que surge a partir de una estructurada metodología y que no solamente el factor infraestructura o el recurso financiero serán prevalecientes dentro de las organizaciones, sino que se considera el recurso humano y sus conocimientos individuales cómo está actor de mayor trascendencia para introducirse en una nueva era evolutiva de organización, con esto, se puede vislumbrar la importancia que tiene en la actualidad la gestión del conocimiento dentro de cualquier organización sea de bienes o de servicios y que la herramienta que mejor se utiliza para llevar a cabo está generación de conocimiento sin lugar a duda es la comunicación.

Y la pregunta sería ¿qué relación existe entonces entre la comunicación estratégica y la gestión del conocimiento?

A partir de esta interrogante se puede considerar que el conocimiento es la representación simbólica consciente y activa de aspectos de algún universo del discurso nominado que se puede se informa así y se evidencia de forma explícita. (Huete, 2018)

Se puede decir que dentro de la organización los conocimientos aportan significación a los procesos de actividades que se desarrollan dentro de la misma, es decir, son un activo estratégico que ayudan a alcanzar los objetivos organizacionales.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Como ya se ha mencionado, la información es la base de toda comunicación y recíprocamente, la comunicación garantiza la transmisión del conocimiento; hoy en día y de la mano con la generación del conocimiento, las innovaciones en el terreno de las tecnologías utilizadas en la generación del conocimiento también juegan un papel preponderante sobre la gestión de la información y de las comunicaciones para el desarrollo de sinergias dentro de un sistema organizacional en las economías del conocimiento, de esto se pueden manifestar cuatro aspectos fundamentales:

- Importancia del conocimiento como factor de crecimiento y de progreso: en donde la educación es el proceso clave siempre y cuando esté orientada al desarrollo del “aprender a aprender”.
- Desarrollo de procesos de apropiación social del conocimiento: en donde la sociedad, los individuos u organizaciones se apropian del conocimiento que se convierte en un “bien público”, que al acumularse e interrelacionarse permiten a las instituciones, organizaciones públicas o privadas, responder a las oportunidades y desafíos que el entorno les ofrece.
- La capacidad de generar procesos dinámicos de aprendizaje social: como elemento clave para crear o fortalecer competencias en las personas, comunidades o regiones.
- La Gestión Estratégica del Conocimiento por medio de un pensamiento estratégico y prospectivo: en que tenga por objetivo orientar los esfuerzos en el proceso de generación del conocimiento y del cambio social y organizacional para desencadenar procesos sustentables de desarrollo. (Peluffo, 2002)

Por su parte, García, menciona respecto a los dos temas centrales propuestos que “Las empresas inteligentes adquieren mayor sentido en una correcta gestión de la información; pero hoy se exige no sólo una eficaz gestión de la información, sino que esta se ha de convertir en conocimiento” (García, 2002), con se puede justificar plenamente la relación existente entre dichos y la importancia de mantener el trabajo de gestión informativa y de conocimiento.

Importantes observar que los especialistas en el manejo de la comunicación, tendrán la responsabilidad de pensar en los instrumentos, mecanismos, herramientas y tecnologías que ayudarán en la gestión de dicho conocimiento para poder generar una verdadera cultura organizacional, fundamentada en la eficacia de la información que procure la calidad, la mejora continua en los procesos y donde la información fluya de manera correcta para alcanzar las

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

metas fijadas en la visión de la organización.

### CONCLUSIONES

La comunicación es uno de los factores prioritarios para introducirse en la gestión del conocimiento organizacional, ya que a través de un cambio en la cultura e implementar los modelos para recolectar información relevante por parte de los colaboradores, será el elemento clave para involucrarse en la economía del conocimiento, ya que el recurso humano y su conocimiento es esencial para formar parte de esta economía.

La importancia de conocer a la comunidad organizacional gestora del conocimiento conlleva un proceso de alto costo, ya que no solo involucra extraer el conocimiento de los colaboradores, si no la aplicación en sus procesos, los cuales deben de realizarse con la incorporación de métodos que forman parte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales inciden de manera circunstancial en la inversión tecnológica en las organizaciones. Por consiguiente, las organizaciones deben crear un plan gerencial a largo plazo, el cual, los guíe paso a paso para formar parte de las organizaciones que integran las economías del conocimiento.

En el caso concreto de las IES, la CE está jugando un papel preponderante en la forma en que se gestiona la información, ya sea de orden pública o privada, el trabajo de la comunicación tanto al público interno como al externo, promueve el intercambio de experiencias, por tal motivo, y como parte de la planeación estratégica de cualquier organización, las IES deben establecer un programa de comunicación estratégica dentro del Plan Institucional y anual, ya que de esa forma, podrán hacer el adecuado manejo de dicha información.

### REFERENCIAS

- AEC. (11 de Abril de 2021). *Asociación Española para la Calidad*. Obtenido de <https://www.aec.es/>
- Duarte, G. (2006). “*Características estructurales de la producción ALAIC. Una aproximación al conocimiento comunicativo del GT-17*”. Obtenido de Comunicación y Sociedad: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&hid=108&sid=dd385a68-ba58-4410-be36-56214545945e%40sessionmgr11>
- García, A. (2002). *Organización y gestión en la organización*. España: Trea.
- Huete, E. (2018). La comunicación como estrategia de desarrollo y organizacional en la gestión del Conocimiento. *Economía y Administración*.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- Marston, J. (1963). *The nature of public relations*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Peluffo, C. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: ILPES.
- Pérez, R. (2008). *Estrategias de comunicación*. Barcelona: Book Print Digital.
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 25-39.
- Salas, C. (2011). Estado del arte de la nueva comunicación estratégica en Iberoamerica y Colombia. *Signo y Pensamiento*, 12.
- Sander, B. (30 de Marzo de 2021). *Gestión educativa y calidad de vida*. Obtenido de Portal Educativo de las Americas: [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_118/articulo1/index.aspx?culture=es&navid=201](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo1/index.aspx?culture=es&navid=201)
- Villegas, D. (2009). ¿Se está gestando una nueva teoría estratégica desde Iberoamérica? Revisión y comparación del campo Anglosajón e Iberoamericano. *Zer*, 25.



**CAPÍTULO 12**

**PERTINENCIA DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES CON EL CAMPO LABORAL ANTE LA NUEVA NORMALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO.**

Ana Lucía Pérez Cano, César David Elizalde González, Francisco Javier Fernández

Barrón, Rocío Maldonado Barrios

*Universidad 16 de Septiembre*

*lucia.cano@ceu16.edu.mx*

**Resumen**

Este estudio examina la pertinencia de los contenidos curriculares de programas de posgrado en relación con el campo laboral actual, desde la perspectiva de los estudiantes de la Universidad 16 de Septiembre en Mexicali, Baja California. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño transversal explicativo y correlacional, aplicado a una muestra de 192 estudiantes de posgrado de un total de 380. Se aplicó un cuestionario en línea con 24 ítems en escala Likert. Los resultados indican una alta satisfacción general (65% totalmente satisfechos) y una percepción positiva del impacto profesional (90.3% lo consideran significativo o muy significativo). Sin embargo, el 25% señaló la necesidad de actualización de contenidos. El análisis estadístico, con un Alfa de Cronbach de 0.980 y pruebas de Chi cuadrada, respalda la fiabilidad del instrumento. Se rechazó la hipótesis nula, concluyendo que los contenidos curriculares no son completamente pertinentes para el área laboral de los estudiantes. Se sugiere un proyecto de intervención para reestructurar los contenidos curriculares.

**Palabras clave:** estudios de posgrado, currículo, actitudes de los estudiantes, mercado laboral, calidad educativa.

**RELEVANCE OF CURRICULAR CONTENTS TO THE PROFESSIONAL FIELD IN LIGHT OF THE NEW NORMAL FOR POSTGRADUATE STUDENTS.**

**Abstract**

This study examines the relevance of postgraduate program curricula to the current job market from the perspective of students at the 16 de Septiembre University in Mexicali, Baja California. A quantitative cross-sectional and correlational design was employed, with a sample of 192 postgraduate students from a total of 380. An online questionnaire with 24 Likert-scale items was applied. Results indicate high overall satisfaction (65% fully satisfied) and a positive

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

perception of professional impact (90.3% consider it significant or very significant). However, 25% noted the need for content updates. Statistical analysis, with a Cronbach's Alpha of 0.980 and Chi-square tests, supports the instrument's reliability. The null hypothesis was rejected, concluding that the curricular contents are not fully relevant to the students' work areas. An intervention project is suggested to restructure the curricular contents.

**Keywords:** graduate study, curriculum, student attitudes, labor market, educational quality.

### **INTRODUCCIÓN**

La evaluación continua de los programas de posgrado es fundamental para garantizar su calidad y relevancia en un mundo laboral en constante evolución. Estudios recientes como los de Pérez Cruz y Pinto Pérez (2021) y Huaman Auccapuri et al. (2021) han destacado la importancia de alinear los contenidos curriculares con las demandas del mercado laboral; sin embargo, existe un vacío en la literatura respecto a la percepción de los estudiantes sobre esta alineación, especialmente en el contexto de la nueva normalidad pospandemia.

La pertinencia de los contenidos curriculares en la educación superior se ha convertido en un tema de gran relevancia en este nuevo contexto: los cambios socioeconómicos y tecnológicos han generado una creciente demanda de programas académicos que se alineen con las necesidades del mercado laboral y que proporcionen a los estudiantes las competencias requeridas para enfrentar los desafíos profesionales actuales. En este sentido, los programas de posgrado deben ser evaluados y adaptados para asegurar que sus contenidos sean pertinentes y contribuyan al desarrollo profesional de los egresados.

Este estudio se centra en los programas de posgrado la Universidad 16 de Septiembre en Mexicali, Baja California, y busca determinar si dichos contenidos curriculares son adecuados para el campo laboral de los estudiantes. La investigación adopta un enfoque correlacional y cuantitativo, justificado por la necesidad de establecer relaciones estadísticamente significativas entre la percepción de los estudiantes sobre los contenidos curriculares y su aplicabilidad en el campo laboral. Este enfoque permite obtener información cuantitativa que identifica la relación existente entre la percepción de los estudiantes y la pertinencia de los contenidos curriculares.

Las hipótesis de investigación han sido formuladas de manera explícita y justas para su refutación. Aunque estudios recientes como los de Pérez Cruz y Pinto Pérez (2021) y Huaman Auccapuri et al. (2021) han destacado la importancia de alinear los contenidos curriculares con las demandas del mercado laboral, se han detectado vacíos en el conocimiento, particularmente

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

en relación con la falta de alineación entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral en el contexto pospandemia. Estos vacíos justifican la necesidad de llevar a cabo la presente investigación, ya que es fundamental adaptar los programas de estudio para asegurar la formación de profesionales competentes.

El objetivo general de esta investigación es identificar si los contenidos curriculares son pertinentes con el campo laboral ante la nueva normalidad, desde la perspectiva de los estudiantes de Posgrado la Universidad 16 de Septiembre durante el ciclo escolar 2022-2023.

Estos objetivos permiten conocer la percepción de los estudiantes sobre la calidad, utilidad y variedad de las actividades propuestas, y determinar si estas actividades contribuyen al desarrollo de competencias profesionales relevantes. De esta manera, se aborda de forma integral la pertinencia de los contenidos curriculares en el contexto laboral actual.

### **MATERIAL O MÉTODO**

#### **2.1 Diseño del estudio**

Este estudio utilizó un enfoque cuantitativo, empleando un diseño transversal de tipo explicativo y correlacional; este diseño busca obtener una visión amplia y detallada de las percepciones de los estudiantes en un momento específico, permitiendo establecer correlaciones entre variables como la satisfacción con el programa y la percepción de pertinencia curricular. Las variables estudiadas incluyeron la percepción de los estudiantes sobre la calidad, utilidad y variedad de los contenidos curriculares, así como su impacto en el desarrollo de competencias profesionales.

#### **2.2 Población y muestra**

La población de estudio consistió en 380 estudiantes de diversos programas de posgrado de la Universidad 16 de Septiembre, se incluyeron estudiantes activos de las especialidades, maestrías y doctorado ofrecidos por la institución. Se excluyeron aquellos estudiantes que no deseaban participar o que no cumplían con los criterios mínimos de participación por ejemplo aquellos que acababan de ingresar a posgrado o que tenían sólo un semestre cursado ya que no contarían con los antecedentes necesarios para poder contestar con fiabilidad los cuestionamientos del instrumento de investigación. A partir del universo se determinó un tamaño muestral de 192 participantes, lo cual garantiza un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

### 2.3 Instrumento y análisis estadístico

Las variables se midieron mediante un cuestionario en línea compuesto por 24 ítems con respuestas en escala Likert de 5 puntos, que iba desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". El instrumento abarcó dimensiones como datos demográficos, satisfacción con el programa, pertinencia de los contenidos, desarrollo de competencias, y evaluación de infraestructura y servicios universitarios. La escala Likert se eligió por su capacidad para medir eficazmente actitudes, opiniones y comportamientos, permitiendo un análisis estadístico robusto y cuantificar las percepciones de los estudiantes de manera clara y estándar.

### 2.4 Validación del instrumento

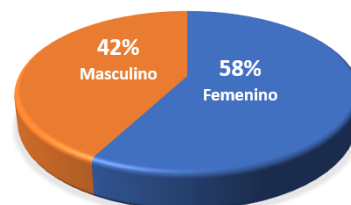
Para validar el instrumento, se realizaron varios análisis estadísticos utilizando el software SPSS, versión 25. Se calculó el alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de 0.980, lo cual indica una alta consistencia interna del cuestionario; además, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para identificar la estructura subyacente del instrumento y confirmar la agrupación de ítems en dimensiones coherentes. Se realizó una prueba de Chi cuadrada para examinar la relación entre variables, con un nivel de significancia establecido en  $p < 0.05$ .

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados y el análisis estadístico realizado a la muestra de 192 estudiantes de posgrado; se incluyen estadísticas descriptivas para proporcionar una visión general de las respuestas y características de la muestra, como análisis inferenciales que facilitan la identificación de relaciones significativas entre las variables estudiadas.

### Figura 1

*Sexo*

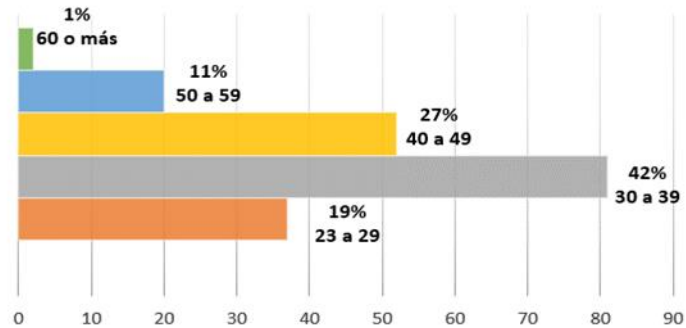


*Nota.* En cuanto al perfil demográfico el 58% de los encuestados pertenecen al sexo femenino mientras que el 42% del sexo masculino. Es importante señalar que, aunque el instrumento de investigación fue pensado de manera incluyente, pues tenía una casilla en este ítem que señalaba

“Otro”, no se obtuvo respuesta alguna.

**Figura 2**

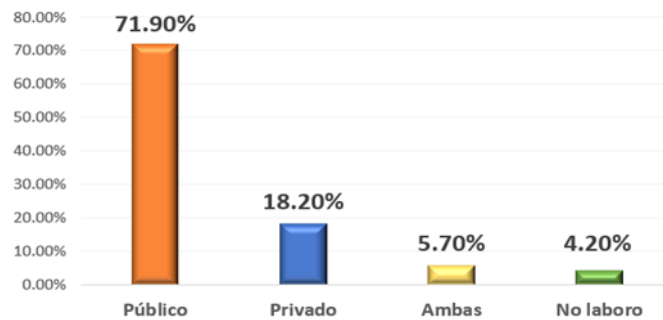
*Edad*



*Nota.* El 42% de los entrevistados fluctúan entre los 30 y 39 años, mientras solamente el 1% de las personas tienen 60 años o más.

**Figura 3**

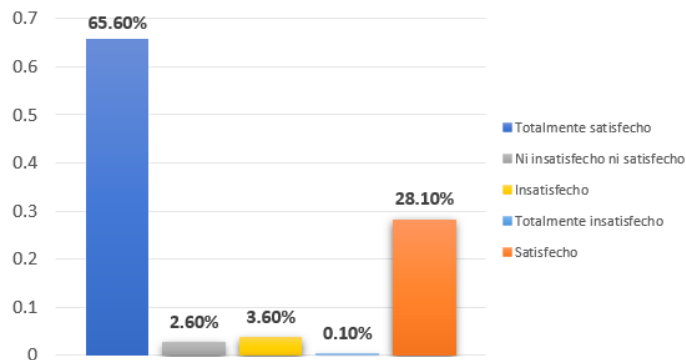
*Sector en el que laboran*



*Nota.* La Figura 3 evidencia cómo la mayoría de los encuestados laboran en el sector público, 71.8%, mientras que el 18.2% lo hacen el sector privado y 5.7% en ambas.

**Figura 4**

*Satisfacción con el programa académico*

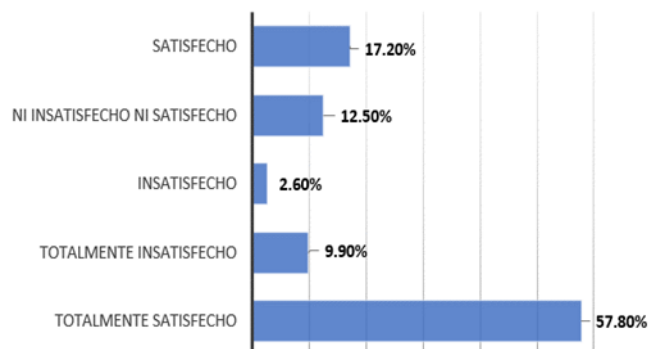


## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

*Nota.* El 65% de los participantes se mostró totalmente satisfecho con el programa académico. El 58% consideró que los contenidos eran vigentes y pertinentes. Se encontró una correlación positiva significativa entre la percepción de pertinencia de los contenidos y la satisfacción general con el programa ( $r = 0.72, p < 0.001$ ), lo cual respalda la hipótesis H1.

### Figura 5

*Impacto del programa en el desarrollo profesional*



*Nota.* El 90.3% de los estudiantes consideró que el impacto del programa en su desarrollo profesional era significativo o muy significativo. Sin embargo, un 25% indicó que los contenidos podrían necesitar actualización (Figura 5).

### Tabla 1

*Desarrollo de competencias*

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Grado de competencias logrado	192	4	1	5	4.59	.761	.579
Competencias y desarrollo profesional laboral	192	3	2	5	4.67	.650	.422
N válido (por lista)	192						

*Nota.* En una escala del 1 al 5, donde 1 totalmente en desacuerdo 5 totalmente de acuerdo, la media de satisfacción con las competencias desarrolladas fue de 4.6 (DE = 0.5). Se encontró una correlación positiva entre la satisfacción con las competencias desarrolladas y la percepción de aplicabilidad en el campo laboral ( $r = 0.68, p < 0.001$ ), respaldando la hipótesis H2 (Tabla 1). Las competencias más valoradas incluyeron la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica ( $M = 4.8, DE = 0.4$ ) y el uso de tecnologías de la información ( $M = 4.7, DE = 0.5$ ).

### Figura 6

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

### Infraestructura y equipamiento



*Nota.* De acuerdo a las respuestas de los entrevistados en el rubro de infraestructura y equipamiento, la limpieza y el orden en áreas comunes recibieron una puntuación media de 4.6 sobre 5 (DE = 0.6). Se identificaron áreas de mejora en sanitarios (M = 3.9, DE = 0.8) y estado de las butacas de las salas (M = 2.8, DE = 1.1).

### Figura 7

#### Áreas de oportunidad



*Nota.* Un análisis de frecuencias reveló que el 24% de los participantes sugirió más opciones para titulación mientras que el 10% propuso diversificar las actividades en las sesiones de cierre. Aunado a esto, el 15.5% considero de importancia agilizar el proceso de titulación, y

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

el 10.9% solicitó cursos de preparación para ese fin. Por su parte tanto las asesorías online como presenciales, así como la capacitación en el uso de las TIC fueron señaladas como áreas de oportunidad, con un 7.2% y 7.6% respectivamente (Figura 7).

Estos resultados proporcionan evidencia estadística que respalda las hipótesis planteadas, demostrando una relación significativa entre la percepción de pertinencia curricular, la satisfacción con el programa y la aplicabilidad percibida de las competencias desarrolladas en el campo laboral.

La correlación positiva significativa encontrada entre la percepción de la pertinencia de los contenidos y la satisfacción general con el programa ( $r = 0.72$ ,  $p < 0.001$ ) respalda la hipótesis H1. Esto implica que los estudiantes que perciben los contenidos curriculares como más relevantes tienden a mostrar mayores niveles de satisfacción con el programa en general. Este hallazgo subraya la importancia de mantener los contenidos curriculares actualizados y alineados con las demandas del mercado laboral.

Asimismo, se encontró una correlación significativa entre la satisfacción con las competencias desarrolladas y la percepción de aplicabilidad en el campo laboral ( $r = 0.68$ ,  $p < 0.001$ ), apoyando la hipótesis H2. Esto sugiere que los programas están desarrollando competencias que los estudiantes consideran útiles en sus contextos profesionales, lo cual es crucial para la efectividad de los programas de posgrado. Estas correlaciones destacan la necesidad de prestar especial atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes, ya que la percepción de la calidad del contenido tiene un impacto directo en la efectividad del aprendizaje. Mejorar la percepción de los contenidos podría traducirse en un desarrollo más sólido de competencias relevantes para el campo laboral.

Cada uno de los resultados presentados se alinea directamente con las hipótesis formuladas al inicio del estudio. Los análisis realizados permitieron evaluar la hipótesis nula, la cual establecía que no existía una relación significativa entre la percepción de los contenidos curriculares y el desarrollo de competencias profesionales. Los resultados inferenciales, específicamente las correlaciones de Pearson, llevaron al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de las hipótesis de investigación, que planteaban la existencia de relaciones significativas entre las variables estudiadas. Esta alineación garantiza la coherencia y validez del estudio, proporcionando evidencia empírica que respalda la pertinencia de los contenidos curriculares para el desarrollo profesional de los estudiantes.



### DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación aportan una perspectiva cuantitativa detallada acerca de la percepción de los alumnos respecto a la pertinencia de los contenidos curriculares en los programas de posgrado que cursan. La alta satisfacción general reportada (65% de los estudiantes satisfechos) y la percepción del impacto profesional positiva (90.3% lo encuentran muy significativo o significativo) nos hacen ver que en gran medida los programas cumplen con las expectativas de los estudiantes.

Investigaciones como la de Mapén Franco et al. (2020), que coinciden al reportar altos niveles de satisfacción en estudiantes de posgrado, son consistentes con los hallazgos del presente estudio. Por otra parte, es importante señalar que el presente documento evidencia la relevancia de la planificación curricular en el desempeño profesional, al identificar que un 25% de estudiantes que perciben la necesidad de actualización de los contenidos, en consonancia con lo propuesto por Huaman Auccapuri et al. (2021).

Frente a la nueva normalidad derivada de la pandemia de COVID-19 se ha hecho patente la necesidad de adaptar los contenidos curriculares para incluir habilidades digitales y no cognitivas como la resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, adaptabilidad, entre otras; los hallazgos en nuestra investigación sugieren que el programa está abordando satisfactoriamente estas necesidades (media de 4.6 en una escala de 5), aunque existen áreas de oportunidad por subsanar.

Resulta importante señalar que este estudio está en consonancia con las Directrices de Buenas Prácticas de la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (INQAAHE por sus siglas en inglés), específicamente en el renglón de la “Promoción de Buenas Prácticas en Aseguramiento de la Calidad” y la “Transparencia y Comparabilidad” (Blackmuyr, 2008). Por otra parte, el enfoque de evaluación de la pertinencia curricular desde la perspectiva del estudiantado se alinea con las iniciativas de la UNESCO y la OCDE sobre la calidad centrada en el estudiante (Vincet-Lancrin & Pfothenauer, 2012).

### CONCLUSIONES

La razón de ser de un posgrado es ofrecer a la comunidad estudiantil la oportunidad de participar de una manera activa y eficaz en el ámbito profesional; el estudio sobre la pertinencia de los contenidos curriculares con el campo laboral ante la nueva normalidad en los estudiantes de posgrado pone de manifiesto la perspectiva de 192 estudiantes de la Universidad 16 de

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Septiembre en cuanto a la relevancia de los programas con un 65% de estudiantes totalmente satisfechos, esta visión mayormente positiva no debe dejarnos de brazos cruzados, puesto que la identificación de un 25% de alumnos que perciben la necesidad de actualización de contenidos emerge como un hallazgo novedoso y crucial para orientar el fortalecimiento de los programas académicos y garantizar su pertinencia frente a las demandas actuales, tal como indican las recomendaciones de la UNESCO y la OCDE acerca de la mejora continua en la calidad y la relevancia de las ofertas educativas, siempre enfocados en el punto de vista de los estudiantes. Esta alineación en conjunto con las estrategias de actualización curricular que incorporen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos, como sugieren Crawford (2022) y Chaleta et al. (2021) permitirán a los egresados de posgrado enfrentar eficazmente los desafíos globales y las demandas del mercado laboral en la era de la pospandemia.

### REFERENCIAS

- Belchior-Rocha, H., Casquilho-Martins, I., & Simões, E. (2022). Transversal Competencies for Employability: From Higher Education to the Labour Market. *Education Sciences*, 12(4), 255. <https://doi.org/10.3390/educsci12040255>
- Blackmur, D. (2008). A critical analysis of the INQAAHE Guidelines of Good Practice for higher education quality assurance agencies. *Higher Education*, 56(6), 723-734. <https://doi.org/10.1007/S10734-008-9120-X>
- Chaleta, E., Saraiva, M., Leal, F., Fialho, I., & Borralho, A. (2021). Higher Education and Sustainable Development Goals (SDG)—Potential Contribution of the Undergraduate Courses of the School of Social Sciences of the University of Évora. *Sustainability*, 13(4), 1828. <https://doi.org/10.3390/SU13041828>
- Crawford, J. (2022). Sustainability in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1879. <https://doi.org/10.3390/su14031879>
- Fodor, S., Szabó, I., & Ternai, K. (2021). Competence-Oriented, Data-Driven Approach for Sustainable Development in University-Level Education. *Sustainability*, 13(17), 9977. <https://doi.org/10.3390/su13179977>
- Huaman Aucapuri, A. A., Loaiza Ortiz, Z., Urrutia Mendoza, M. U., Cuentas Salas, J., & Velasco Palacios, M. D. (2021). Planificación curricular en la enseñanza universitaria y

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- desempeño profesional de egresados en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2563-2589.
- Kyvik, S., & Olsen, T. (2012). The relevance of doctoral training in different labour markets. *Journal of Education and Work*, 25(2), 205-224. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.538376>
- Mapén Franco, F. J., Becerra Hernández, A., & Martínez Prats, G. (2020). Importancia y satisfacción de los servicios universitarios en posgrado desde la perspectiva estudiantil. *Revista San Gregorio*, (38), 15-26. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1238>
- Sá, M., & Serpa, S. (2020). The COVID-19 Pandemic as an Opportunity to Foster the Sustainable Development of Teaching in Higher Education. *Sustainability*, 12(20), 8525. <https://doi.org/10.3390/su12208525>
- Vincent-Lancrin, S., & Pfothenauer, S. (2012). Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education: Where do we stand? *International Organisations Research Journal*, 8, 199-263. <https://doi.org/10.1787/5K9FD0KZ0J6B-EN>

**CAPÍTULO 13**

**HABILIDADES BLANDAS, DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD  
TECNOLÓGICA DE NEZAHUALCÓYOTL.**

Maricela Barrientos Gervacio<sup>1</sup> y Arely Beatriz Ascuy Morales<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, <sup>2</sup>Claustro Universitario de Oriente

*arelybeatriz88@gmail.com*

**Resumen**

La presente investigación se propuso caracterizar el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, desde el paradigma cuantitativo y un diseño no experimental de tipo descriptivo de corte transversal, el método empleado fue la investigación por encuesta, se utilizó como instrumentos dos cuestionarios y una técnica cualitativa, que se aplicaron a una muestra estratificada conformada por 356 sujetos de todas las carreras en los cuatrimestres: primero, tercero, quinto, séptimo y décimo para responder al problema científico: ¿Qué caracteriza el desarrollo de las habilidades blandas en el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl? Los principales resultados establecen que existe un bajo nivel de desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes, sin diferencias significativas entre los estudiantes que entran a la universidad en el nivel Técnico Superior Universitario y los que egresan de la misma.

**Palabras clave:** Habilidades blandas, tutoría, tutor.

**SOFT SKILLS OF THE STUDENTS OF THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY  
OF NEZAHUALCÓYOTL**

**Abstract**

The present research aimed to characterize the development of soft skills of the students of the Technological University of Nezahualcóyotl, from the quantitative paradigm and a non-experimental design of a descriptive cross-sectional type, the method used was survey research, it was used as instruments, two questionnaires and a qualitative technique, which were applied to a stratified sample made up of 356 subjects from all majors in the four-month periods: first, third, fifth, seventh and tenth to respond to the scientific problem: What characterizes the development of skills soft skills in the Institutional Tutoring Program of the Technological University of Nezahualcóyotl? The main results establish that there is a low level of development of soft skills in students, without significant differences between students who

enter university at the Higher Technical University level and those who graduate from it.

Keywords: Soft skills, tutoring, tutor.

### INTRODUCCIÓN

Algunos investigadores subrayan que los estudiantes que desarrollan habilidades blandas logran destacarse como líderes, no solo en proyectos universitarios, sino también en organizaciones estudiantiles o en el ámbito laboral. La capacidad de inspirar, guiar y motivar a otros es un valor que las empresas buscan cada vez más en los egresados universitarios. Son personas más adaptables y con un mayor desarrollo del pensamiento crítico, en ambos casos estas habilidades les permiten pensar de manera flexible, afrontar situaciones inesperadas y aprender continuamente, lo que es clave para mantenerse competitivos en un mercado laboral dinámico como lo es en la actualidad. (Jiménez, 2021; Vázquez, Clara, Céspedes, Ceja y Pacheco, 2022).

En un estudio realizado por *ManpowerGroup* México (2020) se reveló que el 49% de los empleadores en México reporta dificultades para encontrar candidatos con las habilidades que necesitan. Las principales carencias no son tanto de habilidades técnicas, sino de habilidades blandas como la capacidad de trabajar en equipo, la adaptabilidad y la comunicación efectiva. De la misma forma según datos del Observatorio Laboral de México, (2020) entre las competencias más demandadas por las empresas mexicanas están la capacidad de resolver problemas, el trabajo en equipo, y la comunicación asertiva, todas consideradas habilidades blandas esenciales.

Un aspecto que marca la importancia y justificación de realizar este tipo de estudios son los desajustes que existen en México entre la formación universitaria y las necesidades del mercado laboral lo que se evidencia en el Estudio de Empleabilidad de Universia y Trabajando.com (2018) donde se señaló que el 52% de los egresados universitarios en México considera que la formación universitaria no les prepara adecuadamente para las demandas del mercado laboral, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades blandas como la gestión de personas, la comunicación y el liderazgo.

Asimismo, el Informe sobre Educación Superior en América Latina de la OCDE (2019) menciona que uno de los principales desafíos que enfrentan los graduados universitarios en México es la falta de desarrollo en habilidades blandas que les permitan adaptarse a ambientes laborales complejos y cambiantes.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Por otra parte, las HB tiene un significativo impacto en la productividad laboral en este sentido el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), señaló que la productividad laboral en México ha crecido a un ritmo muy lento en los últimos años, con muchos sectores reportando baja eficiencia. Expertos han relacionado esta baja productividad con la falta de habilidades blandas, como la capacidad de resolución de conflictos, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, entre otras y también se hace énfasis en la necesidad de desarrollar la inteligencia emocional.

En un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2018) se señaló que el desarrollo de habilidades blandas entre los jóvenes puede aumentar significativamente su empleabilidad y la productividad de las empresas, contribuyendo a mejorar la competitividad del país. Por otra parte, la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO resalta que el desarrollo de habilidades blandas es crucial para la formación de ciudadanos globales en el siglo XXI. En este contexto, México ha adoptado diversas reformas educativas para promover el aprendizaje de competencias transversales, pero aún falta una integración más efectiva de estas habilidades en el sistema universitario.

Los datos muestran claramente una brecha significativa entre las habilidades blandas que demandan los empleadores y las competencias que los estudiantes universitarios en México desarrollan durante su formación. La falta de preparación en habilidades blandas es una de las principales razones por las cuales los jóvenes egresados enfrentan dificultades para integrarse en el mercado laboral. Además, el desarrollo de estas habilidades no solo mejora la empleabilidad, sino también la productividad y el bienestar emocional de los estudiantes, lo que hace urgente su investigación y promoción en las instituciones de educación superior en México.

En la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl se ha observado la necesidad del trabajo de tutoría con los estudiantes, y sobre todo en el desarrollo de las HB, en tanto se apreció un bajo nivel de conocimientos aunados a problemas de ansiedad, inseguridad, falta de empatía lo que obviamente genera en ellos frustración, desanimo y en algunos casos incluso agresividad, por esta razón surge el interés de realizar un estudio que permitiera una valoración del nivel de desarrollo de las HB en los estudiantes a través del Programa Institucional de Tutorías (PIT), por ello se pensó en la necesidad de valorar cómo se está desarrollando este proceso en la universidad y cómo se desarrollan las HB dentro del programa de tutoría.

De tal forma que se planteó el siguiente problema científico: ¿Qué caracteriza el

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

desarrollo de las habilidades blandas (HB) en el Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad Tecnológica?

El objetivo general de la investigación es: Caracterizar el desarrollo de las habilidades blandas (HB), a través del método de investigación por encuesta, en el Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, para tener una valoración general de la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La investigación está sujeta a un paradigma cuantitativo, el tipo de investigación es descriptivo de corte transversal, en este caso los datos se recogieron en un solo momento temporal, este tipo de estudio permite conocer qué caracteriza a las variables de estudio en un momento determinado, el método empleado es la investigación por encuesta, este es uno de los métodos más utilizados en las investigaciones sociales en general y en las investigaciones educativas en particular.

La investigación se estructuró por etapas de trabajo, lo que permitió un orden lógico de las acciones durante el proceso investigativo, se inició con la revisión documental lo que favoreció la fundamentación teórica del trabajo y la revisión de los documentos relacionados con el PIT, se elaboró el cuestionario que se utilizó para evaluar la percepción que tienen los sujetos sobre el desarrollo de sus HB; se aplicaron los instrumentos y se analizaron los resultados.

#### **2.1. Población y muestra.**

Actualmente en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl se imparte 9 carreras de Técnico Superior Universitario (TSU), 2 Licenciaturas, 6 Ingenierías y 3 Maestrías. Dichas carreras se promocionan en seis Divisiones Académicas: Administración, Comercialización, Gestión de la Producción, Informática y Computación, Tecnología Ambiental y Telemática. Al momento de este estudio, se contó con una matrícula TOTAL de 4229 estudiantes en el periodo mayo-agosto del 2024. Tal como se puede apreciar en las tablas 1 y 2.

El estudio se enfocó en los niveles de TSU (se cursa en 6 cuatrimestres), Licenciatura e Ingeniería (se cursa en 5 cuatrimestres más después del TSU) de todas las carreras; así mismo, se trabajó únicamente con estudiantes de: primero (1°), tercero (3°), quinto (5°), séptimo (7°) y décimo (10°) cuatrimestre. Donde: primero y tercero pertenecen al nivel TSU y séptimo y décimo son del nivel Licenciatura o Ingeniería.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

La muestra se seleccionó a través de un muestreo estratificado, seleccionándose como estratos las carreras y los cuatrimestres en que se encontraban los estudiantes la cantidad de individuos seleccionados de cada estrato fue proporcional al número de componentes de cada uno y quedó conformada de la siguiente forma:

Es importante destacar que en la selección de la muestra se decidió por interés de la investigación trabajar con los cuatrimestres: primero, tercero, quinto, séptimo y décimo cuatrimestre, teniendo como criterio de inclusión los siguientes aspectos: el primer cuatrimestre porque es el inicio de su formación como universitario; el tercero porque van a la mitad del nivel TSU, el quinto es el cuatrimestre previo a su ingreso a la estadía de TSU; el séptimo por es su reingreso a la continuidad de sus estudios universitario y el décimo porque es el cuatrimestre previo a la estadía para alcanzar su titulación como licenciado o ingeniero.

El total de matrícula a estudiar 2037, se consideró trabajar solo con una muestra del 10%, equivalente a 206 encuestas a aplicar; sin embargo, se aplicaron en total 369, teniendo entonces 150 encuestas más de las proyectadas, de las cuales, resultaron nulas 13 porque no fueron contestadas completamente.

### **2.3. Instrumentos empleados.**

Se emplearon tres instrumentos para recoger la información a la muestra seleccionada, en primer lugar, un cuestionario que mide la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades blandas, un cuestionario de evaluación del desarrollo del PIT conformado por una selección de preguntas asumidas del que aplica habitualmente en la universidad para este fin y finalmente una técnica cualitativa: “la escalera”.

#### **2.3.1. El cuestionario.**

Para la elaboración de este cuestionario se inició por realizar una operacionalización de cada una de las variables de estudio (habilidades blandas), teniendo en cuenta las variables y los indicadores que se trabajan en el PIT. Fue imprescindible realizar una revisión de la bibliografía relacionada con esta temática para definir operacionalmente la categoría fundamental del estudio, Habilidades Blandas, quedando de la siguiente forma: Conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas, es decir, que estas le permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y



## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

emocional.

A partir de aquí se proponen las habilidades blandas que son trabajadas por el PIT: adaptabilidad, comunicación efectiva, creatividad, resolución de problemas, liderazgo, negociación y toma de decisiones.

Una vez determinada las dimensiones e indicadores del constructo habilidades blandas, se determinó usar en el cuestionario una escala tipo Likert donde: 1 es Nunca, 2 es Casi nunca, 3 es Algunas veces, 4 es Casi siempre y 5 es Siempre.

Para determinar la tendencia de la percepción de los sujetos en cada una de las dimensiones se asumen criterios extraídos de experiencias anteriores en la aplicación de instrumentos similares donde se agrupan los ítems que miden cada dimensión, se establecen valores altos, medios y bajos de la siguiente forma los valores nunca y casi nunca se considera bajo, algunas veces medio y se agrupan en alto casi siempre y siempre. Además, es preciso señalar que para dar una evaluación cualitativa general de cada ítem se realiza un análisis de las frecuencias en que aparecen las respuestas en el nivel alto y se valora en porciento en tal sentido se determina la siguiente escala: 100% - 90% excelentes; 89% - 80% muy bien; 79% - 70% bien; 69% - 60 regular; 59% - 50% mal y menos del 49% muy mal

De la misma forma para la determinación del nivel de formación y desarrollo de cada habilidad blanda e integrar todos los ítems que evalúan cada habilidad se establece como niveles de desarrollo y formación los siguientes: habilidad formada, en proceso de formación y no formada para lo que se establece los siguientes criterios: habilidad formada (HF), todos los ítems deben estar evaluados de excelente o muy bien, habilidad en proceso de formación (HPF), en este caso el 70% de ellos deben estar evaluados como mínimo de bien y el resto puede estar de regular o mal, habilidad no formada (HNF), cuando la mayoría (el 69% o más) de sus ítems están evaluados de regular mal o muy mal.

Para garantizar la confiabilidad del cuestionario se realizó una corroboración con expertos. Luego de haber realizado las propuestas de definiciones del constructo HB, sus dimensiones, indicadores y niveles de medición, se procedió a buscar evidencia de validez relacionada con el contenido de acuerdo con los tres criterios de Barraza, (2007): representatividad, calidad técnica y coherencia.

Se seleccionaron siete expertos por su preparación profesional y experiencia en temas de HB e inteligencia emocional. seis son doctores en ciencias y una máster; cinco Psicólogos y

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

dos Psicopedagogas; todos con más de veinte años de experiencia profesional.

Finalmente, el cuestionario quedó conformado por dos secciones la primera donde se recogen datos sobre los sujetos tales como: carrera que cursan, edad, sexo y cuatrimestre que están cursando y 51 ítem que evalúan la percepción de los estudiantes tienen sobre sus habilidades blandas.

Para el segundo cuestionario se seleccionaron algunas preguntas que resultaron de interés para esta investigación del cuestionario que se aplica institucionalmente para evaluar el PIT y el Programa de Desarrollo de Habilidades Blandas por cuatrimestre en las sesiones de tutoría. Finalmente se aplicó la escalera una técnica cualitativa que se caracteriza por la presentación del dibujo de una escalera, la cual representa una escala del 1 al 9, donde el polo negativo se encuentra entre 1 y 4, y el polo positivo entre 6 y 9, el valor intermedio es 5; en esta técnica lo más importante son los argumentos que ofrecen los sujetos sobre su decisión de colocarse en uno u otro escalón con respecto a sus HB, evaluando expectativas y valoraciones del sujeto antes (A hace tres años), en la actualidad (B) y su proyección futura (C dentro de tres años).

### RESULTADOS

Los resultados de la aplicación del cuestionario pueden observarse en la “Tabla 1”

Los resultados más significativos del cuestionario de autoevaluación de PIT fueron que la mayoría de los sujetos encuestados no conoce cuál es la habilidad blanda que se está trabajando en el PIT, como puede apreciarse en la “Figura 1”.

Ante la interrogante que planteaba si el Programa de Desarrollo de HB por cuatrimestre favorece su desarrollo integral el 83.4% dice que sí ha favorecido su desarrollo integral mientras que 16% lo niega y el 0.3% mencionó que a veces y el mismo porcentaje no contesta.

**Tabla 1**

*Análisis del comportamiento de las habilidades blandas en toda la muestra 356 sujetos*

Indicador	Bajo		Medio		Alto		Evaluación cualitativa
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	
	Adaptabilidad						
2	20	5.62	108	30.34	228	64.04	Regular
5	38	10.67	137	38.48	181	50.84	<b>Mal</b>
9	55	15.45	149	41.85	152	42.70	<b>Muy mal</b>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

11	44	12.36	149	41.85	163	45.79	<b>Muy mal</b>
15	40	11.24	104	29.21	212	59.55	<b>Mal</b>

### Comunicación efectiva.

3	23	6.46	94	26.40	239	67.13	Regular
6	18	5.06	88	24.72	250	70.22	Bien
31	9	2.53	64	17.98	283	79.49	Muy Bien
35	17	4.78	92	25.84	247	69.38	Regular
13	36	10.11	102	28.65	218	61.24	Regular
17	28	7.87	123	34.55	205	57.58	Mal
20	20	5.62	94	26.40	242	67.98	Regular
45	25	7.02	85	23.88	246	69.10	Regular
4	12	3.37	78	21.91	266	74.72	Bien
25	27	7.58	98	27.53	231	64.89	Regular
28	15	4.21	107	30.06	234	65.73	Regular

### Trabajo en equipo.

1	17	4.78	137	38.48	202	56.74	Mal
7	29	8.15	83	23.31	244	68.54	Regular
10	27	7.58	125	35.11	204	57.30	Mal
14	12	3.37	81	22.75	263	73.88	Bien
26	29	8.15	98	27.53	229	64.33	Regular
33	17	4.78	76	21.35	263	73.88	Bien
34	60	16.85	147	41.29	149	41.85	Muy mal

### Creatividad

8	44	12.36	113	31.74	199	55.90	Mal
12	72	20.22	132	37.08	152	42.70	Muy mal
16	51	14.33	112	31.46	193	54.21	Mal
18	34	9.55	120	33.71	202	56.74	Mal
36	19	5.34	99	27.81	238	66.85	Regular

### Resolución de Problemas

19	19	5.34	99	27.81	241	67.70	Regular
21	24	6.74	94	26.40	238	66.85	Regular

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

30	13	3.65	77	21.63	266	74.72	Bien
37	15	4.21	80	22.47	261	73.31	Bien

Indicador	Bajo		Medio		Alto		Evaluación cualitativa
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	

### Liderazgo

22	21	5.90	102	28.65	233	65.45	Regular
23	8	2.25	71	19.94	277	77.81	Bien
24	9	2.53	92	25.84	255	71.63	Bien
27	33	9.27	101	28.37	222	62.36	Regular
29	19	5.34	105	29.49	232	65.17	Regular
38	17	4.78	101	28.37	238	66.85	Regular
41	25	7.02	90	25.28	241	67.70	Regular
44	27	7.58	111	31.18	218	61.24	Regular
50	42	11.80	111	31.18	203	57.02	Mal

### Negociación

39	18	5.06	102	28.65	236	66.29	Regular
43	31	8.71	115	32.30	210	58.99	Mal
46	17	4.78	61	17.13	278	78.09	Bien
48	44	12.36	112	31.46	200	56.18	Mal
51	15	4.21	81	22.75	259	72.75	Bien

### Toma de Decisiones

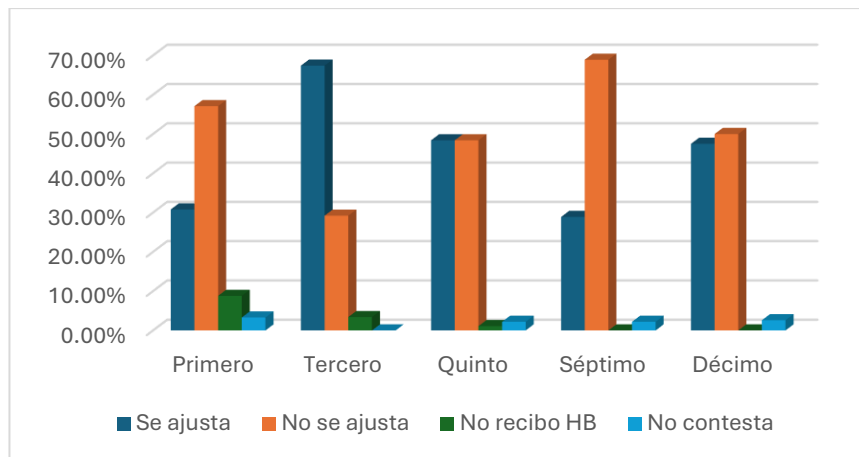
32	30	8.43	119	33.43	207	58.15	Mal
40	19	5.34	94	26.40	243	68.26	Regular
42	9	2.53	72	20.22	275	77.25	Bien
47	12	3.37	81	22.75	263	73.88	Bien
49	13	3.65	89	25.00	254	71.35	Bien

*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario.

### Figura 1

*¿Qué programa de habilidades blandas está cursando actualmente?*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



*Nota.* Elaboración propia a partir de los resultados del cuestionario

Con respecto a la aplicación de la escalera se obtuvo que lo más significativo resultó ser que a pesar de las referencias a un "polo negativo" o "pesimismo" en el pasado, una constante es la mención de un enfoque "optimista" o "muy optimista", lo que indica una actitud positiva con respecto al desarrollo de sus habilidades blandas.

### DISCUSIÓN

Analizando los resultados de estos instrumentos se puede plantear que hay varios puntos de coincidencia, ya que, en el cuestionario de evaluación de las HB se encontró que solo las habilidades de Resolución de Problemas y Toma de Decisiones están, según la escala elaborada, en proceso de formación, las demás no están formadas.

Teniendo en cuenta lo anterior cuando se analizan los resultados del cuestionario de autoevaluación del PIT a la pregunta sobre qué HB se está trabajando en el Programa Institucional de Desarrollo de las Habilidades Blandas (PIDHB) en su cuatrimestre solo los estudiantes del tercer cuatrimestre se ajustan a la HB que se trabaja en más de un 50% (67.4%), por lo que los estudiantes no tienen claridad en qué se está trabajando en el PIDHB lo que evidencia que falta un trabajo consciente y sistemático con respecto a las HB si a esto se le suma que los tutores solo tiene 12 sesiones de trabajo con los estudiante a lo largo del cuatrimestre y no se les exige que asistan a estas. De la misma forma un 16% de los estudiantes encuestado reconocen abierta y directamente que no han significado nada este programa en su desarrollo como persona o profesional.

En los resultados de la aplicación de "La escalera" al referirse a su situación actual con respecto a las HB hay estudiantes que ubican el presente en una posición intermedia en la escalera y con menos frecuencia, pero significativo, (5 casos) consideraron que en su presente

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

el desarrollo de sus habilidades blandas había retrocedido o empeorado con respecto al pasado, y aunque casi siempre esta valoración es seguida por optimismo, algunos mencionan que aún enfrentan desafíos con emociones como la ansiedad, el estrés, o problemas relacionados con la presión, aunque están trabajando en mejorar esas áreas.

En los argumentos que dan sobre su ubicación en el presente se reconoció por una buena parte de los estudiantes la realización de un esfuerzo constante por mejorar, y manifiestan que todavía hay áreas en las que deben trabajar, sin embargo, no son muchos los que reconocen que en este trabajo tiene el apoyo de los tutores o del PIDHB. Muchas de sus expresiones relacionan su avance en el desarrollo de las HB se debe a su esfuerzo, la experiencia y las vivencias personales, ejemplo de ello son:

- “El manejo de las emociones se facilita con la experiencia que se adquiere con los años y una vez que las entiendes mejor, te ayuda a desarrollar tus habilidades socioemocionales, además los cursos sobre estas habilidades te permiten identificar tus errores”.
- “Estoy trabajando para mejorar esa parte ya que, influyen mucho para mi futuro”.
- “Al paso del tiempo las experiencias me han hecho reflexionar muchas cosas que me hacen pensar de diferente forma, me estoy esforzando para ser diferente”.
- “He aprendido más de ellas y gracias a mi trabajo puedo seguirlas desarrollando”.

En sentido general se puede plantear que según los resultados aquí expuesto aún no se logra de manera constante y eficiente reducir la brecha entre las HB con las que egresan los estudiantes de la universidad y las exigencias que se le hacen en el mundo laboral y personal.

### **CONCLUSIONES**

El desarrollo de las habilidades blandas en el Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl se caracteriza por:

- Se evidencia que no siempre hay un trabajo consciente y sistemático con respecto a la formación y desarrollo de las habilidades blandas pues solo los estudiantes del tercer cuatrimestre reconocen en más de un 50% (67.4%) cuál es la habilidad blanda que se trabaja en el Programa Integral de Desarrollo de las Habilidades Blandas.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- Un 16% de los estudiantes encuestado reconocen abierta y directamente que el Programa Integral de Desarrollo de las Habilidades Blandas no han significado nada en su desarrollo como persona o profesional.
- Los estudiantes consideran que el desarrollo de sus habilidades blandas en el pasado estuvo en una posición negativa con respecto a la actualidad y el futuro destacándose un contraste constante entre polos negativos (principalmente del pasado) y una actitud optimista hacia el presente o el futuro, lo cual sugiere una tendencia a mantener una percepción optimista, a pesar de evaluaciones negativas de eventos pasados.
- Se reconoció por una buena parte de los estudiantes la realización de un esfuerzo constante por mejorar el desarrollo de sus habilidades blandas, sin embargo, no siempre atribuyen esa mejoría al apoyo de los tutores o del Programa Integral de Desarrollo de las Habilidades Blandas.
- Solo las habilidades de Resolución de Problemas y Toma de Decisiones están, según la escala elaborada, en proceso de formación, las demás no están formadas lo que es congruente con los análisis teóricos realizado donde se reconoce que las habilidades blandas se forman a lo largo de la vida, son complejas y tardan en aprenderse.
- En el análisis comparativo entre los cuatrimestres se demuestra un avance en las evaluaciones que realizan los estudiantes de séptimo y décimo cuatrimestre sobre sus habilidades blandas en todos los casos, mientras que de primero a quinto mantiene un comportamiento similar sin diferencias significativas también se puede afirmar que el quinto cuatrimestre evalúa sus habilidades blandas a un mismo nivel que el tercero y el primero incluso muchos indicadores en cada una de las dimensiones están por debajo del primer cuatrimestre.

Los resultados expuestos en esta permitieron comprobar que existe un bajo nivel de desarrollo de las habilidades blandas mientras y que no existe una diferencia significativa del desarrollo de las habilidades blandas que se trabajan en el Programa Institucional de Tutoría entre los estudiantes que entran a la universidad en el nivel Técnico Superior Universitario y su egreso de la misma por lo que no se logra de manera constante y eficiente reducir la brecha entre las habilidades blandas con las que egresan los estudiantes de la universidad y las exigencias

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

que se le hacen en el mundo laboral y personal.

En el análisis del estado del arte y de los fundamentos teóricos, así como la propia experiencia docente permiten afirmar que las habilidades blandas son de vital importancia para el desarrollo integral del futuro profesional son consideradas como un aprendizaje fundamental para el desarrollo personal y profesional.

### REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). Informe anual del Banco Interamericano de Desarrollo 2018: Reseña del año. <http://dx.doi.org/10.18235/0001625>
- Barraza M. A. (2007) Apuntes sobre Metodología de la Investigación. La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. INED (7), pp. 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>
- Calvo, C. (2023). La tutoría pedagógica. Revisión histórica del concepto y su rol actual en la universidad. *Conocimiento y Acción*, 3, (2), pp. 87 – 103. Doi: <https://doi.org/10.21555/cya.iV.2.2915>
- Chan Chi, G. I., & Zaldívar Acosta, M. del S. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), 54-65. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>
- Infante Alcántara, Lizbeth, Araiza Vázquez, María de J., & López-Pérez, Jesús F.. (2023). Soft skills that influence the employability of professional engineering graduates from a university in Northern Mexico. *Formación universitaria*, 16(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200001>
- Jiménez, I. Y. (2021). Formación de habilidades blandas en los estudiantes de la Universidad Católica de El Salvador. *Anuario de Investigación 2021*. 10, pp. 51-66.
- OCDE. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, 222. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264309432>.
- Observatorio Laboral de México, (2020). <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>
- Universia & Trabajando.com. (2018). Estudio de empleabilidad.
- Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. (2023). Programa Institucional de Tutoría.



**CAPÍTULO 14**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA LA REDUCCIÓN DE  
RIESGOS CON LAS TIC**

Blanca Berral-Ortiz<sup>1</sup>, María Jesús Santos-Villalba<sup>2</sup>, Carmen Rocío Fernández-Fernández<sup>1</sup>  
y José Antonio Martínez-Domingo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Granada, <sup>2</sup>Universidad de Málaga

*blancaberral@ugr.es*

**Resumen**

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación ha aumentado, generando oportunidades, pero también exponiendo a los estudiantes a riesgos como el ciberacoso y la violación de la privacidad digital. Es crucial implementar programas que promuevan un uso responsable de las TIC para estudiantes y docentes. A partir de una revisión de estudios, se analizaron prácticas pedagógicas inclusivas que mitigan estos riesgos. Las estrategias más efectivas incluyen la alfabetización digital crítica y la ciudadanía digital, que fomentan un uso seguro de las tecnologías, además de programas de tutoría que mejoran el rendimiento académico y la inclusión. Aun así, persiste el desafío de asegurar equidad en el acceso a recursos digitales. Para mitigar los riesgos, es esencial capacitar a docentes y estudiantes en competencias digitales y ciberseguridad, promoviendo un uso ético y responsable de las TIC en los entornos educativos.

**Palabras clave:** *Tecnología educativa, ciberacoso, alfabetización digital, privacidad, educación inclusiva*

**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES FOR RISK REDUCTION WITH ICTS**

**Abstract**

The use of Information and Communication Technologies in education has increased, creating opportunities, but also exposing students to risks such as cyberbullying and digital privacy violations. It is crucial to implement programmes that promote responsible ICT use for students and teachers. Based on a review of studies, inclusive pedagogical practices that mitigate these risks were analysed. The most effective strategies include critical digital literacy and digital citizenship, which promote safe use of technologies, as well as mentoring programmes that improve academic performance and inclusion. Still, the challenge of ensuring equity in access to digital resources remains. To mitigate risks, it is essential to train teachers and students in

digital skills and cybersecurity, promoting ethical and responsible use of ICT in educational settings.

**Keywords:** *Educational Technology, Cyberbullying, Digital Literacy, Privacy, Inclusive Education*

### INTRODUCCIÓN

La investigación reciente pone de manifiesto el creciente uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, un fenómeno que, aunque ha traído consigo múltiples ventajas, también ha expuesto a la comunidad educativa a nuevos riesgos. En este sentido, diversos estudios han subrayado la prevalencia de problemáticas como el ciberacoso o cyberbullying, la desinformación y el acceso a contenidos inapropiados, todos ellos factores que afectan negativamente a los estudiantes, particularmente en las etapas más vulnerables de su desarrollo (Lôbo et al., 2024; Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022). La expansión rápida de la cultura digital ha transformado profundamente los entornos de aprendizaje y de interacción social, introduciendo al mismo tiempo nuevos retos que antes no se contemplaban en el ámbito educativo. Entre estos desafíos destacan el robo de datos y el uso indebido de la información personal, situaciones que afectan tanto a estudiantes como a docentes y que requieren una atención urgente para proteger la privacidad en entornos digitales (Lôbo et al., 2024).

Surge así la necesidad de diseñar e implementar programas educativos que aborden los riesgos asociados al uso de las TIC, tales como el ciberacoso, el sexting y la privacidad digital. Estos programas deben enfocarse en concienciar a los estudiantes sobre los peligros que pueden encontrar en línea y enseñarles a protegerse, especialmente en cuanto a su privacidad y la correcta gestión de su huella digital (Aznar-Martínez et al., 2024). Además, los estudios destacan la necesidad de formar a los docentes para que sean capaces de detectar y abordar situaciones de violencia facilitada por la tecnología, un problema que cada vez cobra más relevancia en las aulas. La formación en esta área es crucial para que los profesores puedan identificar señales de alarma, intervenir de manera efectiva y prevenir el agravamiento de situaciones como el acoso en línea o la explotación de menores en el ámbito digital (Garrido-Antón y García-Collantes, 2022).

Por otro lado, los expertos también insisten en la necesidad de promover una educación mediática que fomente una alfabetización digital crítica entre los usuarios más jóvenes. Este

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

tipo de educación debe centrarse en desarrollar en los estudiantes la capacidad para analizar críticamente los contenidos que consumen en línea, identificar fuentes confiables de información y gestionar de manera responsable su identidad y actividades en entornos digitales (Tirado-García y Rodríguez-Arce, 2019). De esta manera, los jóvenes estarían mejor preparados para enfrentar los retos del mundo digital y hacer un uso seguro y responsable de las tecnologías.

Estudios recientes destacan la creciente prevalencia del ciberacoso entre los estudiantes. En las escuelas secundarias, se identificó que el 6.4% de los estudiantes eran acosadores cibernéticos, mientras que el 23.3% participaba en comportamientos relacionados con el ciberacoso (González-Calatayud y Prendes-Espinosa, 2018). Otro estudio encontró que el 23.6% de los estudiantes eran acosadores y el 14.1% eran víctimas (Jiménez-Sánchez et al., 2021). Los factores que contribuyen al ciberacoso incluyen variables demográficas, la frecuencia de exposición a internet y una baja percepción del riesgo (Sabater-Fernández y López-Hernández, 2015). La pandemia de COVID-19 impactó las tasas de ciberacoso, observándose cambios en los roles de víctimas y agresores durante el confinamiento (Caurcel-Cara y Crisol-Moya, 2022). Los videojuegos surgieron como una plataforma para la ciberagresión, con un 33.5% de los estudiantes experimentando ataques y un 3.1% enfrentando incidentes graves (Velázquez-Reyes, 2022). Estos hallazgos subrayan la importancia de las estrategias de prevención y el control parental para abordar el ciberacoso (González-Calatayud y Prendes-Espinosa, 2018).

A pesar de las problemáticas derivadas del uso de las TIC, también es importante destacar que éstas promueven un aprendizaje más inclusivo y participativo, favoreciendo la integración social de estudiantes de diversas procedencias y con distintas capacidades (Watts y Lee, 2017; Mesa-Agudelo, 2012). Las TIC permiten la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos y colaborativos, donde los estudiantes no son meros receptores de información, sino que pueden interactuar, crear contenidos y participar activamente en su proceso educativo. En este sentido, las instituciones educativas tienen una responsabilidad clave en la formación de ciudadanos digitales responsables. Los centros educativos no solo deben proporcionar acceso a las tecnologías, sino también enseñar a los estudiantes a utilizarlas de manera ética y consciente. El fomento de una cultura digital basada en el respeto, la seguridad y la responsabilidad es crucial para que las TIC se utilicen de forma constructiva y positiva (Pinargote-Baque y Cevallos-Cedeño, 2020).

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

La integración de las TIC como herramientas cognitivas dentro del currículo educativo también puede mejorar de manera significativa la equidad y la inclusión en los entornos de aprendizaje. Al permitir que los estudiantes accedan a materiales educativos adaptados a sus necesidades y ritmos de aprendizaje, las TIC hacen posible una enseñanza más personalizada. Los contenidos digitales, por ejemplo, pueden presentarse en diversos formatos (audio, video, texto), lo que facilita la comprensión de estos por parte de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje (Mesa-Agudelo, 2012). Esto contribuye no solo a la equidad, sino también a la relevancia de la educación, ya que los estudiantes pueden conectar lo que aprenden con sus propias experiencias y contextos. Asimismo, las TIC son especialmente valiosas para los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que ofrecen soluciones tecnológicas que pueden ayudarles a superar barreras de aprendizaje (Rodríguez y Arroyo, 2014). De esta manera, las TIC no solo facilitan el acceso al contenido académico, sino que también potencian las capacidades individuales de los estudiantes, ayudándolos a alcanzar su máximo potencial.

Por consiguiente, los objetivos que se van a trabajar en este capítulo son presentar prácticas pedagógicas inclusivas para reducir riesgos con TIC y proporcionar ejemplos y recomendaciones para su implementación.

### **MÉTODO**

Este estudio se llevó a cabo mediante una revisión de la literatura para investigar prácticas pedagógicas inclusivas destinadas a mitigar los riesgos asociados con el uso de las TIC. Este enfoque versátil permitió reunir información de diversas fuentes académicas, incluyendo investigaciones empíricas, análisis conceptuales y artículos teóricos. Se seleccionaron y examinaron textos relevantes que trataban diferentes perspectivas sobre el tema, lo que facilitó una visión amplia de los beneficios y los desafíos que conllevan estas prácticas. Los hallazgos se sintetizaron para ofrecer una comprensión completa del impacto de las estrategias pedagógicas inclusivas en la reducción de riesgos relacionados con el uso de las TIC en el ámbito educativo.

### **RESULTADOS**

#### **3.1. Educación digital y ciudadanía**

La educación digital y la inclusión ciudadana son fundamentales para abordar las brechas sociales y digitales que existen en la sociedad contemporánea. En el contexto educativo, es esencial considerar las diversas necesidades y habilidades digitales de estudiantes, docentes

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

y familias para contribuir a la reducción de desigualdades (Beneyto-Seoane y Collet-Sabé, 2023). Para lograrlo, es vital implementar prácticas que fomenten la alfabetización digital crítica, permitiendo que todos los actores del proceso educativo adquieran las competencias necesarias para navegar de manera efectiva en un mundo cada vez más digitalizado.

Cabe destacar que, existen estrategias de enseñanza con tecnologías digitales que utilizan con mayor frecuencia los docentes son las expositivas, que implican leer, ver o escuchar; las orientadas a la investigación, que consisten en realizar tareas de indagación o exploración; y las centradas en la aplicación, que buscan guiar las actividades de los estudiantes hacia la utilización práctica de los conocimientos. En cambio, se observan menos actividades colaborativas, creación de recursos digitales por parte de los estudiantes y actividades que fomenten la comunicación, como el debate y la reflexión (Valverde-Berrocoso et al., 2021).

Así pues, es esencial capacitar a los estudiantes no solo en habilidades técnicas, sino también en la responsabilidad y ética del uso de las tecnologías, así como en la participación activa en sus comunidades. Sin embargo, es importante reconocer que los factores socioeconómicos influyen de manera significativa en la inclusión digital, creando obstáculos para aquellos que provienen de contextos menos favorecidos (Moyano, 2020). Por ello, las prácticas educativas deben adaptarse para ofrecer un acceso equitativo a la tecnología y a los recursos digitales, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente en la sociedad digital y de contribuir al cambio social positivo.

### **3.2. Formación en Ciberseguridad**

La educación en ciberseguridad es importante que se incorpore en los currículos escolares. Un programa de prevención del ciberacoso que se integre en la educación primaria es efectivo para potenciar las habilidades personales y tecnológicas de los estudiantes. Este enfoque no solo les ayuda a identificar y enfrentar situaciones de ciberacoso, sino que también les proporciona herramientas para comunicarse de manera segura y responsable en entornos digitales. Al incluir estos temas en el currículo, se promueve un ambiente de aprendizaje más seguro y se prepara a los estudiantes para interactuar de manera adecuada en el mundo digital (Flores-Buils et al., 2020)

Se sugiere la utilización de métodos atractivos, como la narración de historias, los cómics digitales y los juegos interactivos, para captar la atención de los estudiantes y facilitar su comprensión. Además, es necesario desarrollar habilidades críticas para evaluar la

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

información disponible en línea, promoviendo un comportamiento cauteloso en el uso de las tecnologías. También se debe involucrar a todo el personal docente en la aplicación de estas estrategias, asegurando un enfoque integral en la educación en ciberseguridad (Ondrušková y Pospíšil, 2023).

### **3.3. Creación de contenido digital**

Investigaciones recientes resaltan la importancia de la creación de contenidos digitales en la educación primaria, especialmente cuando se orienta hacia temas como la seguridad y el uso responsable de las TIC. Los estudios muestran que la integración de las TIC en las aulas no solo mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también puede potenciar la capacidad de los estudiantes para ser creadores activos de contenido digital. En este contexto, capacitar a los estudiantes en la producción de materiales que promuevan una comprensión crítica sobre los riesgos y responsabilidades en el uso de las TIC es clave.

Cada vez más, los docentes adaptan sus propios recursos digitales para alinearse con las necesidades de los estudiantes, fomentando en ellos un rol más proactivo y reflexivo frente a las tecnologías (Gallardo-Fernández et al., 2021). Sin embargo, muchos educadores enfrentan desafíos al integrar estas tecnologías debido a la falta de conocimientos especializados en creación de contenido digital (Jerónimo-Montiel et al., 2024). Por ello, la formación docente en competencia digital resulta esencial, no solo para mejorar la enseñanza, sino también para guiar a los estudiantes en la creación de materiales que fomenten la seguridad en línea y el uso responsable de las herramientas tecnológicas (Ostrowska et al., 2023).

Estudios recientes revelan que los docentes de primaria suelen tener un nivel medio-bajo en competencias digitales relacionadas con la creación de contenido, lo que limita el potencial para involucrar a los estudiantes como productores de sus propios recursos (Castiñeira-Rodríguez et al., 2022; Rodríguez-Jiménez et al., 2019). A pesar de estos desafíos, los docentes muestran una actitud positiva hacia la integración de las TIC en el aula, lo que representa una oportunidad valiosa para impulsar la capacitación de los estudiantes como creadores activos de contenido que promuevan un uso seguro y responsable de las tecnologías (González-Ruiz y Chirino-Alemán, 2019). La creación de estos contenidos no solo refuerza el aprendizaje de los propios estudiantes, sino que también promueve una conciencia más amplia sobre los riesgos asociados al mundo digital y sus responsabilidades.

### **3.4. Tutorías y mentorías**

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

Las investigaciones indican que la integración de las TIC junto con la tutoría entre pares en la Educación Primaria puede tener un impacto positivo en los resultados académicos y en el desarrollo de competencias digitales. Los programas de tutoría que hacen uso de las TIC han mostrado ser especialmente efectivos para mejorar tanto la autoestima como la eficiencia lectora de los estudiantes, lo que subraya el valor de la tecnología como herramienta de apoyo en el proceso educativo (Castellano-Luque y Pantoja-Vallejo, 2017).

Aunque los docentes suelen tener una actitud favorable hacia el uso de las TIC, persiste la necesidad de contar con recursos más innovadores y metodologías tecnológicas que puedan aplicarse de manera efectiva en el aula. Esto es clave para que la enseñanza responda de manera adecuada a los retos educativos contemporáneos (Castillo-López, 2020; López-Mayor y Cascales-Martínez, 2019).

En cuanto a la tutoría entre pares, especialmente cuando involucra a estudiantes de diferentes niveles, se ha observado que tiene un efecto positivo en la mejora de habilidades como la lectura, así como en el desarrollo de virtudes como la paciencia y la cohesión social dentro del grupo. Este tipo de interacción no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también fortalece las relaciones interpersonales entre los estudiantes, creando un ambiente de cooperación y apoyo mutuo.

Además, los patrocinios digitales y los proyectos colaborativos se perfilan como estrategias prometedoras para fomentar la integración de las TIC en las aulas de manera más natural y eficiente. Estos enfoques facilitan la normalización del uso de la tecnología como parte esencial del proceso educativo, promoviendo la familiarización de los estudiantes con herramientas digitales.

La tutoría entre pares respaldada por TIC no solo responde a las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones, sino que también favorece la creación de experiencias educativas más ricas y significativas (Ortega-Miranda, 2019). Al implementar estos enfoques, se generan entornos de aprendizaje seguros donde los estudiantes pueden discutir abiertamente sobre el uso de la tecnología, fomentar la colaboración y explorar de manera crítica las posibilidades y limitaciones de las herramientas digitales.

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El uso de las TIC en el ámbito educativo ofrece oportunidades significativas, pero también trae consigo numerosos riesgos que afectan a los estudiantes, en especial a aquellos en

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

etapas más vulnerables. La creciente incidencia del ciberacoso, la desinformación y el acceso a contenidos inapropiados resalta la importancia de abordar estas problemáticas de manera urgente y efectiva. Como se ha evidenciado en los estudios, tanto los factores demográficos como la frecuencia de exposición a internet juegan un papel crucial en la prevalencia de estos riesgos, y más aún, el confinamiento por la pandemia de COVID-19 intensificó estas preocupaciones, alterando los roles de víctimas y agresores en los entornos digitales.

Sin embargo, uno de los puntos clave para mitigar estos riesgos es el diseño e implementación de programas educativos enfocados en el desarrollo de competencias digitales críticas y la promoción del uso responsable de las TIC. El papel de las instituciones educativas en este ámbito es fundamental, no solo como facilitadores del acceso a las tecnologías, sino como promotores de una cultura digital basada en la ética, la seguridad y la responsabilidad. Estos programas deben incluir tanto estrategias preventivas como herramientas para que los estudiantes y docentes puedan identificar situaciones de riesgo, tales como el ciberacoso o la violencia facilitada por la tecnología, y actuar en consecuencia.

Asimismo, las investigaciones destacan la importancia de la alfabetización digital crítica, especialmente en los usuarios más jóvenes, quienes deben estar equipados con las habilidades necesarias para analizar críticamente el contenido que consumen en línea, identificar fuentes confiables y gestionar de manera responsable su presencia y actividades digitales. Esta formación no solo los protegerá de los riesgos inherentes a la interacción digital, sino que les permitirá hacer un uso constructivo y creativo de las tecnologías.

Por otro lado, es importante no perder de vista que las TIC también presentan un enorme potencial para la inclusión educativa, ya que las herramientas digitales permiten crear entornos de aprendizaje más equitativos y personalizados, ofreciendo contenidos adaptados a las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje.

La creación de contenido digital en la Educación Primaria se ha revelado como una herramienta clave no solo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para capacitar a los estudiantes como creadores de activos de contenido. Este enfoque fomenta una comprensión crítica sobre los riesgos y responsabilidades asociados al uso de las TIC, preparando a los estudiantes para desenvolverse de manera segura y responsable en el entorno digital. Aunque los docentes muestran una actitud positiva hacia la integración de estas tecnologías, aún enfrentan desafíos relacionados con la falta de conocimientos especializados



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

en la creación de contenidos digitales. Para superar esta limitación, es esencial fortalecer la formación docente en competencias digitales. Esto permitirá a los educadores no solo adaptar recursos tecnológicos de manera eficaz, sino también guiar a los estudiantes en la producción de materiales que fomentan la seguridad en línea y la reflexión crítica sobre el uso de las TIC. Además, el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes contribuye a una mayor concienciación sobre los riesgos del entorno digital y la promoción de un uso responsable de las herramientas tecnológicas.

La tutoría entre pares en la Educación Primaria, combinada con el uso de TIC, ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar los resultados académicos y desarrollar competencias digitales en los estudiantes. Además de mejorar habilidades académicas como la lectura, este enfoque también fortalece la autoestima, fomenta virtudes como la paciencia y promueve la cohesión social entre los estudiantes. La tutoría entre pares facilita un ambiente de cooperación, apoyo mutuo y desarrollo interpersonal, generando un impacto positivo en la dinámica de grupo. A pesar de la receptividad de los docentes hacia las TIC, se sigue identificando la necesidad de contar con recursos innovadores y metodologías tecnológicas adaptadas a las nuevas exigencias educativas. Los proyectos colaborativos y los patrocinios digitales se presentan como soluciones prometedoras para integrar de manera efectiva las TIC en el aula, normalizando su uso y promoviendo una mayor familiarización de los estudiantes con las herramientas digitales. Al respaldar la tutoría con TIC, se facilita un aprendizaje más significativo y relevante para las generaciones actuales, creando entornos seguros y colaborativos donde los estudiantes puedan debatir y reflexionar sobre el uso adecuado y responsable de las tecnologías.

La educación digital y la inclusión ciudadana son esenciales para cerrar las brechas sociales y digitales en la sociedad actual. Es fundamental adaptar las prácticas educativas a las diversas necesidades de estudiantes, docentes y familias, promoviendo la alfabetización digital crítica para reducir desigualdades. Además, la capacitación debe incluir aspectos de responsabilidad y ética en el uso de tecnologías, fomentando la participación activa en las comunidades. La inclusión de la ciberseguridad en los currículos escolares es crucial para prevenir el ciberacoso y desarrollar habilidades críticas que capaciten a los estudiantes para comunicarse de forma segura en entornos digitales. Con métodos atractivos y la participación de todo el personal docente, se crea un ambiente de aprendizaje seguro y efectivo, preparando a

los estudiantes para interactuar adecuadamente en un mundo digital complejo.

### REFERENCIAS

- Aznar-Martínez, B., Casarramona-Basany, A., Grané-Morcillo, J., Lorente-De-Sanz, J., Prats-Fernández, M.-À. y Ballester-Brage, L. (2024). Uso responsable de Internet y seguridad digital: Revisión sistemática de programas educativos. *Estudios sobre Educación*, 47, 1-27. <https://doi.org/10.15581/004.47.006>
- Beneyto-Seoane, M. y Collet-Sabé, J. (2023). Under what conditions can schools contribute to digital equality and the construction of active citizenship? Results from an action research project in a Spanish school. *Digital Education Review*, 44, 54-60. <https://doi.org/10.1344/der.2023.44.54-60>
- Bolognesi, S. y Bukhalovskaya, A. (2022). Acoso escolar en la red: ciberacoso. datos, prevención e intervención. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación e n la Sociedad del Conocimiento*, 22(2), 216-240. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.23791>
- Castellano-Luque, E. A. y Pantoja-Vallejo, A. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 215–233. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.248831>
- Castillo-López, D. (2020). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por maestros tutores de Educación Primaria en la Región de Murcia. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (9). <https://doi.org/10.6018/riite.432061>
- Castiñeira-Rodríguez, N., Lorenzo-Rial, M. y Pérez-Rodríguez, U. (2022). Competencia digital docente para crear contenidos: autopercepción del profesorado en formación didáctico-científica de Galicia (España). *Educação e Pesquisa*, 48, 1-25. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248243510>
- Caurcel-Cara, M. J. y Crisol-Moya, E. (2022). Ciberacoso en estudiantes universitarios antes y durante el confinamiento por la COVID-19. *Educación XXI*, 25(1), 67-91. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30525>
- Flores-Buils, R., Caballer-Miedes, A. y Romero-Oliver, M. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.08.004>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Gallardo-Fernández, I.M., Mariño-Fernández, R. y Vega-Navarro, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de Primaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 39-60. <https://doi.org/10.35362/RIE8514063>
- Garrido-Antón, M. J. y García-Collantes, Á. (2022). El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. La importancia de la formación, la información y la sensibilización. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 155-182. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.660>
- González-Calatayud, V. y Prendes-Espinosa, M. P. (2018a). Ciberacosadores: Un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 137-149. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.09>
- González-Ruiz, C. J. y Chirino, E. (2019). Análisis de materiales didácticos digitales ofertados desde un portal de contenidos abiertos: el caso de Canarias. *Educar em Revista*, 35(77), 19-36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68472>
- Jerónimo-Montiel, T., Torres-Ortega, M. S. y Lee, L. L. (2024). Formación de docentes de básica primaria en la creación de recursos educativos digitales: integrando las TIC a través del diseño de presentaciones animadas. *Acta ScientiÆ InformaticÆ*, 8(8), 35-41. <https://doi.org/10.21897/26192659.3649>
- Jiménez-Sánchez, M., Berrocal de Luna, E. y Alonso-Ferres, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescente s. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy20.pcac>
- Lôbo, Í. M., Duarte, A. M., Louzada, H. A., Chagas, J. da C., Araújo, M. y Silva, S. M. da. (2024). Segurança digital na educação: riscos e desafios. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5), 57-65. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13822>
- López-Mayor, C. y Cascales-Martinez, A. (2019). Acción tutorial y tecnología: propuesta formativa en educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 233–249. <https://doi.org/10.6018/reifop.347231>
- Mesa-Agudelo, W. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa (Information Technology and Communication Empowering Tools Equity, Relevance and Educational Inclusion). *Trilogía Ciencia Tecnología*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

*Sociedad*, 4(7).

- Mesa-Agudelo, W. D. J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 4(7), 61. <https://doi.org/10.22430/21457778.153>
- Moyano, R. (2020). Brecha social y brecha digital. Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo Y Pensamiento*, 39(77). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39-76.bsbd>
- Ondrušková, D. y Pospíšil, R. (2023). The good practices for implementation of cyber security education for school children. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep435. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13253>
- Ortega-Miranda, E.G. (2019) Mentoría entre pares en la educación médica de pregrado como herramienta para mejorar el aprendizaje y responder a las demandas de las nuevas generaciones. *Acta Med Peru*, 36(1), 57-61. <https://doi.org/10.35663/amp.2019.361.612>
- Ostrowska, M., Vasylykiv, I., Gaboda, E., Bopko, I. y Fentsyk, O. (2023). Application of digital technologies in updating the content of the educational branches of primary school. *Revista Eduweb*, 17(3), 270-283. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.03.23>
- Pinargote-Baque, K. Y. y Cevallos-Cedeño, A. M. (2020). El uso y abuso de las nuevas tecnologías en el área educativa. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 517-532. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1297>
- Rodríguez-Jiménez, C., Ramos-Navas-Parejo, M. y Fernández-Campoy, J. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (94), 29-42.
- Rodríguez, M. y Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (25), 108-126.
- Sabater-Fernández, C. y López-Hernández, L. (2015). Factores de riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.4471/rise.2015.01>
- Tirado-García, A. y Rodríguez-Arce, M. (2019). Educación mediática en la era digital: Hacia la formación de internautas exigentes. *adComunica*, 313-318. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2019.18.18>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Valverde-Berrocso, J., Fernández-Sánchez, M.R., Revuelta-Domínguez, F. I. y Sosa-Díaz M. J. (2021) The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PLoS ONE* 16(8): e0256283. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283>
- Velázquez-Reyes, L. M. (2022). En videojuegos: La experiencia de ciberagresiones en el estudiantado mexicano durante el confinamiento 2020-2021. *Transdigital*, 3(6), 1-20. <https://doi.org/10.56162/transdigital148>
- Watts, C. E. y Lee, L. L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 92-97. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1167>

## CAPÍTULO 15

### ANÁLISIS DEL USO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Juan José Victoria-Maldonado, Alejandro Martínez-Menéndez, Fernando Lara-Lara y María

Natalia Campos-Soto

*Universidad de Granada*

*jvictoria@ugr.es*

#### **Resumen**

El artículo destaca cómo la universidad ha cambiado su enfoque tradicional debido a la tecnología y la difusión del conocimiento, adoptando metodologías activas como la gamificación y el aula invertida. Estas metodologías no solo fomentan la participación de los estudiantes, sino que también desarrollan competencias transversales como la creatividad y la igualdad. La gamificación se define como el uso de elementos de juego en contextos educativos, pero los resultados sobre su impacto en el rendimiento académico son variados, mostrando mayor éxito en la motivación que en las calificaciones. El aula invertida, por su parte, permite que los estudiantes trabajen los contenidos de forma autónoma antes de clase, aprovechando el tiempo en el aula para resolver dudas y aplicar lo aprendido, siendo muy adecuada para la educación superior. El artículo se centra en analizar cómo estas metodologías se están implementando en la formación docente, identificando tanto sus beneficios como sus limitaciones.

**Palabras clave:** Gamificación, Aula invertida (Flipped Classroom), Metodologías activas, Educación superior, Formación docente

#### ANALYSIS OF THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN INITIAL TEACHER TRAINING IN SPAIN

#### **Abstract**

The article highlights how universities have shifted their traditional focus due to technology and the dissemination of knowledge, adopting active methodologies such as gamification and flipped classroom. These methodologies not only encourage student participation but also develop transversal competencies like creativity and equity. Gamification is defined as the use of game elements in educational contexts, yet the results regarding its impact on academic performance are mixed, showing greater success in motivation than in grades. The flipped

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

classroom, on the other hand, allows students to work on content autonomously before class, using classroom time to address questions and apply what they've learned, making it well-suited for higher education. The article focuses on analyzing how these methodologies are being implemented in teacher training, identifying both their benefits and limitations.

**Keywords:** Gamification, Flipped Classroom, Active methodologies, Higher education, Teacher training.

### **INTRODUCCIÓN**

Desde su fundación la universidad se presenta como una institución que se centra en desarrollar conocimiento siendo esta el culmen del mismo. Sin embargo, esta idea ha cambiado bruscamente, el uso de la tecnología (Hinojo-Lucena et al., 2019), prácticas abiertas (Chalen et al., 2021) y la idea de difusión de la ciencia siendo esta una competencia necesaria dentro de los investigadores (Guillén-Gámez et al., 2024), han forzado a la Universidad a realizar un cambio muy significativo tanto en sus procesos formativos como en su enfoque a la hora de transmitir el conocimiento.

Desde este enfoque las metodologías activas han sido el principal reclamo de las instituciones de Educación Superior pues este enfoque educativo se plantea no sólo atractivo de cara al alumnado fomentando su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se muestran cómo este puede trabajar aspectos más transversales (Hinojo-Lucena et al., 2021). De esta forma Gómez-García et al. (2020) plantean las metodologías flipped classroom y gamification como parte del trabajo para trabajar los hábitos saludables en un aula, Hinojo-Lucena et al. (2021) mencionan la gamificación como medio para el desarrollo de la igualdad y equidad y Aznar-Díaz et al. (2020) como medio de desarrollo de la creatividad.

Todo esto hace que sea necesario ver cómo se desarrollan las metodologías activas en la Educación Superior y en concreto de las Universidades, pues pese al cambio de enfoque estas siguen siendo las mayores instituciones que posibilitan y dan acceso al trabajo en diferentes contextos.

En concreto, es necesario hablar de la formación de los docentes. Durante los planes de estudios universitarios de los docentes se menciona siempre el cómo desarrollar metodologías activas enfocadas a diferentes contextos como puede ser la Educación Primaria, Educación Infantil o Educación Secundaria.

Por ello, el presente texto tiene objetivo hacer una definición clara y específica de algunas

metodologías activas más utilizadas dentro de la investigación educativa y presentar cómo las intervenciones se están desarrollando en el contexto Universitario.

### **1.1. Gamificación**

La gamificación es una de las metodologías más investigadas y que menos aportes claros tiene. La definición que se suele realizar o tener como referencia es la de utilizar elementos, dinámicas y/o componentes de los juegos en ambientes no lúdicos de origen (Zang & Yu, 2022; Mamekova et al., 2021 & Li et al., 2024). Esta definición es la culpable de que pese a la gran cantidad de investigación existente relativo al tema no se tengan grandes resultados pues normalmente o se aplican elementos lúdicos o no se establecen claramente cuáles son los elementos más que se aplican.

En este sentido es destacable la diferenciación que hacen Rodríguez-García et al. (2021) el cuál define las mecánicas como todo aquello que en un juego se determine la forma de avanzar, las dinámicas hacen más referencia a la idea de trabajar dentro de unas normas y una regulación y finalmente los componentes que podrían clasificarse dentro de los juegos como pueden ser los avatares, el generar un escenario etc. En caso de querer plantear una gamificación para un aula en concreto, es necesario establecer dentro de esa clasificación cuáles de los elementos son los que se van a utilizar por ello es recomendable elegir determinados elementos definidos en Khaldi et al. (2023).

Como última idea a trabajar dentro de la gamificación es necesario ver cómo la gamificación tiene un efecto dentro del aula. En este sentido, la literatura científica no es clara y tiene contradicciones fuertes respecto a los resultados que se obtienen. Por un lado, Prieto (2019) menciona que las experiencias son muy positivas de cara al aprendizaje pues en general y específicamente algunos elementos como pueden ser los marcadores destacan por su eficacia.

Por el contrario, Sailer and Homner (2020) menciona que los resultados de la gamificación podrían no ser tan positivos en cuanto a la calificación de forma que no se mejora excesivamente. Sin embargo, este meta-análisis resalta un elemento fundamental presentando una idea inicial de porqué esto sucede pues pese a que las calificaciones no mejoran excesivamente en cuanto la motivación es un elemento diferente, pues la motivación un elemento muy trabajado. Esto se explica con el ejemplo mostrado por Rodrigues et al. (2022) pues este señala cómo la motivación y las calificaciones durante las primeras semanas de intervención suelen subir, pero con el paso de las semanas suelen caer, aunque se mantienen por



encima de las calificaciones de gente sin intervención.

### 1.2. Flipped classroom

Por otro lado se encuentra el flipped classroom o aula invertida. En este caso, es una metodología que para Educación Superior se plantea como ideal. Esta metodología es bastante más simple y más conocida. En esta metodología se apuesta por un trabajo por parte del docente previo a la clase de forma que se va a preparar material, vídeos y textos entre otros materiales de forma que el alumnado deba de trabajar de forma autónoma los contenidos y cuando se llegue a clase se trabajen aspectos relacionados con dudas o ejercicios de forma que el trabajo se invierte respecto a la metodología tradicional (Aznar-Díaz et al., 2020).

Esta metodología adquiere especial interés en todos los aspectos cuando se menciona la idea de desarrollarla en Educación Superior. Por un lado, el trabajo con metodologías activas en Educación Superior y concretamente en el alumnado universitario tiende a recibir estas innovaciones metodológicas de una forma más efectiva (Farmus et al., 2020), esto se debe a que durante este periodo formativo la enseñanza se concibe como algo voluntario y la asistencia, profundización y trabajo se generan a partir de los intereses del propio alumnado adquiriendo mayor importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje (Låg and Saele, 2019).

Por último, dentro de esta metodología es importante mencionar dos aspectos fundamentales que serán necesarios a tener en cuenta durante el proceso de revisión que se sigue en el presente estudio. La gamificación es un término que se adquiere relativamente tarde pues pese a que la metodología con sus características tardó en establecerse, el aprendizaje lúdico es un elemento que se contemplaba muchísimo antes pues autores como Piaget, Huizinga o Vygotsky teorizaron sobre su uso tanto a nivel sociológico como educativo.

Sin embargo, en el flipped classroom es un concepto que pese a que no es tan complejo como el que tiene la gamificación esta metodología es muy posterior pues esta comienza a tener relevancia a partir de 2012 (Lelean and Edwards, 2020), pues esta idea tiene como premisa el uso de la tecnología como elemento habilitador de la misma (Hinojo-Lucena 2019).

Con esta idea de presentación de ambas metodologías el presente estudio se centra en ver cómo se están realizando las diferentes metodologías activas durante el proceso de formación inicial docente estableciendo cuáles son aspectos fundamentales a tener en cuenta para el desarrollo de estas metodologías, ver qué limitaciones tienen las diferentes experiencias y aspectos más positivos de las experiencias.

### MATERIAL O MÉTODO

Para establecer qué estudios se van a seleccionar dentro del análisis se generan dos ecuaciones de búsqueda según las dos metodologías activas seleccionadas siendo “Flipped Classroom” AND “Teacher Training” y "Gamif\*" OR "gamified learning" AND “Teacher Training”. De esta forma se busca tanto en WOS los resultados más relevantes referentes a la temática desde 2021 y respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Qué medios se han utilizado para desarrollar las metodologías?

¿Qué resultados han tenido el uso de la gamificación y el flipped classroom?

¿Qué limitaciones tienen las investigaciones encontradas?

### RESULTADOS

#### 1.3. ¿Qué medios se han utilizado para desarrollar las metodologías?

##### 1.3.1. Gamificación

Como se ha mencionado anteriormente, pese a la gran cantidad de literatura existente dentro del ámbito, cuando se hace un análisis exhaustivo donde la definición encontrada y mencionada anteriormente se lleve a cabo los resultados se limitan bastante. Es importante mencionar que se han seleccionado a artículos open Access, desde el 2021 en la categoría de Education Educational Research. En total se han encontrado 31 documentos, de esos 31 queda descartado debido a que este se encuentra en portugués, del resto, sólo 2 artículos se van a elegir para la respuesta de estas preguntas 2 debido a que el resto no cumplen ciertos criterios pues o no se realiza una gamificación como tal, o se genera un juego, desarrollando un GBL (Game Based Learning) y no explicando una gamificación como tal.

En primer lugar, mencionar que Sousa et al. (2022), lleva a cabo una metodología de gamificación general en las que se presenta una temática concreta, en este caso el parkour como elemento central de desarrollo de la temática. A través de este deporte se generan diferentes sesiones tanto teórico como prácticas centrándose en que el alumnado (futuros docentes) entiendan la idea de cómo desarrollar contenidos transversales estableciendo un eje central. Debido a las características de la Universidad y la planificación de las sesiones que este tiene pudieron realizar una parte más teórica donde los contenidos podían desarrollarse y las clases prácticas se desarrollaban con más elementos del juego como puede ser la ejecución de roles.

Por otro lado, se presenta la investigación de Villalustre-Martínez (2024). Su versión de la gamificación es diferente. Su planteamiento de la gamificación se centra en el aspecto de cómo

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

crear una gamificación digital. Para ello se inventa una narrativa donde el alumnado a partir de ver un ejemplo de historia, retos, normas etc deben de plantear una gamificación para su alumnado futuro. Esta estrategia simple a la vez de motivadora ayuda al alumnado a ver un ejemplo de cómo diseñar una metodología sintiendo esa experiencia. Además, esta experiencia no trabaja de forma exclusiva la gamificación y el rendimiento académico, sino que además plantea una forma de trabajo online de forma que se pueda adaptar a las generaciones presentes y futuras.

### **1.3.2. Flipped Classroom**

Por otro lado, referente a Flipped Classroom con las especificaciones mencionadas anteriormente se han encontrado 8 artículos, aunque sólo uno se considera para la revisión en el presente estudio pues es el único que presenta una investigación para la población seleccionada. Sin embargo, es importante mencionar que pese a que el resto de artículos no se encuentren clasificados dentro de la población seleccionada podrían ser artículos incluidos en revisiones sistemáticas que se centren en la Universidad y no sólo en la formación inicial del profesorado. Cabero-Almenara et al. (2021) realizan una investigación sobre el flipped classroom y cómo esta afecta a la aceptación de la tecnología del alumnado. En el presentes estudio menciona cómo la aceptación hacia la tecnología es un tema a mejorar y que en docentes que han nacido en una sociedad donde son herramientas fundamentales hay algunas personas que se encuentran reacias al uso de las mismas y consideran el uso de herramientas analógicas o incluso el uso de herramientas tradicionales como más eficientes que las TIC. Por ello, el estudio mencionado adquiere importancia en este contexto pues como se ha mencionado anteriormente, el flipped classroom pese a poder llevarse a cabo sin tecnología es una metodología que se beneficia en gran parte de ella, por lo que el poder presentar diferentes herramientas, contenidos, formas de trabajar a través de esta metodología y con las TIC favorece la aceptación de las mismas.

### **1.4. ¿Qué resultados han tenido el uso de la gamificación y el flipped classroom?**

#### **1.4.1. Gamificación**

Sobre los resultados es necesario mencionar en primer lugar el artículo de Sousa et al. (2021), donde se observó que los participantes inicialmente tenían un conocimiento limitado sobre lo que implicaba la gamificación. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones, lograron entender que no se trataba únicamente de incorporar videojuegos en el aula, sino de aplicar elementos de diseño de juegos a situaciones educativas. Este proceso de aprendizaje incluyó el

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

uso de sistemas de puntuación al principio, aunque con el tiempo comenzaron a integrar otros componentes esenciales, como narrativas, metas claras, retroalimentación y recompensas, enriqueciendo su experiencia pedagógica.

Además, el uso de Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) fue clave para la creación de entornos inmersivos que fomentaron el aprendizaje. Los futuros docentes emplearon herramientas como teléfonos móviles, aplicaciones y códigos QR, lo que no solo mejoró el compromiso de los estudiantes, sino que también los ayudó a comprender mejor cómo integrar las tecnologías digitales en su enseñanza. Esta experiencia permitió que la educación se conectara más profundamente con la cultura digital, mostrando el potencial de las tecnologías para apoyar acciones pedagógicas gamificadas.

Por último, se destacó el desarrollo de una reflexión crítica en los participantes. A medida que avanzaba el estudio, los profesores no solo mejoraron su comprensión de la gamificación, sino que también comenzaron a cuestionar su implementación y los retos que enfrentaron, como la motivación de los estudiantes y la alineación de las actividades con los objetivos pedagógicos. Esta reflexión fue crucial para que los futuros docentes desarrollaran una visión más crítica y coherente sobre el uso de la gamificación en el aula.

Respecto a los resultados presentados por Villalustre-Martínez (2024) destaca que la gamificación no solo motiva e involucra a los estudiantes, sino que también puede utilizarse para crear narrativas, fomentando competencias clave como la narrativa, digital, creativa y didáctica.

Los resultados mostraron que los hombres obtuvieron mejores puntuaciones en competencias narrativa y digital, aunque no hubo diferencias significativas entre géneros en las competencias creativa y didáctica. Asimismo, se evidenció que la competencia digital es un predictor importante para el desarrollo de la competencia narrativa, mientras que la competencia creativa no tuvo un impacto destacado en este ámbito.

### **1.4.2. Flipped Classroom**

Con el estudio realizado por Cabero-Almenara et al. (2021) se verificó que el rendimiento académico de los estudiantes mejoró significativamente tras utilizar la metodología invertida, observándose una mayor cantidad de respuestas correctas y una reducción en los errores cometidos en los tests. Los resultados indicaron que la metodología Flipped tuvo un impacto relevante en la adquisición de conocimientos, especialmente en comparación con los métodos

tradicionales.

En cuanto al modelo TAM, la validación de su uso mostró una alta fiabilidad y consistencia interna, lo que indica que es un buen predictor para medir la aceptación de metodologías tecnológicas como el aula invertida en entornos universitarios. Los estudiantes valoraron positivamente su utilidad percibida y facilidad de uso, así como su disfrute y disposición a usar la metodología en el futuro.

### 1.5.¿Qué limitaciones tienen las investigaciones encontradas?

Finalmente, mencionar las limitaciones que presentan los estudios. En las anteriores preguntas los resultados se han presentado según el estudio y la metodología seleccionada. Sin embargo, respecto a esta pregunta se van a responder de forma conjunta pues todas las investigaciones tienen puntos en común a mejorar. Por un lado, sería necesario establecer modelos de intervención validados y que se haya probado su utilidad. En este sentido ninguna de las tres intervenciones presenta esta idea, aunque cada una de las investigaciones presentadas tienen sus propias características que las diferencia.

Por otro lado, mencionamos la idea de hacer una investigación de carácter mixto de forma que los aspectos cuantitativos y cualitativos se complementen y que podamos tener formas de comparación. Es necesario establecer criterios que aseguren la igualdad de grupos pre-test de forma que elementos como una igualdad en la media o menos de 0,25 en la diferencia de la desviación estándar sean indicadores de igualdad, aunque luego se hable desde el apartado cualitativo con ideas como las que señala de: “no tenía ni idea”.

Por último, mencionar las pruebas de evaluación estandarizadas pues durante el estudio de Flipped Classroom se intenta evaluar con pruebas validadas. Sin embargo, la aceptación de la tecnología o aspectos motivacionales son elementos importantes. Pero el fin último del uso de innovaciones metodológicas debería de ser la mejora del rendimiento académico que justifiquen el extra de tiempo necesario por parte de los docentes.

## CONCLUSIONES

La universidad ha tenido que adaptarse a un entorno en constante cambio, donde la incorporación de tecnologías y metodologías activas como la gamificación y el aula invertida se han vuelto esenciales para el desarrollo educativo. Estas metodologías no solo aumentan la participación de los estudiantes, sino que también fomentan habilidades transversales importantes, como la creatividad y la equidad. Sin embargo, la implementación de la

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

gamificación presenta desafíos, ya que la investigación muestra resultados mixtos en cuanto a su efectividad en el rendimiento académico, aunque sí mejora la motivación de los estudiantes. Por otro lado, el aula invertida se muestra como una metodología efectiva que facilita el aprendizaje autónomo y mejora el rendimiento de los estudiantes en comparación con métodos tradicionales. A pesar de estos beneficios, se identifican limitaciones en los estudios existentes, como la falta de modelos de intervención validados y la necesidad de un enfoque de investigación mixto que combine análisis cuantitativos y cualitativos. La meta final de estas innovaciones metodológicas debería ser la mejora del rendimiento académico, justificando así el esfuerzo adicional de los docentes en su implementación.

### REFERENCIAS

- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F.-J., Cáceres-Reche, M.-P., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2020). Pedagogical Approaches in the Knowledge Society: The Flipped Classroom Method for the Development of Creativity and Dialogical Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(03), pp. 4–14. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.11664>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Llorente-Cejudo, C., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Academic Performance and Technology Acceptance Model (TAM) Through a Flipped Classroom Experience: Training of Future Teachers of Primary Education. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep305. <https://doi.org/10.30935/cedtech/10874>
- De Sousa, D., Lima, M. R. de, & Freitas, T. A. R. de. (2021). Gamificación, “no tengo ni idea de lo que es”: un estudio en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Alteridad*, 17(1), 12–23. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.01>
- Farmus, L., Cribbie, R. A., & Rotondi, M. A. (2020). The Flipped Classroom in Introductory Statistics: Early Evidence From a Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Statistics Education*, 28(3), 316-325. <https://doi.org/10.1080/10691898.2020.1834475>
- Gómez-García, G., Marín-Marín, J. A., Romero-Rodríguez, J. M., Ramos Navas-Parejo, M., & Rodríguez Jiménez, C. (2020). Effect of the flipped classroom and gamification methods in the development of a didactic unit on healthy habits and diet in primary education. *Nutrients*, 12(8), 2210.
- Guillén-Gámez, F. D., Gómez-García, M., & Ruiz-Palmero, J. (2024). Competencia digital en labores de Investigación: predictores que influyen en función del tipo de universidad y

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- género del profesorado de Educación Superior. *Pixel bit*, 69, 7–34.  
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.99992>
- Hinojo-Lucena, F. J., Gómez, G., Marín, J. A., & Romero, J. M. (2021). Gamificación por insignias para la igualdad y equidad de género en Educación Superior. *Prisma Social: revista de investigación social*, (35), 184-198.
- Hinojo-Lucena, f. J.; Aznar-Díaz, I.; Romero-Rodríguez, J. M.; Marín-Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18.
- Khalidi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10(1).  
<https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
- Låg, T., & Sæle, R. G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open*, 5(3).  
<https://doi.org/10.1177/2332858419870489>
- Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a metaanalysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development: ETR & D*, 72(2), 765–796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7>
- Mamekova, A. T., Toxanbayeva, N. K., Naubaeva, K. T., Ongarbayeva, S. S., & Akhmediyeva, K. N. (2021). A Meta-Analysis on the Impact of Gamification over Students' Motivation. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 9(4), 417–422.  
<https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.04.9>
- Ortega, J. G. C., Pérez, J. F. R., & González, R. C. (2021). El impacto de los recursos educativos abiertos en la socialización del conocimiento en el sistema educativo ecuatoriano. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 59-71.
- Prieto-Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73–99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A. M., Palomino, P. T., Pessoa, M., Carvalho, L. S. G., Fernandes, D., Oliveira, E. H. T., Cristea, A. I., & Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6>
- Rodríguez-García, A.M., De la Cruz-Campos, J.C., & Fernández-Fernández, C.R. (2021). Enseñar a través dl juego: la gamificación del aprendizaje. En I.Aznar-Díaz, J.M. TrujilloTorres, M.P. Cáceres-Reche & J.M. Romero-Rodríguez (Eds). *Recursos tecnológicos aplicados a la educación primaria y pedagogía. Teoría y práctica* (199-216). Wolters Kluwer.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Villalustre-Martínez, L. (2024). Narraciones gamificadas y evaluación de competencias en la formación inicial del profesorado. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 23(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2024.23.2.431](https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.431)
- Zhang, Q., & Yu, Z. (2022). Investigating and comparing the effects on learning achievement and motivation for gamification and game-based learning: A quantitative study employing kahoot. *Education Research International*, 1–16. <https://doi.org/10.1155/2022/9855328>



## **CAPÍTULO 16**

### **EL COLECTIVO DOCENTE, UNA MIRADA DESDE LA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Minerva Cruz Loyo, Marcela Mijangos Altamirano y Rober Gazga Pérez.

*Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec. Escuela Primaria José María Morelos. Clave :20DPR1169W, Escuela Primaria José María Morelos. Clave:20DPR1169W  
mineyloyo74@gmail.com*

#### **Resumen**

En la búsqueda de mejores prácticas educativas el trabajo diario de los colectivos docentes cobra relevancia. Se acontecen experiencias enriquecedoras construidas de forma colegiada, en un ambiente de diálogo, respeto y ayuda mutua. Una de las prácticas que cooperan en la relación profesional de los colectivos y docentes que los integran como es el caso de la Escuela Primaria José María Morelos, orientan al proceso sistemático de la reflexión de la práctica, desde la investigación acción participativa, partiendo del análisis crítico de la realidad. Considerando los ejes equidistantes: Trabajo en Colectivo, y Biblioteca Escolar, este último como el centro de las acciones para alcanzar la reconstrucción del colectivo.

**Palabras clave:** biblioteca, colectivo, escuela - comunidad.

#### **THE TEACHING COLLECTIVE, A VIEW FROM THE SCHOOL LIBRARY**

#### **Abstrac**

In the pursuit of better educational practices, the daily work of teaching collectives gains significance. Enriching experiences are built collaboratively, in an environment of dialogue, respect, and mutual aid. One of the practices that aid in the professional relationship of the collectives and their members, as exemplified by the José María Morelos Primary School, guides the systematic process of practice reflection through participatory action research, starting from a critical analysis of reality. Considering the equidistant axes: Collective Work and School Library, the latter as the center of actions to achieve the collective's reconstruction.

**Keywords:** library, collective, school - community.

#### **INTRODUCCIÓN**

En la búsqueda de mejores prácticas educativas el trabajo diario de los colectivos docentes cobra relevancia. Es en ellos donde acontecen experiencias enriquecedoras que en ocasiones son construidas de forma colegiada, en un ambiente de diálogo, respeto y ayuda mutua. Por tanto, la Escuela Primaria José María Morelos, como muchas otras, se dedica a un

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

proceso reflexivo sobre su práctica profesional. En lugar de seguir una rutina fija en el aula, los docentes se esfuerzan por conectar la teoría con la práctica diaria, logrando así una mejora constante. Esto no solo redefine cómo se enseña, sino también cómo se aprende, permitiendo a los educadores ajustar sus métodos de manera efectiva y significativa. Es aquí donde se puede potenciar dicha formación por medio del análisis de la práctica, herramienta que beneficia al colegiado y no sólo al individuo en particular, tomado en consideración los ejes orientadores inmersos en la metodología el: Trabajo en colectivo, Comprensión lectora, Biblioteca escolar, Formación docente, Apoyo de padres de familia, Vinculación escuela - comunidad y Valores, que versan en el proyecto escolar, estos al ser accionados en la comunidad escolar proporcionan aportes fundamentales a la reflexión de la práctica mediante los aprendizajes que se producen. De ahí el análisis desde la Dimensión Pedagógica.

### MATERIAL O MÉTODO

#### 2. Dimensión pedagógica y acciones educativas

El constante ejercicio de reflexión sobre la práctica es una experiencia valiosa en la formación de colectivos docentes y maestros. Este proceso permite romper la rutina del trabajo en el aula, conectando la teoría con la práctica de manera efectiva. Lo antes argumentado permite regirnos por principios del colectivo, observar y registrar saberes, conocimientos populares y conceptos sociales, a través de una metodología, generada desde el análisis crítico de la realidad.

**Tabla 1**

*Principios del colectivo, saberes y conceptos sociales*

Principios del colectivo docente.	Saberes y conocimientos populares.	Conceptos sociales
Compromiso, responsabilidad, respeto, disposición, participación, colectividad, interés y creatividad.	Juegos(tradicionales), deporte, música, pintura y teatro. Artesanía, agricultura y pesca. Ecoturismo y herbolaria. Vestimenta y gastronomía. Astronomía, matemáticas, literatura y cuidado del medio ambiente.	Igualdad, equidad de género, convivencia, justicia, derechos, democracia, concientización y emancipación.

*Nota.* Datos elaborados por el colectivo docente “José María Morelos”

### 2.1 Participar conjuntamente

Según el Diccionario de la lengua española, editado por la Real Academia Española, DRAE (2014): la palabra colaboración deriva de colaborar, vocablo que proviene del latín *collaborāre*, que significa “trabajar juntos, por tanto, es un proceso en el que los individuos trabajan con una u otras personas en la realización de una obra” (párr. 1). El término “colaboración”, significa sumar esfuerzos para trabajar conjuntamente con otras personas o instituciones, para un objetivo común. En este sentido, la acción o efecto de colaborar se presencia en el trabajo realizado, que resulta útil para la institución y los agentes involucrados. Para Miranda (2000): la colaboración: “...implica participar conjuntamente en una obra común” (p. 35); ésta es considerada un proceso mediante el cual varias personas se agrupan, asocian, se comprometen para realizar un trabajo o actividad, repartiéndose tareas, roles, prestándose mutuamente ayuda, coordinando esfuerzos, con el fin de alcanzar el propósitos previsto.

Las relaciones de colaboración o alianzas entre docentes son fundamentales, porque brindan oportunidades de aumentar la eficacia y eficiencia de gestión institucional. En este contexto, establecer la relación social e individual de la colaboración y su acepción en el campo educativo, tiene por demás implicación en la dimensión colectiva, institucional, comunitaria y curricular de los procesos de enseñanza, en la organización, ambiente y cultura laboral de cada centro escolar para el logro de procesos significativos, siendo una necesidad absoluta para todas las instituciones. Al establecer propósitos de mejora, organización, planificación, participación y trabajo colaborativo, desde una postura crítica considerando la acción - colaboración como un esfuerzo de construcción social y colectiva, según Lavié (2009), pone énfasis:

...el cuestionar y hacer explícitos los significados sociales que se manejan en la vida organizativa; esto es la forma en que la realidad (organizativa) es socialmente construida y cómo sus significados sociales pueden reflejar un pseudo-consenso que se alcanza a través de formas de control no visibles o concertadas (p. 17).

Desde este punto de vista, las organizaciones que aprenden desde la colaboración lo hacen a partir del trabajo en equipo y la coordinación como medio para regular el funcionamiento institucional de manera colectiva, concertada a través del intercambio de opiniones, comprensión común de los valores, propósitos de acción que les permita conducirse hacia practicas coordinadas e interpretaciones compartidas.

### 2.2 Las posibilidades pedagógicas de la biblioteca escolar

La biblioteca escolar permite la democratización de los medios y materiales de aprendizaje, los pone a disposición de todas las personas que acuden a ella, proporciona a niños y niñas de familias desfavorecidas recursos de los que carecen en su casa. Es un espacio civilizador porque ofrece un ambiente relajado, de reflexión, aprendizaje y permite practicar la cooperación. Posibilita el acceso a fuentes diversificadas de información: libros, revistas, prensa, publicaciones alternativas, vídeos, etc. Depositaria de la memoria impresa del centro escolar si en ella se guardan todas las publicaciones que se hacen en las actividades escolares: revistas, antologías, libros cartoneros y cualquier material elaborado en las clases. Es un espacio inagotable de aprendizaje si el usuario aprovecha todo el potencial disponible en las estanterías. (Coronas, 2000)

### 2.3 Plan de trabajo alternativo en la biblioteca

Este esquema, muestra algunas de las actividades que se sugieren trabajar en la biblioteca escolar de manera colectiva. Cada miembro del colectivo desarrolla las actividades en los diferentes grupos, con su estilo, luego se comparte en la comunidad escolar. (Coronas, 2000)

**Tabla 2**

*Plan de trabajo de la biblioteca*

Actividad	Desarrollo
Semana del comic Exposición y trabajos relacionados con el cómic(Coronas,2000)	Exposición de cómics. Visualización de películas relacionadas con personajes de cómic. Elaboración de dibujos de gran tamaño de los personajes más populares que el mundo del cómic ha producido. Trabajos concretos de creación de historietas. Realización de algún títere, a tamaño natural, que represente a uno o varios personajes.
Cuando la biblioteca se disfraza de kiosco Exposición de periódicos; su aprovechamiento pedagógico (Coronas,2000)	Exposición de periódicos internacionales, nacionales, regionales y locales. Realización de mapas murales: mapa mundo, mapa de México, mapa de la comunidad autónoma y localización de los países, provincias o ciudades y localidades de las que se exponen ejemplares. Exposición de varios periódicos de un mismo día. Paneles con los

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

	elementos de una noticia. Dossier* <sup>1</sup> para el profesorado.
Jornada de Realización de diversos talleres para padres e hijos.	
lectura(I,II,III,IV) <sup>2</sup> *	Realización de carteles y faroles, para la calenda literaria.
(Talleres de lectura para padres, alumnos; y escritura. Construcción de un objeto artístico o recorridos literarios	Los carteles exponen epígrafes, relacionados con la lectura
”calenda”, cuenta	diversos talleres. Organización de programa literario, para el cierre de la jornada cultural. Exposición de los trabajos artísticos o manualidad, escritos, composiciones poéticas, descripciones, cuentos, etc. Disfrute de cuenta cuentos, nacionales e internacionales.

---

*Nota.* Datos adaptados por el colectivo” José María Morelos”

### METODOLOGÍA

Trabajar de una manera colegiada y colaborativa cobra relevancia cuando se forman o reconstruyen colectivos docentes, con la finalidad de revisar las viejas prácticas educativas y compartir con otros los avances y retrocesos. Asimismo, se conoce el proceso sistemático de reflexión de la propia práctica docente. Desde la perspectiva de la investigación acción participativa, con la finalidad de observar, reflexionar, analizar y proponer acciones que permiten la colaboración, robustezca el colectivo y se proyecte en diversos quehaceres mediante la biblioteca escolar, realizando el pertinente análisis crítico de la realidad. Retomar los colectivos docentes en las escuelas coadyuva a la formación profesional de los profesores frente a grupo, a los directivos y asesores técnico pedagógicos que trabajarán en conjunto para beneficiar el trabajo académico en los centros educativos en que laboran y de una manera externa creando redes con otras escuelas, participando en eventos académicos, culturales y recreativos como andamiaje que dará proyección de calidad y avance académico en beneficio de la niñez que se atiende y en la propia actualización.

Es importante subrayar que los conocimientos no se queden encerrados en un centro escolar , más bien se deben socializarse para promover y fomentar esta forma de trabajo en todo

---

<sup>1</sup>\* *sustantivo masculino*/expediente legajo conjunto de informaciones y documentación sobre una persona o tema *Por favor, tráeme el dossier del último aspirante a jefe*-. Tomado de: <http://es.thefreedictionary.com/dossier>

<sup>2</sup> \*Esta actividad es el eje central de la biblioteca “Guendabiani’i”, en donde todo el colectivo, aporta actividades, que encierra el rescate de la cultura nacional o autóctona, para presentarla en los talleres y en el cierre de estos.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

el sistema educativo y además contar con asesores, pertenecientes a los mismos colectivos, para actualizar e interactuar con otros docentes y así potencializar las buenas prácticas que sean permanente y sostenidas a lo largo de los ciclos escolares, para apoyar al profesorado a la solución de problemas de todo tipo que surgen en la escuela, tanto a nivel áulico, escolar y o en el colectivo, como señala Fullan (2002): “el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora”(p.207). Para llegar a acuerdos en relación a la utilización de diferentes estrategias, que permitan el alcance del bien común, a través del respeto de opiniones y acuerdos, creando conciencia, de compromiso, responsabilidad, además de disposición de sus integrantes en la distribución equitativa de los trabajos. Los ejes equidistantes: Trabajo en colectivo, Comprensión lectora, Biblioteca escolar, Formación docente, Apoyo de padres de familia, Vinculación escuela - comunidad y Valores, que versan en el proyecto escolar, nos orientan sobre las estrategias a utilizar para el desarrollo de la práctica docente. En esta ponencia solo se han retomado dos (Trabajo en Colectivo y Biblioteca Escolar)

**Tabla 3**

*Trabajo en colectivo*

Acciones	Estrategias	Actividades/dimensión
Reconstruir y consolidar el trabajo en colectivo.		Realizar reuniones, de análisis y evaluación. Establecer, talleres de lectura y escritura para el análisis de la literatura de consulta, compartir y delegar responsabilidades, cumplir con las tareas, designadas, convivir en diversos espacios culturales, económicos, políticos y sociales y Realizar actas de acuerdos.

*Nota.* Datos elaborados por el colectivo “José María Morelos”

**Tabla 4**

*Biblioteca Escolar*

Acciones	Estrategias	Actividades/dimensión
----------	-------------	-----------------------

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Retomar tradiciones y costumbres a través de los libros.	Obras de teatro, poesía y pintura. Talleres (alfarería, costura y comida)	Entrevistas, filmaciones y fotografías. Elaboración de instructivos, recetas y manuales. Murales, deporte y juegos tradicionales.
Fomento de la lectura	Talleres de integración y lectura, jornada de lecturas y regada de libros.	Dinámicas grupales, concepto de biblioteca escolar y literatura.

*Nota.* Datos elaborados por el colectivo “José María Morelos”

### RESULTADOS

Los resultados se concentran en la secuencia de acciones planteadas por la comisión técnico pedagógico y biblioteca escolar del último ciclo. Comisión Técnico Pedagógico y Biblioteca Escolar (2024-2025). Propósito: Impulsar la planeación curricular (Secuencias didácticas), vinculando los ejes pedagógicos o equidistantes, estrategias, técnicas y/o que se generen desde la biblioteca escolar accediendo a la coordinación, investigación y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje en los diferentes grados escolares de educación primaria, desde el PTEO.

#### Tabla 5

##### *Técnico Pedagógico y Biblioteca Escolar*

Acciones	Fechas
Efectuar el taller: “Un Curriculum alternativo. Historicidad y recreación de los espacios dialógicos desde la praxis educativa”.	21-08-2024
Analizar la evolución del proyecto escolar-comunitario: Reconstrucción del colectivo docente con nuevos horizontes. Una mirada desde la biblioteca escolar, para la mejora del aprendizaje.	22 de agosto del 2024.
Accionar la construcción de una malla curricular desde el proyecto escolar-comunitario.	Ciclo Escolar : 2024-2025
Dosificar los proyectos de cada grado.	Trimestre 1,2 y 3
Recepcionar los proyectos de los diferentes grados. correlacionado con el Eje: biblioteca escolar. (Planeación)	Trimestre 1,2 y 3
Instruir sobre el uso de instrumentos de evaluación.	Trimestre 1

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Compilar evidencias del desarrollo de las acciones y productos que emanen de cada proyecto de los distintos grados.	Trimestre 1,2 y 3
Reactivar los talleres de padres de familia.	Trimestre
Recibir orientaciones sobre oratoria y poesía.	27-09-24
Recibir orientaciones sobre el desarrollo de las matemáticas lúdicas.	25-10-24
Fomentar los talleres de oratoria y poesía en los diferentes grados.	Trimestre 1,2 y 3
Evaluar avances y retrocesos de la colaboración en colectivo.	Trimestre
Realizar encuentros pedagógicos.	17 -10- 2024
Reacomodar los títulos de la biblioteca escolar.	Septiembre
Realizar lecturas en la semana de guardia.	Todos los viernes
Realizar dos visitas a la biblioteca escolar como mínimo (20 planeaciones del trabajo en biblioteca)	Fecha según planeación
Exponer trimestralmente los productos por parte de los estudiantes.	Trimestre 1,2 y 3
Realizar talleres de padres de familia.	Trimestre
Proyectar la evolución del trabajo pedagógico de biblioteca escolar mediante videos, ponencias y/ o colocar en una mampara una línea del tiempo de lo más representativo.	Trimestre
Realizar en círculo de lectura (Tertulia/tarde bohemia)	Diciembre y mayo
Implementar la biblioteca del aula.	Ciclo escolar
Realizar a la semana de la lectura (calenda con las 8 regiones (Baile y danza autóctona).	Abril y mayo
Activación de la Bibliobici (Visita a otros espacios de la comunidad)	Trimestre
Gestionar títulos para la biblioteca escolar (El kilómetro del libro)	Trimestre 2
Invitar la visita del libro-bús, Harp Helú, Librería móvil, etcétera.	Trimestre 2
Gestionar la visita de los Payasos de la ciencia, Aula teatro, Divertí química, Robótica, etc.	(2024 - 2025)

*Nota.* Datos elaborados por el colectivo “José María Morelos”

En este proceso de aprendizaje, se aplicó un instrumento para recolectar información sobre los logros del trabajo del ABP y la integración que tiene el docente en las diversas acciones en el colectivo. De un universo de 19 participantes, solo se recolectó el instrumento de 9 participantes correspondiente al 47.3 %, quienes entregaron los datos en tiempo y forma: 2° (A,



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

B, C), 3° (A, B), 4° (A, B), 6° (A, B), asimismo, se observa que el 52.7% , no ofrecen datos para la interpretación y análisis , por tanto se interpreta como abstención por cualquiera de las siguientes razones (inasistencia, falta de tiempo, incomprensión, desconocimiento o solo resistencia a la participación). De tal manera que respecto a la participación en la integración del colectivo docente a través de proyecto se dice que: se han aportado ideas para los proyectos, según la solicitud de la comisión, además se está activo integrándose y apreciando los trabajos, acordando estrategias para afrontar metas, sobre todo en la presentación de los productos en las diversas exposiciones, acordadas en las reuniones de colectivo anteriormente (Consejo Técnico Consultivo) a nivel escuela o zona escolar, sin duda se deja huella con aportes a partir de la experiencia, para fortalecer el proyecto escolar “Reconstrucción del colectivo docentes con nuevos horizontes. Una mirada desde la biblioteca escolar, para la mejora del aprendizaje”. En relación a las aportaciones en el proyecto se argumenta que: La elaboración del proyecto con los alumnos, realizando los trabajos, integración a los acuerdos con puntos de vista personales. Asimismo, la implementación de talleres de madres de familia, estudiantes, docentes, contextualizados a la realidad; recabando todos los hallazgos posibles, documentos, evidencias, para el respaldo documental del proyecto. El interés por escuchar una lectura es otro aporte. Dando propuestas para la mejora del proyecto, realizar las actividades con el grupo a cargo, apoyando en otras actividades que se requiera a nivel escuela y comunidad, proporcionando algunas evidencias del trabajo en grupo y la demostración mediante exposiciones, en sus dos fases del proyecto. Del rubro ¿Qué actividades realizadas en el proyecto? se dice: todas las realizadas porque aportan nuevas formas de trabajar con los alumnos, las actividades relacionadas con los contenidos procesados dentro del aula son asertivas , la exposición de los productos permiten que se aprecie el desenvolvimiento de alumnos, padres de familia y docentes , integrando sin duda el proceso científico, la creatividad, talleres de lectura con los diversos grupos, la visita de artista foráneos, representación escénica, en su totalidad las acciones son importantes y enriquecedoras para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación al fortalecimiento al proceso Enseñanza – Aprendizaje del grupo a cargo se expresa que : Se reconocen los medios para la investigación, la integración de los alumnos y padres de familia, el fortalecimiento de la comunicación, el interés y gusto por la lectura, escritura, reflexión de saberes, la explicación de los estudiantes de su realidad, desarrollo de análisis crítico, escribir palabras correctas, se motivan al reciclar materiales en la producción de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

alguna manualidad , se responsabilizan , al experimentar la estrategia de exposición descartan el pánico escénico, se apropian del conocimiento y fluyen en cada presentación. Desde la visión del alumno y padre o madres de familia las actividades realizadas en el proyecto: generan mucho gasto, pero hay convivencia (Padres –estudiantes-docentes), se sienten parte activa de la construcción del proyecto, se responsabilizan para evaluar en cada momento, aportan el por qué estar de acuerdo o no en las acciones , mejoran en el aprendizaje al ser partícipe de la construcción de este, innovan en la práctica educativa, el docente, reconocen la importancia de la lectura, para alcanzar el pensamiento reflexivo.

Qué beneficios se han considerado de la visita de agentes externos (Cuentacuentos, poetas, escritores, biblioteca Harp-Helú, etc.) se registra que : que hay poca o casi nula experiencia de cuenta cuentos y la biblioteca Harp-Helú, otras voces registran que son interesantes para motivar la lectura, además es divertido, recreativo para los niños(Descontextualizado), pero es descontextualizado, cuando el docente no está alerta , debido que el solo acto de considerar a los libros como portadores de saberes, experiencia en sus diversas formas literarias, te permiten ver, escuchar, observar, fomentar la participación, el interés , visitar y activar la biblioteca , abonar a que las actividades sean llamativas, que el padre se motive a participar ,que los estudiantes observen y tomen como ejemplo a las buenas visitas, desde la biblioteca escolar o de aula . En relación a las actividades innovadoras se sugiere para mejorar el proyecto que : se proyecte en la comunidad (Bien planeado) y no en la escuela, que el proyecto se relacione más con los contenidos del aula, de tal manera que al considerar las problemáticas de la comunidad permitan que desde la mirada de la institución emerjan aportaciones; es importante también innovar con la tecnología, desarrollar podcasts, para ser montadas en una radio online , para ser escuchadas por la comunidad escolar, realizar viajes escolares, continuar con las exposiciones, organizar los tiempos de las presentaciones, proyectar películas (Cuentos), con el uso de televisión, proyector para la interactividad. Comentarios finales: Se sugiere que se respeten los tiempos de participación, que se evalúe al final en colectivo docente, según la analogía del texto “La carreta”, usada para el análisis del trabajo en equipo, se active de manera pertinente y funcional la colaboración, se solicita fortalecer la integración de padres de familia y buscar estrategias de integración para activar la disposición de los compañeros que se resisten a participar.

### DISCUSIÓN

En la práctica, la mayoría de las organizaciones funcionan con ruedas cuadradas. La persona que está al frente de la carreta representa el liderazgo de la Organización. Trabaja para halar a la organización hacia adelante. Las personas en la parte de atrás de la carreta son aquellos que empujan a la organización hacia adelante. Tienen una visión limitada de hacia dónde se dirigen, pero hacen su trabajo para lograr alcanzar las metas y los objetivos trazados por su organización. (Simmerman, 1994). El cuerpo de la carreta es robusto y adecuado para el trabajo, pero las ruedas cuadradas causan problemas. El líder, sin embargo, con frecuencia no se da cuenta que esas ruedas cuadradas están causando un sinnúmero de dificultades y un gran desgaste y desperdicio de energía. Si hiciera una pausa, posiblemente podría ver las ruedas redondas que están dentro de la carreta. Analógicamente, las ruedas redondas representan las ideas para el mejoramiento y la innovación que con frecuencia están a nuestra disposición en la organización, pero que dejamos de aprovechar por el interés desmesurado que tenemos de avanzar se deberían evaluar algunos resultados de los avances que se tienen al plantear un proyecto de mejora, presentado por la institución. Con esta analogía se expresa que la reconstrucción del colectivo docente se forja de análisis de la práctica docente, a partir de construir proyectos, que permitan la colaboración de cada miembro del colectivo. La gente en la parte trasera de la carreta quiere cambiar las ruedas cuadradas – tiene verdaderos deseos de mejorar el sitio de trabajo. Sin embargo, van a resistirse activamente a un cambio impuesto en el cual ellos no tengan la oportunidad de participar, porque ellos desean implementar sus propias ideas, no las de otros. Debidamente tratados, los *empujadores de carretas* llevarán las cosas a feliz término. (Simmerman, 1994). A sabiendas que, para lograr alcanzar las metas, con diferentes expectativas exige una alta capacidad de respuesta, de entusiasmo, de empatía y mucho compromiso. Según (Murillo, 2006). Los líderes pedagógicos necesitan comunicar la visión y la misión de la organización a todos los miembros de la institución, padres de familia, alumnos, si es necesario a las autoridades que respaldan los trabajos educativos y tomar conciencia que gente involucrada es fuente de motivación e innovación. Los líderes necesitan mantenerse continuamente en la búsqueda del mejoramiento y concentrar sus esfuerzos en el desarrollo de los equipos, porque el *trabajo en colectivo* es lo que mueve la carreta y la *autoestima* es lo que genera el avance y la mejora.

### CONCLUSIONES

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

La biblioteca surge en el ciclo escolar 2009 -2010, orientado por la Profra. Leticia Agustín Solórzano y Profra. Marcela Mijangos Altamirano, miembros de la Comisión de Biblioteca, asignada por la dirección de la escuela. Ante este hecho es necesario registrar en la memoria histórica, que la idea de establecer una biblioteca dinámica e interactiva, es gestada por Mijangos Altamirano a partir del estudio del diplomado “Estrategia Nacional de acompañamiento a las escuelas públicas para la instalación y uso de bibliotecas escolares”, que involucra indiscutiblemente, alumnos, docentes, padres de familia, comunidad; así como: otros actores, planes, espacios y proyectos. Cabe mencionar que, según datos obtenidos de charlas, reuniones de colectivo (C.T.C) Consejo Técnico Consultivo y acuerdos, se toma el proyecto de Biblioteca Escolar, como eje medular o proyecto pedagógico, en el ciclo escolar: 2012- 2013. Dejando asentado que se observó, ¿qué necesidades y fortalezas se encontraron en la institución? destacando la construcción primeramente de un colectivo, con miradas propias, ambientes de comunicación abierta en todo momento, a través de la lectura – escritura, generada desde los libros del rincón de lectura, dialogando entre los textos, planes y programas de estudio y los diversos materiales, recurriendo indiscutiblemente a la *imaginación pedagógica*. Sin embargo el consolidar el colectivo docente no se puede determinar como un producto acabado, en el entendido que los integrantes pueden desplazarse a otro centro laboral en cualquier período, provocando en ciertos momentos debilidad en las relaciones interpersonales e intrapersonales o en caso contrario el fortalecimiento de quehaceres generados desde el proyecto, por ello se retoma la reconstrucción en el ciclo escolar, 2024-2025, con la finalidad de fortalecer todas las intervenciones pedagógicas de los diferentes actores desde los siete ejes construidos en colectivo, para efecto de presentación en el II Congreso RIILPE - IESIT, 2024, solo se consideraban dos: Trabajo en Colectivo Docente y Biblioteca Escolar.

### REFERENCIAS

- Ayuela, M., García, C., y Martín, I. (2015). Prácticas Docentes Colaborativas Para Transformar La Escuela. Tabanque: Revista pedagógica, (28), 73–88, ISSN: 0214-7742. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5323354>
- Coronas, M. (2000) Bibliotecas Escolares. Blitz, ratón de biblioteca. ISBN: 84-235-1961-9  
Recuperado de: [806cd384-a144-4211-ba61-a3e2d1560c67 \(navarra.es\)](https://doi.org/10.1080/00141801.2000.10558467)
- Davini, María Cristina. 1997. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires: Paidós.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- DRAE (2014). Colaboración. Diccionario de la Lengua Española. 23.<sup>a</sup> Ed. Madrid: España: Real Academia Española.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, Ana Cecilia. “Preparación de los formadores del profesorado”. Simposio Internacional de Educación. Secretaría de Educación de Coahuila, México, junio de 1999.
- Lavié, J. (2009). El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa, ISBN: 978-84-96082-65-6. Sevilla, España: Comunicación Social Ediciones.
- Miranda, B. (2000). Negociación y Colaboración. Para mejorar el desempeño institucional. San Salvador, El Salvador: IICA.
- Murillo Torrecilla F. Javier. Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e. Orientaciones teóricas – prácticas para la sistematización de experiencias.
- Simmerman, Scott, J. Las Ruedas Cuadradas del Desarrollo Organizacional. Compilación y Desarrollo: Rogelio Carrillo Penso Gotas de Conocimiento Iniciado en 1994 17.01.07
- Ortega Martínez M, Santa María Mixtequilla, Una ciudad fundada en el siglo XV. Compilado en el 2012.

**CAPÍTULO 17**

**PROYECTOS INCLUSIVOS PARA REDUCIR DESIGUALDADES EN GRUPOS  
VULNERABLES ASOCIADOS A UNA DISCAPACIDAD**

Ithandehuil Cuevas Fiscal, Lorena Ceballos Pinto, Nélida Tavira Juárez, Martha Espinosa

Guadarrama

*Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123, Iguala, Guerrero, México*

*upn123icuevasf@normales.mx*

**Resumen**

La presente investigación surge de la necesidad de contribuir en la formación de una cultura más incluyente en los contextos en que se participe, donde las personas con discapacidad puedan encontrar o tengan garantizado su derecho a la inclusión laboral, lo que les permita lograr autonomía económica y se promueva la construcción de una sociedad más justa e incluyente a través de la generación y permanencia en el empleo.

El método considerando en la presente investigación cualitativa es la investigación acción participativa. Dentro de los logros alcanzados destaca el proyecto del 2023 “Sensibilización a empresas y empleadores para fomentar la inserción laboral de personas con discapacidad”, donde los alumnos de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa de Iguala, Guerrero, México, utilizaron la modalidad de intervención que consistió en: capacitar, brindar información y sugerir adaptaciones, implementándolo con dos empresas y siete empleadores de la región.

**Palabras clave:** discapacidad, inclusión laboral, equidad, proyectos inclusivos, vulnerabilidad.

**INCLUSIVE PROJECTS TO REDUCE INEQUALITIES IN VULNERABLE GROUPS  
ASSOCIATED WITH A DISABILITY**

**Abstract**

The objective of this research is to contribute to the formation of a more inclusive culture in the different contexts they belong, where people with disabilities can find or have their right to labor inclusion guaranteed, allowing them to achieve economic autonomy and promoting the construction of a fairer and more inclusive society through job creation and retention.

The method considered in this qualitative analysis is participatory action research. Among the achievements, the 2023 project "Raising Awareness Among Companies and Employers to Promote the Labor Inclusion of People with Disabilities" stands out, where eighth-

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

semester students from the Bachelor's Degree in Educational Intervention in Iguala, Guerrero, Mexico, used an intervention approach that involved training, providing information, and suggesting changes, which was implemented with two companies and seven employers in the region.

**Keywords:** disability, labor inclusion equity, inclusive projects, vulnerability.

### **INTRODUCCIÓN**

Esta investigación surge de una necesidad social en relación a la inclusión laboral de las personas con discapacidad de nuestra región, quienes hasta la fecha siguen siendo excluidas, por lo que ha sido pertinente a través del espacio educativo diseñar proyectos en donde se les considere para dejar atrás la exclusión y fomentar actitudes de respeto y equidad a las que deben ser acreedoras; por lo tanto, el objetivo se centra en promover una cultura incluyente abriendo espacios en el sector productivo, para que las personas con discapacidad puedan ser aceptadas en los espacios laborales considerando sus potencialidades.

De acuerdo al objetivo 8 de la Agenda 2030 se debe promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; sin embargo, en los últimos diez años derivado de las experiencias de intervención de nuestros estudiantes en el sector educativo mismas que solo habían sido documentadas a través de los proyectos de titulación, informes de servicio social y trabajos de fin de curso, se encontró que muchos jóvenes que presentan una discapacidad de nuestra localidad han sido excluidos y discriminados en el contexto donde se desarrollan. Los obstáculos que enfrentan en la sociedad, requieren de la movilización de diversos recursos: económicos, sociales y educativos que permitan su inclusión.

Como docentes, desde la Licenciatura en Intervención educativa, línea inclusiva, nuestro compromiso con la sociedad es motivar a los estudiantes a crear proyectos exitosos y eficaces de intervención educativa que promuevan la construcción de una sociedad más justa e incluyente empleando el enfoque cualitativo de investigación acción, de ahí el interés por realizar y presentar este trabajo.

Desde su origen la investigación-acción fue configurándose fundamentalmente como una metodología para el estudio de la realidad social misma. Según Restrepo, “La investigación-acción es un instrumento que permite al interventor investigador comportarse como aprendiz de largo alcance, aprendiz de por vida, ya que le enseña como aprender a aprender, cómo

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

comprender y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (2003, p. 7).

Por otro lado, para asegurar la dignidad de las personas en condiciones de vulnerabilidad y reducir las desigualdades, es necesaria la generación de proyectos inclusivos, siendo un espacio idóneo la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea inclusiva, que se oferta en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123 de Iguala, Guerrero, México; donde no sólo se sensibiliza a los alumnos a través de su formación, sino que, durante la misma, ellos logran impactar en el ámbito familiar, laboral y social.

### **MATERIAL O MÉTODO**

La metodología empleada en esta investigación cualitativa, partió de identificar las necesidades de inserción laboral de la población y las demandas del sector empresarial, para ello algo fundamental fue el diseño de instrumentos como cuestionarios, entrevistas y diario de campo, así como el empleo de técnicas como la observación, para recopilar información y contar con un panorama global de la apertura que se tiene en la inclusión laboral de las personas con discapacidad de nuestra región.

Los participantes de la investigación son 28 estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea inclusiva, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 123 de Iguala, Guerrero, México, quienes a través de sus prácticas profesionales, servicio social y las asignaturas Proyectos laborales y las Necesidades educativas específicas, Proyectos laborales y sus adaptaciones, tienen vínculo con la sociedad de la región.

El criterio utilizado para seleccionar la muestra representativa (empresas), fue aleatorio, pero dada la complejidad de las políticas empresariales se tuvo la necesidad de recurrir a empleadores que brindaran facilidades para realizar el acercamiento al sector productivo y empresarial. Tanto para la aplicación de instrumentos como para la puesta en marcha, se trabajó por equipos formados por afinidad al interior del grupo escolar, la información y los resultados obtenidos se socializaron a través de un informe y de manera verbal con el colectivo del grupo, a la dirección de la escuela y a los jóvenes que enfrentan alguna discapacidad contactados al inicio del ciclo escolar 2022-2023, quienes pudieron valorar la posibilidad de incluirse laboralmente.

### **2.1. En la actualidad existen a nivel nacional e internacional diversos documentos que dan soporte jurídico a la implementación de procesos para mejorar las**



### **condiciones laborales de las personas con discapacidad**

En ellos se promueven espacios de formación y desarrollo, sin embargo, el panorama real muestra que no existe suficiente información y sensibilización para la inclusión laboral de personas en casos de vulnerabilidad que enfrentan una discapacidad, lo que genera la exclusión de este sector, “En México, el tema de inclusión laboral es reciente. Se trata de un nuevo enfoque que ha permitido sentar las bases para transitar de una política asistencialista a una política de derechos humanos, que facilite la incorporación efectiva de los grupos vulnerables de la sociedad en la vida social y económica del País” (México gobierno de la república, 2015, p. 13). La inclusión laboral lejos de ser vista como una política pública, es una exigencia para el logro de una sociedad más incluyente en la que sus integrantes puedan ejercer sus derechos sociales sin tener que ser marginados o desfavorecidos.

Por ello, resulta crucial el diseño y aplicación de proyectos que apunten a la inclusión de personas en condiciones de vulnerabilidad, en este caso, asociadas a alguna discapacidad, Ander Egg y Aguilar (2005), definen un proyecto como “un conjunto ordenado y articulado de actividades, que combinando recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, se realizan con el propósito de conseguir un determinado objetivo y resultado” (p.19). Partiendo de la necesidad de un cambio de cultura en la sociedad de nuestra región, es que se trabajó con el diseño de proyectos que llevaran a erradicar las desigualdades de grupos vulnerables por presentar una discapacidad, trascendiendo con su aplicación el aula de clases y cuyo impacto se vea reflejado en todo el sector social circundante.

La Organización Internacional del Trabajo y la Sofofa (2013), asumen desde la evidencia de sus propias trayectorias, el papel clave que juegan las empresas para lograr una efectiva inclusión laboral de las personas con discapacidad, lo que, sin duda, contribuye a la construcción de sociedades más empáticas y solidarias (p. 5). Los beneficios sociales de la inclusión laboral de personas con discapacidad no solo radican en el plano de la cultura, pues dicha inclusión cambia la exclusión y aumenta la valoración social de la diversidad lo que mejora la convivencia en colectivo.

Tras la gestión de proyectos inclusivos donde se apueste a la inclusión laboral de personas que enfrentan una discapacidad se garantiza el cumplimiento de lo mencionado en el Artículo 11, del capítulo II (Trabajo y empleo), de la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad en el que se menciona que la Secretaría del Trabajo y Previsión social, promoverá

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

el derecho al trabajo y empleo de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades y equidad, que les otorgue la certeza en su desarrollo personal, social y laboral.

### **RESULTADOS**

Para el ciclo escolar 2022-2023 en nuestro municipio, aún prevalecían situaciones originadas PostPandemia, entre ellas la dificultad para conseguir un empleo, particularmente para quienes se encontraban en sectores vulnerables como aquellos jóvenes que enfrentan una discapacidad; dirigiendo la mirada al sector productivo, empresarial y hacia aquellos que pueden contratar a personal, los alumnos de la LIE decidieron en un **primer momento** conocer la apertura laboral de esta región eligiendo aleatoriamente algunas empresas, a quienes se les aplicó entrevistas, cuyos guiones habían sido elaborados previamente y validados por el colectivo de su grupo y docentes.

Tras el intercambio que se tuvo con este sector productivo y empresarial se detectaron algunos factores que influyen y hacen más difícil el proceso de inclusión laboral, entre ellos destaca que el personal responsable de la contratación cuenta con poca y en algunos casos nula información en torno a la inclusión laboral de personas con discapacidad imperando el desconocimiento del marco legal y jurídico que ampara dicha inclusión, no existen adecuaciones físicas en todas las empresas municipales, existen entre el personal miedos y mitos sobre la discapacidad, verbalmente existe disposición para realizar la contratación pero no se ofertan los puestos vacantes para que una persona con discapacidad pueda participar en su obtención.

Con estos resultados y considerando la competencia general de la asignatura en mención, plasmada en el Documento general de la Licenciatura en Intervención Educativa, programa de actualización 2018, que dice: “Diseñar proyectos laborales para las personas que se enfrentan a las NEE específicas, a partir del conocimiento de ambientes laborales específicos y la utilización de herramientas de asesoría y orientación vocacional”, se decidió como un **segundo momento** formar equipos al interior del grupo para realizar acercamientos a empresas o empleadores que derivaran en espacios en que pudieran incursionar personas con alguna discapacidad, lo que dio origen al proyecto grupal “Sensibilización a empresas y empleadores para fomentar la inserción laboral de personas con discapacidad”, que a su vez se conformaba por nueve subproyectos diseñados por los equipos de estudiantes, los cuales fueron presentados a la dirección de la UPN, quienes oficializaron las acciones de nuestros estudiantes a través de un oficio girado a las empresas, dueños del negocios (empleadores) o corporación, detallando día y horario en que se

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

desarrollarían acciones con su personal, en el periodo del 20 al 26 de marzo de 2023, quedando la organización final de la siguiente manera.

**Tabla 1**

*Subproyectos emanados del Proyecto grupal 2022-2023*

Nombre del subproyecto	No. de alumnos LIE	Empresa	Empleador
1. La importancia de la inclusión y accesibilidad laboral: desafíos y oportunidades	3	Zapatería Avance	
2. Igualdad Laboral, sin discriminación	3		Dulce abeja La MB
3. Una oportunidad de trabajo para todas y todos	4		Papelería Mari
4. Llamada de servicio (una mirada hacia la inclusión laboral)	4	Corporación de seguridad Pública Protección Civil	
5. Inclusión para todos	3		Salón de belleza Alizz Rose
6. La inclusión laboral, una oportunidad igualitaria para todos	3	Maquila y confección	
7. El trabajo igualitario	4		Florería Mundo Floral
8. Capacitación hacia un empleo igualitario y decente	3	Resort y Balneario Los Ángeles	
9. El Sentimiento y sensibilización inclusivo dentro del marco laboral, todos merecemos las mismas	1		Suministros ópticos y accesorios

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

oportunidades	García's			
Total	9 subproyectos	28	4 empresas	5 empleadores
estudiantes				

*Nota.* Datos obtenidos de los oficios que acompañaban al proyecto inclusivo grupal

En un **tercer momento** los alumnos de la UPN123 tuvieron el acercamiento con los integrantes de la empresa o negociaciones empleadores, donde realizaron un registro de los asistentes, iniciando con su presentación y continuando con alguna actividad introductoria que llevara a los presentes a sensibilizarse ante una situación de discapacidad, posteriormente socializaron información en torno a qué es la inclusión laboral, el marco legal que la sustenta, los beneficios personales, para la empresa y la sociedad, que esta puede generar y cómo se puede actuar para ayudar a que esta sea una realidad. Durante este acercamiento se emplearon diversos recursos según la creatividad de cada equipo (láminas, tarjetas, diapositivas, dinámicas, videos cortos, etc.), en algunos casos se realizaron sugerencias de adecuaciones de infraestructura (creación de rampas) y acomodo o acondicionamiento de espacios. Al final a través de una actividad valorativa (escrita) se pudo conocer parte del impacto emanado del trabajo con los empleados.

Las participaciones y aportaciones verbales durante las pláticas con el personal se canalizaron adecuadamente para generar tendencia a la promoción de la incorporación y permanencia de las personas con discapacidad en el ámbito productivo y laboral. Se hizo hincapié en el respeto a la integridad y salvaguarda de los derechos que como seres humanos todos tienen.

En un **cuarto momento** (en la institución) se valoraron primero por equipos y posteriormente de forma grupal los resultados producto de la aplicación de sus acciones, denotando que se logró impulsar la creación de ambientes sanos y eliminar algunas probables barreras para la inclusión de personas con alguna discapacidad. Se generaron alianzas y convenios verbales con las empresas, empleadores y corporación para aperturar espacios de contratación de personas que enfrentan alguna discapacidad.

La realización e implementación de proyectos inclusivos realizados a lo largo de estos años ha impactado de forma positiva en nuestra localidad al ver que en diferentes espacios laborales se ha incluido al menos un trabajador que presenta alguna discapacidad, el trabajo realizado por la Universidad en colaboración con los diferentes sectores permite la transformación de nuestra

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

sociedad hacia una más incluyente donde la segregación y la exclusión no tienen cabida.

### **DISCUSIÓN**

Algo notable es el hecho de que en séptimo semestre los estudiantes visitan diversas empresas para aplicar los instrumentos diseñados y regresan a la institución para analizar resultados, sin embargo, en el octavo semestre cuando realizan acercamientos para dar capacitación, asesorías o sugerir adecuaciones, se enfrentaron a la negación de varias empresas, aun habiendo manifestado que estaban dispuestas a colaborar con la inserción laboral de personas con discapacidad. Lo que lleva a nuestros estudiantes a buscar nuevamente una empresa o empleador que le brinde apertura, para poder brindar información en torno a la inserción laboral, lo que en algunas ocasiones genera la realización nuevamente del diagnóstico y la modificación de algunas acciones pensadas para el trabajo con la empresa.

Por tanto, la experiencia que vivieron los estudiantes de UPN123, además de fortalecer su formación profesional les permitió sensibilizarse más en torno a los procesos que implica una inserción laboral, comprendiendo que para ello se debe conocer el marco legal que la sustenta, se debe tener claro cuáles son los aspectos básicos que debe contener un proyecto, y que para la implementación del mismo se debe vincular el sector empresarial con las instituciones educativas, autoridades municipales y asociaciones civiles, lo que podrá generar convenios institucionales y empresariales que aporten a erradicar la desigualdad de grupos vulnerables que enfrenten una discapacidad y les abran un espacio en el campo laboral aportando a su autonomía y la mejora en su calidad de vida.

Como parte del proceso de inserción laboral se recomienda inicialmente conocer los instrumentos legales e iniciativas de políticas relativas al derecho al trabajo de personas con discapacidad, pues con ellos se podrá enriquecer y sustentar el acercamiento al sector productivo y empresarial.

Tras el primer acercamiento al sector empresarial, una vez realizado el análisis y diagnóstico de empleabilidad, se sugiere crear una agenda de posibilidades laborales de la región o municipio considerando la actividad de cada una de ellas tamaño de la empresa o negocio, posibilidades de contratación, áreas en que pudiera ser empleada la persona con discapacidad, condiciones laborales que proporcionará y perfiles requeridos.

Una vez lograda la inserción laboral se sugiere dar seguimiento y acompañamiento a la persona con discapacidad para que logre la permanencia y estabilidad laboral.

### CONCLUSIONES

Consolidar una cultura inclusiva y lograr la inserción laboral de personas con discapacidad es un proceso que requiere tiempo y una suma de voluntades, para ello la gestión de proyectos inclusivos es pieza clave pues se requiere tiempo, interacción y adaptación, no solo es necesario que exista una política inclusiva pues se requiere que esta se opere, la cultura inclusiva no surge con la emisión de un documento es un proceso que se construye en conjunto con la sociedad.

Se requiere de una suma de esfuerzos y voluntades del gobierno estatal, federal, empresarios, empleadores, padres de familia y sector educativo, si todos comparten la responsabilidad y desde sus ámbitos asumen su compromiso, se podrá tener una sociedad más incluyente y se estará brindando a los jóvenes y adultos un espacio idóneo para que aporten sus mejores esfuerzos, pues no sabremos que son capaces de hacer sino se les apoya para realizarlo.

El diseño y la implementación de proyectos inclusivos permitió generar redes empresariales para fortalecer la inclusión laboral de personas con discapacidad y contar con un listado de empresas y empleadores dispuestos a asumir su responsabilidad social permitiendo la realización de pasantías y prácticas laborales de personas que presenten alguna discapacidad.

Por lo tanto, se concluye que el diseño y aplicación de proyectos inclusivos permitirá aminorar o erradicar las desigualdades a las que se enfrentan los grupos vulnerables asociados a una discapacidad en nuestra localidad o región, el trabajo que los docentes de UPN 123 de la LIE, línea inclusiva es fundamental para lograr lo que dice el lema de nuestra Universidad “Educar para Transformar”

### REFERENCIAS

- Alcocer, M. (1998) *Investigación-Acción Participativa*. Galindo, J. (coord.), en: Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. México: Addison Wesley Logman.
- Álvarez, L y Jurgenson, G (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, México
- Ander-Egg Ezequiel y Aguilar Idáñez Maria José (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Colección política, servicios y trabajo social.
- Colmenares E.; y Piñero M. ;(2008). *La investigación acción*. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27) ,96-114. [Fecha de Consulta 28 de mayo de 2024]. ISSN: 1315-883X.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Diario Oficial de la Federación (2022). Artículo 11 de la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, del capítulo II (Trabajo y empleo). Secretaría de Gobernación. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Echeita Gerardo; Duk Homad, Cynthia. (2008) *Inclusión educativa*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 2.
- Guadián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación Socio-educativa. San José de Costa Rica: CECC
- México Gobierno de la República (2015). Biblioteca mexicana del conocimiento. *La inclusión laboral en México: Avances y retos* [https://www.stps.gob.mx/bp/gob\\_mx/libro-inclusion%20laboral%20en%20mexico-avances%20y%20retos%20version%20digital.pdf](https://www.stps.gob.mx/bp/gob_mx/libro-inclusion%20laboral%20en%20mexico-avances%20y%20retos%20version%20digital.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (2013). Estudio: factores para la inclusión laboral de las personas con discapacidad
- Organización internacional del trabajo. (2021). Transformar las empresas mediante la diversidad y la inclusión. Recuperado de: [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed\\_dialogue/@act\\_emp/documents/publication/wcms\\_844928.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@act_emp/documents/publication/wcms_844928.pdf)

**CAPÍTULO 18**

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MELILLA DESDE UNA PERSPECTIVA  
CENTRADA EN EL ESTUDIANTE: APRENDIZAJE-SERVICIO COMO  
ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

<sup>1</sup>Adrián Segura Robles, <sup>2</sup>Carmen Rodríguez Jiménez, <sup>1</sup>Manuel García Alonso

<sup>1</sup>*Universidad de Granada*

<sup>2</sup>*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

*carmenrj@ugr.es*

**Resumen**

La educación superior en Melilla, a través de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS), promueve un aprendizaje centrado en el estudiante que combina el desarrollo académico con el servicio a la comunidad. Estas metodologías fomentan competencias clave como el pensamiento crítico y el compromiso social, siendo especialmente relevantes en un entorno multicultural como Melilla. El ApS permite a los estudiantes aplicar conocimientos en contextos reales, favoreciendo una formación integral y una mayor conexión con los desafíos locales. Aunque requiere planificación y coordinación, sus beneficios en términos de aprendizaje y responsabilidad social son significativos.

**Palabras clave:** metodologías de enseñanza; Educación Superior; aprendizaje centrado en el alumno

**HIGHER EDUCATION IN MELILLA FROM A STUDENT-CENTRED  
PERSPECTIVE: SERVICE-LEARNING AS A METHODOLOGICAL STRATEGY**

**Abstract**

Higher education in Melilla, through active methodologies such as Service-Learning (SL), promotes student-centred learning that combines academic development with community service. These methodologies foster key competences such as critical thinking and social engagement, being especially relevant in a multicultural environment such as Melilla. ApS allows students to apply knowledge in real contexts, favouring a comprehensive education and a greater connection with local challenges. Although it requires planning and coordination, its benefits in terms of learning and social responsibility are significant.

**Keywords:** teaching methods; Higher Education; student centered learning

**INTRODUCCIÓN**



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

La Educación Superior en Melilla, al igual que en otras partes del mundo, ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, orientándose cada vez más hacia modelos de enseñanza centrados en el estudiante. Este enfoque busca transformar el rol del alumnado, que pasa de ser un receptor pasivo de información a convertirse en un agente activo en su proceso de aprendizaje. Según Barr y Tagg (1995), la transición de una enseñanza centrada en el profesorado a una enseñanza centrada en el aprendizaje es fundamental para mejorar la calidad educativa y responder a las necesidades de una sociedad cambiante.

En este contexto, el aprendizaje-servicio (ApS) se ha consolidado como una estrategia metodológica clave en la formación universitaria. El ApS combina el aprendizaje académico con la participación activa en proyectos de servicio a la comunidad, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, a la vez que contribuyen al desarrollo social. De acuerdo con Furco (1996), esta metodología no solo fomenta el desarrollo de competencias profesionales, sino que también promueve una conciencia social crítica, mejorando la formación integral del estudiante.

Melilla, como ciudad autónoma española con un contexto sociocultural único, presenta un escenario especialmente propicio para la implementación del aprendizaje-servicio en la educación superior. La realidad fronteriza de la ciudad y su diversidad cultural brindan una oportunidad para que los estudiantes participen en proyectos que aborden problemáticas locales de gran relevancia social, como la inclusión educativa, la interculturalidad o la atención a colectivos en situación de vulnerabilidad (González et al., 2018).

En este sentido, la Universidad de Granada, a través de su campus en Melilla, ha integrado el aprendizaje-servicio en diversas titulaciones, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de vincular su formación académica con experiencias prácticas en la comunidad. Esta integración es coherente con el paradigma de la educación centrada en el estudiante, ya que sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, facilitando la adquisición de competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Sánchez et al., 2020).

La evaluación de esta metodología ha demostrado que los estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje-servicio no solo mejoran su rendimiento académico, sino que también desarrollan una mayor conciencia social y compromiso cívico. Como destacan Eyler y Giles (1999), el impacto del ApS va más allá del aula, ya que permite a los estudiantes experimentar

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

el aprendizaje en un contexto de vida real, lo que facilita una comprensión más profunda de los contenidos curriculares y su aplicabilidad.

El presente trabajo se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el Aprendizaje-Servicio y su implementación en la educación superior, con un enfoque particular en el contexto de Melilla. La revisión bibliográfica es un método fundamental en la investigación académica, ya que permite analizar y sintetizar los estudios previos sobre un tema determinado, facilitando la identificación de tendencias, vacíos y nuevas oportunidades de investigación. Además, proporciona un marco teórico sólido que sustenta el desarrollo de nuevas propuestas y estrategias pedagógicas. En el caso del Aprendizaje-Servicio, esta revisión ha sido esencial para comprender el impacto de esta metodología en el aprendizaje centrado en el estudiante y su capacidad para promover tanto el éxito académico como el compromiso social. Como señalan Hart (1998) y Jesson et al. (2011), una revisión bien estructurada ofrece una visión integral y crítica de la literatura existente, lo que resulta crucial para formular conclusiones fundamentadas y coherentes en cualquier área del conocimiento.

### **2. LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO**

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias al tiempo que contribuyen a la mejora del entorno social. Se trata de una estrategia pedagógica que vincula de manera intencional el proceso de enseñanza-aprendizaje con el compromiso social, ofreciendo una experiencia significativa tanto para el estudiante como para la comunidad involucrada (Furco, 1996). Este enfoque se enmarca en el paradigma de la educación experiencial, donde el aprendizaje no se limita al aula, sino que se expande a contextos reales, favoreciendo una mayor conexión entre la teoría y la práctica (Eyler & Giles, 1999).

#### **2.1. Características del Aprendizaje-Servicio**

El Aprendizaje-Servicio presenta una serie de características clave que lo distinguen de otras metodologías. En primer lugar, se fundamenta en la reciprocidad entre el aprendizaje y el servicio, es decir, tanto los estudiantes como la comunidad se benefician mutuamente de la experiencia. En segundo lugar, el ApS se caracteriza por ser una metodología activa, ya que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que los aplican de manera práctica para resolver problemas reales. Tercero, el ApS se basa en la reflexión crítica, lo que implica que los

estudiantes analicen y evalúen su experiencia de servicio, conectando sus aprendizajes con los contenidos curriculares y desarrollando una mayor conciencia social (Bringle & Hatcher, 1996).

### **2.2. Ventajas del Aprendizaje-Servicio**

Entre las ventajas del Aprendizaje-Servicio destaca su capacidad para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Al aplicar los conocimientos teóricos en contextos reales, los estudiantes pueden consolidar su comprensión de los contenidos curriculares y desarrollar competencias clave como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación (Eyler & Giles, 1999). Asimismo, el ApS fomenta el desarrollo de una conciencia social crítica y un mayor compromiso cívico, ya que los estudiantes participan activamente en la solución de problemas sociales y contribuyen al bienestar de la comunidad (Furco, 2010). Esta metodología también favorece la motivación intrínseca del alumnado, ya que ofrece una experiencia de aprendizaje significativa y con propósito, conectada directamente con su entorno (Butin, 2006). Otra ventaja importante del ApS es su capacidad para promover la inclusión social y la interculturalidad, especialmente en contextos educativos como el de Melilla, donde la diversidad cultural y social es un elemento central. Los estudiantes pueden participar en proyectos que aborden problemáticas locales, como la atención a colectivos vulnerables o la promoción de la cohesión social, lo que enriquece su formación y su comprensión de las realidades sociales complejas (González et al., 2018).

### **2.3. Desventajas del Aprendizaje-Servicio**

A pesar de sus numerosas ventajas, el Aprendizaje-Servicio también presenta ciertos desafíos y limitaciones. Uno de los principales obstáculos es la necesidad de una planificación rigurosa y una coordinación eficaz entre las instituciones educativas y las entidades comunitarias. La implementación de proyectos de ApS requiere tiempo, recursos y una supervisión constante para garantizar que se cumplan tanto los objetivos educativos como los de servicio a la comunidad (Billig, 2000). Además, existe el riesgo de que algunos proyectos se enfoquen más en el servicio que en el aprendizaje, lo que podría desvirtuar la finalidad educativa de la experiencia.

Otra desventaja es la posible resistencia por parte del alumnado y el profesorado. Algunos estudiantes pueden percibir el ApS como una carga adicional a sus estudios académicos, especialmente si no ven claramente la conexión entre el servicio realizado y su formación. De igual manera, el profesorado puede enfrentar dificultades para integrar adecuadamente el ApS en el currículo, especialmente si no cuenta con formación previa en este enfoque (Butin, 2006).

### **2.4. Relevancia del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior**

En la etapa de educación superior, el Aprendizaje-Servicio adquiere una relevancia particular debido a su capacidad para formar profesionales competentes y socialmente responsables. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, las universidades tienen la responsabilidad no solo de transmitir conocimientos teóricos, sino también de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos sociales, económicos y ambientales de su tiempo. El ApS responde a esta necesidad al ofrecer una formación integral que combina el desarrollo de competencias académicas con la sensibilización hacia los problemas sociales y la promoción de una ciudadanía activa (González et al., 2018).

En el contexto de la educación superior, el ApS también favorece la transición de los estudiantes hacia el mundo profesional. Al enfrentarse a situaciones reales, los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y competencias transversales que son altamente valoradas en el ámbito laboral, como la capacidad de trabajar en equipo, la resolución de problemas complejos y la comunicación efectiva (Sánchez et al., 2020). Además, el ApS fomenta la innovación educativa, ya que obliga a las instituciones de educación superior a repensar sus metodologías y a buscar formas más inclusivas y participativas de enseñar y aprender.

En conclusión, el Aprendizaje-Servicio se consolida como una estrategia metodológica eficaz y relevante en la educación superior, ya que no solo mejora el aprendizaje académico de los estudiantes, sino que también contribuye a la transformación social. En un contexto como el de Melilla, donde la diversidad y los desafíos sociales son especialmente significativos, el ApS ofrece una oportunidad única para que los estudiantes se formen como profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con su entorno.

### **3. LA ETAPA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA**

La educación superior en Melilla desempeña un papel fundamental en la formación de profesionales que respondan a las necesidades sociales, culturales y económicas de la ciudad, marcada por su carácter fronterizo y multicultural. Como parte del sistema universitario español, el campus de la Universidad de Granada en Melilla ofrece una formación que busca no solo la excelencia académica, sino también la integración y el desarrollo social de su comunidad. Este compromiso con el entorno local se refleja en la adaptación de los programas formativos a la realidad social de la ciudad, buscando preparar a los estudiantes para que enfrenten desafíos

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

relacionados con la convivencia intercultural, la inclusión social y el desarrollo económico en un contexto singular como el de Melilla (González et al., 2018).

El campus universitario de Melilla se ha consolidado como un espacio educativo donde convergen estudiantes de diferentes procedencias, lo que plantea la necesidad de implementar metodologías que favorezcan un aprendizaje significativo, inclusivo y conectado con la realidad local. En este contexto, el uso de **metodologías activas** en la educación superior resulta clave para garantizar que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen competencias que les permitan desempeñarse en un entorno laboral y social diverso y dinámico. Las metodologías activas, como el Aprendizaje-Servicio (ApS), el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo o el aula invertida, promueven una participación más activa del estudiante en su proceso formativo, situándolo en el centro del aprendizaje y fomentando una mayor implicación y motivación (Prensky, 2010).

### **3.1. El papel de las metodologías activas en la Educación Superior en Melilla**

Las metodologías activas son enfoques pedagógicos que buscan transformar la educación tradicional, caracterizada por la transmisión unidireccional de conocimientos, en un proceso dinámico y participativo donde el estudiante tiene un rol protagónico. Estas metodologías se centran en el aprendizaje experiencial, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, ofreciendo a los estudiantes oportunidades para desarrollar competencias transversales como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y la toma de decisiones (Bonwell & Eison, 1991).

En el caso de Melilla, las metodologías activas adquieren una relevancia especial debido a la naturaleza multicultural de su entorno. Las aulas de educación superior en esta ciudad reflejan una diversidad que plantea desafíos únicos, como la necesidad de promover la inclusión de estudiantes con diferentes orígenes culturales, lingüísticos y socioeconómicos. Las metodologías activas, al fomentar la colaboración y el aprendizaje basado en problemas reales, ayudan a los estudiantes a desarrollar una mayor comprensión y respeto por la diversidad, preparándolos para trabajar en entornos multiculturales y afrontar situaciones complejas desde una perspectiva crítica y reflexiva (González et al., 2018).

### **3.2. El Aprendizaje-Servicio como metodología activa en Melilla**

Entre las metodologías activas que se utilizan en la educación superior en Melilla, el Aprendizaje-Servicio (ApS) destaca como una de las estrategias más efectivas para conectar la

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

formación académica con la realidad social de la ciudad. Como ya se ha mencionado, el ApS combina la adquisición de conocimientos con la participación activa en proyectos que buscan resolver problemas de la comunidad. En Melilla, esta metodología es especialmente relevante, ya que permite a los estudiantes involucrarse en proyectos que abordan cuestiones clave como la inclusión social de colectivos vulnerables, la promoción de la interculturalidad o el apoyo educativo en entornos desfavorecidos (Sánchez et al., 2020).

La implementación del Aprendizaje-Servicio en la educación superior de Melilla responde a la necesidad de formar profesionales capaces de afrontar los desafíos específicos de la ciudad. A través del ApS, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en situaciones reales, mientras que la comunidad se beneficia de sus contribuciones. Este enfoque pedagógico permite una mayor conexión entre la universidad y su entorno, fomentando la responsabilidad social y el compromiso cívico de los futuros profesionales (Eyler & Giles, 1999).

Una de las principales ventajas del Aprendizaje-Servicio en Melilla es que facilita el desarrollo de competencias interculturales. Los estudiantes que participan en proyectos de ApS tienen la oportunidad de interactuar con personas de diferentes orígenes culturales y enfrentar situaciones que requieren sensibilidad y adaptabilidad intercultural. Esta experiencia resulta esencial en un contexto como el de Melilla, donde la convivencia entre culturas es un elemento central de la vida cotidiana (González et al., 2018).

Además, el Aprendizaje-Servicio contribuye a que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre las desigualdades sociales y las necesidades de su entorno. Al participar en proyectos que tienen un impacto directo en la comunidad, los estudiantes no solo adquieren competencias académicas y profesionales, sino que también desarrollan una mayor empatía y compromiso hacia la mejora social. Esto es especialmente relevante en la etapa de educación superior, donde se espera que los estudiantes no solo se formen como expertos en su disciplina, sino que también sean capaces de contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Furco, 1996).

### **3.3. La relevancia del uso de metodologías activas en Educación Superior**

El uso de metodologías activas en la Educación Superior es crucial para responder a las demandas de la sociedad actual. En un mundo cada vez más globalizado y dinámico, las universidades no pueden limitarse a ofrecer una formación teórica, sino que deben preparar a

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

los estudiantes para ser capaces de enfrentarse a problemas complejos y cambiantes. Las metodologías activas, al fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo, equipan a los estudiantes con las herramientas necesarias para adaptarse a los desafíos del siglo XXI (Prensky, 2010).

En el caso de Melilla, la implementación de estas metodologías es particularmente importante debido a las características singulares de la ciudad. Las metodologías activas, como el ApS, permiten a los estudiantes aprender a partir de la interacción con su entorno y participar activamente en la solución de problemas locales, lo que les prepara mejor para afrontar las particularidades del contexto multicultural y fronterizo en el que se encuentran. Asimismo, estas metodologías promueven una educación inclusiva y equitativa, que tiene en cuenta las diferentes necesidades y realidades de los estudiantes, contribuyendo a una formación integral que va más allá de los conocimientos puramente académicos.

### **CONCLUSIONES**

La educación superior en Melilla juega un papel fundamental en la formación de futuros profesionales capaces de responder a los desafíos específicos de una ciudad multicultural y fronteriza. A través de sus programas formativos, la Universidad de Granada ha implementado una serie de metodologías activas que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando su participación activa y conectando la teoría con la práctica.

Entre estas metodologías, el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha demostrado ser una estrategia pedagógica eficaz y transformadora. Al combinar el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, el ApS no solo mejora la adquisición de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de competencias clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el compromiso social. Esta metodología es especialmente relevante en el contexto de Melilla, donde la diversidad cultural y los desafíos sociales proporcionan un entorno ideal para su implementación, permitiendo a los estudiantes adquirir una mayor comprensión de su entorno y contribuir activamente a la solución de problemas locales.

Las metodologías activas, en general, se han mostrado eficaces en la educación superior porque promueven una mayor motivación y participación del alumnado, así como un aprendizaje más profundo y duradero. En un mundo globalizado y en constante cambio, es crucial que los estudiantes no solo reciban una formación teórica, sino que también desarrollen habilidades prácticas que les preparen para enfrentarse a entornos profesionales complejos. El uso del

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Aprendizaje-Servicio, en particular, permite vincular el aprendizaje con la realidad social, favoreciendo una formación integral que responde a las demandas del siglo XXI.

No obstante, la implementación de estas metodologías requiere de una adecuada planificación y coordinación entre las instituciones educativas y la comunidad, así como de una formación específica para el profesorado que facilite su integración en el currículo. A pesar de estos desafíos, las ventajas del Aprendizaje-Servicio y otras metodologías activas son claras: los estudiantes se gradúan no solo como profesionales capacitados, sino también como ciudadanos comprometidos y conscientes de su rol en la sociedad.

En conclusión, la educación superior en Melilla, apoyada por metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio, tiene un impacto significativo en la formación de individuos preparados para afrontar los desafíos sociales y profesionales de su tiempo, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y conectada con la realidad.

### REFERENCIAS

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664. <https://doi.org/10.1177/003172170008100913>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.2307/2943981>
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0025>
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service.
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary, secondary, and higher education. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 227-245). OECD Publishing.



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- González, J. M., Pérez, F. J., & Ramírez, L. E. (2018). El aprendizaje-servicio en contextos multiculturales: El caso de Melilla. *Revista de Educación y Sociedad*, 25(1), 45-60.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. SAGE Publications.
- Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. SAGE Publications.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Sánchez, M. P., López, D. M., & Hernández, A. P. (2020). Innovación educativa en la universidad: El Aprendizaje-Servicio en Melilla. *Cuadernos de Innovación Educativa*, 18(2), 85-99.

**CAPÍTULO 19**

**INSTRUMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE, DESDE LA PERSPECTIVA COLABORATIVA Y SITUADA**

Lucía Guadalupe Reynosa Gómez, William René Reyes Cabrera y Jesús Enrique Pinto

Sosa

*Universidad Autónoma de Yucatán*

*lucia.reynosa@correo.uady.mx*

**Resumen**

Un estudio documental sobre innovación educativa confirmó el papel protagónico del profesorado en los procesos de innovación y en el acto educativo, en consecuencia, se realizó una investigación en escuelas preparatorias de Yucatán para explorar las miradas docentes sobre la innovación, frente a la nueva realidad escolar. Los resultados sustentaron la instrumentación de estrategias de desarrollo profesional docente desde la perspectiva colaborativa y situada, mediante un enfoque metodológico de investigación-acción con 4 fases: socialización y consenso, ajustes, instrumentación y evaluación. Las estrategias contemplan encuentros de intercambio de experiencias de innovación, conversatorios, charlas con expertos y un Programa de acompañamiento para el bienestar emocional docente, para el cual se generó un modelo, así como un logotipo y un slogan que dan identidad al Programa. A la fecha, se han instrumentado 7 talleres, una tertulia académica y una comunidad de práctica, con una asistencia de 350 docentes. Se concluye que es posible sumarse a los esfuerzos por apoyar la labor docente porque esa noble labor vale la pena de ser acompañada y redignificada.

**Palabras clave:** Desarrollo docente, innovación educativa, bienestar docente

**IMPLEMENTATION OF STRATEGIES FOR TEACHER PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT, BASED ON COLLABORATIVE AND SITUATED INNOVATION.**

**Abstract**

A documentary study on educational innovation confirmed the leading role of teachers in innovation processes and in the educational act; consequently, a research was conducted in high schools in Yucatan to explore teachers' views on innovation, facing the new school reality. The results supported the implementation of strategies for teachers' professional development from a collaborative and situated perspective, through a methodological approach of action-research with 4 phases: socialization and consensus, adjustments, implementation and evaluation. The

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

strategies include meetings for the exchange of innovation experiences, discussions, talks with experts and a Program for the emotional well-being of teachers, for which a model was generated, as well as a logo and a slogan that give identity to the Program. To date, 7 workshops, an academic gathering and a community of practice have been implemented, benefiting 350 teachers. The conclusion is that it is possible to join the efforts to support the work of teachers, because this noble work is worth being accompanied and redefined.

**Keywords:** Teacher development, educational innovation, teacher wellbeing

### **INTRODUCCIÓN**

#### **1.1 Antecedentes**

Este proyecto surge a partir de dos investigaciones: por un lado, un estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos de innovación educativa (Reynosa y Reyes, 2023). Por otro lado, en 2023, con profesores de educación media superior con la finalidad de aportar elementos que contribuyan a fortalecer dichas prácticas y a detonar su potencial innovador. Lo anterior permitió identificar la esencia de la innovación y del acto educativo mismo, como una construcción esencialmente humana (Gracia, 2017) completamente contextual y situada (Blanco & Messina, 2000; Fernández & Alcaraz, 2016), que puede analizarse mediante acciones colaborativas situadas y flexibles.

Entre los principales hallazgos se encontró que los docentes identifican sus fortalezas, áreas de oportunidad, reconocen la necesidad de profundizar en el tema de la innovación educativa (Reynosa, Pinto y Reyes, 2023) y consideran que la imposición de innovaciones que provienen de otros contextos, iniciativas que se conocen como “top-down” (García & Malagón, 2010) generalmente no funcionan; es mejor partir de la realidad circundante conocida como iniciativas “bottom-up”. Asimismo, es posible instrumentar estrategias de intervención educativa, que contribuyan a detonar el potencial innovador del profesorado y a fortalecer sus prácticas educativas, desde una perspectiva de innovación colaborativa y situada (Reynosa y Reyes, 2023, a).

De acuerdo con lo anterior, se consideró necesario contribuir a que el cuerpo docente esté preparado para afrontar el impacto de la innovación y la tecnología, pero a través de un acompañamiento emocional que los apoye frente a tal impacto, donde cada docente encuentre en su labor, el sentido que le proporcione plenitud y felicidad cuyo el eje rector de la propuesta es la visión colaborativa y situada (Carbonel, 2002, Fullan y Hargreaves, 2006, Díaz-Barriga,

2012, Barraza, 2013).

### 1.2 Fundamentación

Es evidente que la responsabilidad del docente es muy grande (Pinargote, et al., 2022), aunque cabría preguntarse quién está dando ese mismo apoyo a los propios maestros, cuando se dio el regreso a la presencialidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013) menciona que “no hay salud, sin salud mental” (p. 6); por lo que esta es medular para el ser humano y por tanto también lo es para los colectivos académicos, ya que la salud mental es importante para que el docente pueda gozar de bienestar integral; el docente al tener que cumplir con roles diversos, se ve expuesto a altos niveles de estrés que pueden derivar en agotamiento laboral y burnout (Amezcuca & Góngora, 2023, p. 682).

Y si antes del año 2020, el estrés docente ya era un problema preocupante, con la crisis global provocada por la pandemia por COVID 19, el problema se intensificó y el regreso a la presencialidad ahora vista como “nueva normalidad” o “nueva realidad escolar” no fue menos peor.

“El regreso a las aulas presenciales se desarrolla en medio de temor a contagios, depresión, estrés, ansiedad o hartazgo aunados a procesos de duelo y confinamiento que fueron experimentados de diferentes maneras al igual que las capacitaciones docentes centradas en tecnologías y métodos didácticos, pero distanciadas de la parte emocional tanto de ellos como de sus estudiantes (Ortiz, 2021, citado por Tenorio, et al., 2023 p. 634).

Algunos expertos afirman que problemas como la salud mental, la calidad educativa o el financiamiento para la educación, se agudizaron más con ésta, de hecho, significaron una “sacudida sísmica” (Pelletier, et al., 2021). Aunque no puede negarse el papel protagónico de los docentes en la innovación y en la educación en general (Monereo y Monte, 2011, UNESCO, 2022), desde antes de la pandemia, ha existido la tendencia a depositar prácticamente toda la carga sobre sus hombros lo que le ha provocado diversas alteraciones (Amezcuca y Góngora, 2023).

Para atender esta necesidad de brindar acompañamiento para el bienestar emocional, la presente propuesta que se basa en los fundamentos de la psicología positiva (Seligman, 2006, 2011). Cuya meta es que esta florezca y agregue un nuevo objetivo a la noble meta de la psicología convencional (aliviar el sufrimiento), que es “explorar lo que hace que la vida valga

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

la pena y crear las condiciones habilitadoras de una vida digna de ser vivida” (Seligman, 2011, p. 16).

La teoría del bienestar contiene cinco elementos, que conforman el acrónimo PERMA: *Positive emotions* o emociones positivas como la vida placentera, la felicidad y satisfacción con la vida, piedra angular de la teoría del bienestar; *Engagement* o involucramiento o compromiso que es el interés positivo en los actos del día, placenteros o no; tiene que ver con el *Flow*, ese estado de gratificación en el que entramos cuando nos sentimos totalmente involucrados en lo que estamos haciendo (Csikszentmihalyi, 2010); *Relationship* o relaciones positivas, que se refiere a “los otros”, manejar las relaciones con amor, respeto y tolerancia; actos de bondad de hecho, muy poco de lo que es positivo, es solitario (Seligman, 2011); *Meaning* o significado, que está presente cuando lo que hacemos tiene un sentido o un propósito, sobre todo de servicio; es decir pertenecer y servir a algo que se considera superior a nosotros mismos; *Accomplishment* o logro que es la convicción de que podemos conquistar los planes, sueños y proyectos, también puede ser la realización o logro, por sí mismos. Seligman (2011) afirma que la meta última de la psicología positiva es florecer, en la vida entendiendo por ello, el desarrollo óptimo de los cinco elementos del bienestar.

En complemento a la perspectiva mencionada, se coincide con Tardif (2004) respecto a la importancia de que la formación y actualización docente no parta del déficit del profesorado; esto es, no centrarse en la falta del saber, conocer o hacer como docentes, sino reconocer y adentrarse en sus saberes, conocimientos y modos de hacer, además de que pueden participar de forma creativa en el proceso educativo adaptándolo a las condiciones y características de los entornos en los que se desempeñan (Didrykson & Tovar, 2023).

Del mismo modo, se considera que superar la formación continua centrada solo en cursos aislados, para establecer otras formas y mecanismos, como el acompañamiento, la asesoría, las redes de docentes, entre otras (Torres, 2023), contribuye tanto a la perspectiva colaborativa, como a una visión más holística y práctica de la profesionalización docente.

En relación con la investigación sobre bienestar emocional en los docentes por medio de los aportes de la psicología positiva, López, García y Cuesta (2023) mencionan que la investigación sobre el papel de las emociones en el trabajo de los docentes desde aproximadamente el año 2005 ha ido en aumento, documentando diversos trabajos, así como una serie de iniciativas para promover la educación emocional y la psicología positiva en diversos países, aunque algunos

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

de ellos están planteados desde la perspectiva de los alumnos y no desde la perspectiva docente *per se*. En contraste, en la presente propuesta interesa conocer y promover el bienestar emocional en las y los maestros, por ellos mismos y para ellos, es decir, su bienestar como fin en sí mismo y no como un medio al servicio del estudiante, pues si se trabaja desde esa perspectiva, los frutos impactarán en los alumnos de los docentes y en todas sus esferas de relación.

Del mismo modo, hay evidencia empírica de que la intervención mediante programas, talleres y otras formas de acompañamiento, se asocia con un impacto positivo sobre el bienestar emocional del profesorado (Beckett, Schultendorff y Zubiri, 2015; García, et al, 2020).

### MÉTODO

#### 1.3 Diseño

Para la instrumentación de las estrategias de desarrollo profesional docente, desde la innovación colaborativa y situada, se utilizó un diseño cualitativo de investigación-acción, que se centra en la búsqueda de resultados por medio de la participación naturalista de los actores involucrados, considerando la definición del problema o situación, la valoración de las necesidades, el diseño y ejecución de las alternativas de acción y su evaluación (Alvarez-Gayou, 2003).

#### 1.4 Participantes

Docentes de tiempo completo, de medio tiempo y de asignatura adscritos a las escuelas de educación media superior de la UADY, en su modalidad presencial; el total de docentes se muestra en la siguiente tabla y en el apartado de Resultados se especifica la cantidad de participantes por estrategia:

**Tabla 1**

*Cantidad total de docentes, por institución participante*

Escuela	Docentes
Escuela Preparatoria No. Uno	110
Escuela Preparatoria No. Dos	153
Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria (UABIC)	57
Total	320

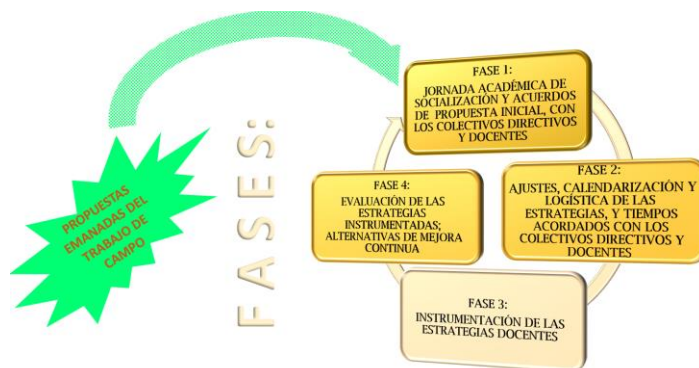
*Nota.* Elaboración propia con datos proporcionados por las instituciones participantes.

### 1.5 Fases

De acuerdo con la metodología de la investigación-acción, se definieron 4 fases, relacionadas entre sí y que se muestran en la figura 1:

**Figura 1**

*Fases del proyecto*



Como se observa, las propuestas iniciales emanaron de la investigación de campo previa y se pusieron a consenso, se detalló la logística con las instituciones participantes; se instrumentaron las estrategias al tiempo que se evaluaban formativamente y se detectaban nuevas necesidades y posibilidades; del mismo modo, al final de cada instrumentación se realizaba un balance en el equipo de trabajo incluyendo a las instituciones, por lo que la perspectiva colaborativa y situada permeó en todas las fases. En el siguiente apartado se detallan los resultados obtenidos en cada una de estas fases.

### RESULTADOS

3.1 FASE 1. Se llevaron a cabo alrededor de 10 reuniones con los colectivos directivos y docentes, entre los meses de enero y mayo del 2024, de las cuales se obtuvo toda la información necesaria para dar paso a la Fase 2.

3.2 FASE 2. Las estrategias que se definieron, con base en los acuerdos con los colectivos directivos y docentes fueron las siguientes:

- 1) **Encuentro de experiencias de innovación docente, desde la perspectiva colaborativa y situada.** Taller vivencial con una duración de 5 horas cuyo propósito fue generar un espacio e intercambio y reflexión de experiencias innovadoras desde la perspectiva situada, para contribuir a detonar el potencial innovador de las y los docentes, a partir del análisis de 15

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

premisas fundamentales sobre innovación educativa establecidas como resultado de dos años de investigación sobre el tópico.

2) **Conversatorio: Innovación educativa sin tecnología, un reto docente posible.** Es un conversatorio de 2 horas, como una técnica de encuentro académico reflexivo para debatir las posibilidades de generar prácticas innovadoras sin tecnología desde las propias experiencias docentes, sin detrimento del valor de dicha tecnología como una herramienta entre otras para fortalecer el trabajo docente, al tiempo que se analizan los “claroscuros” de la tecnología, buscando generar conclusiones propositivas.

3) **Conferencia magistral: Reflexiones sobre la instrumentación del Marco Curricular Común de la Educación Media superior, desde la innovación colaborativa y situada.** Conferencia interactiva a cargo de la Dra. Patricia Frola, prevista para diciembre de 2024, con el propósito de crear un espacio de reflexión colectiva sobre el primer semestre de instrumentación del nuevo plan de estudios, recurriendo a las ventajas de la innovación colaborativa y situada, así como a la riqueza de la idiosincrasia yucateca.

4) **Programa de acompañamiento para el bienestar emocional docente. (Programa BED)**

La temática del impacto socioemocional de la labor docente fue una de las necesidades más importantes encontradas en el estudio de campo previo, por lo que se elaboró una estrategia que no se limita a un curso más, por muy bueno que este sea. El propósito es generar un proceso dinámico, integral y flexible de acompañamiento permanente para el profesorado, que, desde la perspectiva colaborativa y situada, le permita desarrollar en forma autónoma, habilidades efectivas para cultivar y fortalecer su bienestar emocional. Para ello se creó un modelo, cuya representación gráfica aparece en la figura 2:

**Figura 2**

*Modelo del bienestar emocional docente*





## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

*Nota. Creación propia*

Las y los docentes se ubican al centro, como lo más importante, buscando desarrollar una vida plena, a través de seis componentes interactuantes entre sí:

**1) Perspectiva**, se refiere a que la creación de ambientes y espacios propicios para la búsqueda autónoma del bienestar emocional docente, debe basarse necesariamente en una visión colaborativa entre pares, con autoridades y con su entorno familiar y social; y situada, a las necesidades y condiciones del aquí y el ahora (Carbonel, 2002, Barraza, 2013).

**2) Actores**, los actores protagónicos del modelo son las y los maestros, pero su labor docente está siempre vinculada a los otros, lo cual implica la consideración de la visión del mundo del otro, es decir, la otredad docente (Yuren y Nava, 2005).

**3) Niveles**, el modelo tiene el propósito de impulsar el bienestar emocional docente en tres niveles de actuación: individual, de cara a aspectos personales del bienestar emocional, grupal, que tiene importante expresión mediante los diversos trabajos en comunidades de práctica (Wilson & Myers, 2000) y colectivo, en acciones e interacciones más amplias que involucran al claustro en su conjunto, con acciones como conferencias, tertulias y conversatorios.

**4) Dimensiones**, este componente apunta a una visión integral del bienestar emocional docente, apoyando el desarrollo positivo de todas las facetas del bienestar: la dimensión físico-emocional (salud física y cómo afecta al bienestar emocional); la dimensión propiamente psicológica del bienestar y la dimensión social, que tiene que ver con el reconocimiento de la influencia del otro en el propio bienestar del docente (Seligman, 2011).

**5) Fases**, se contempla una fase inicial que consiste en estrategias que se vayan instrumentando y el programa se impregne de la identidad de cada una de las instituciones participantes, se migrará a una fase de desarrollo; en la cual las diversas estrategias se habrán mejorado, complementado y diversificado y ese proceso permitirá en un mediano plazo, arribar a una fase de consolidación, siempre con un espíritu de mejora continua.

**6) Contexto**, se asienta en un contexto sociohistórico específico, sumamente complejo, en donde la incertidumbre y la turbulencia económica, social, política y tecnológica es algo común en el mundo globalizado actual, por ello el Programa no puede plantear acciones o soluciones artificiosas o ajenas a ese contexto, sino adaptadas a esas realidades desafiantes.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Alrededor del modelo las flechas reflejan su carácter dinámico y flexible, además de dar cabida a evaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones de las acciones que se deriven de la instrumentación del Programa, lo cual favorecerá su madurez gradual y el avance en las fases ya descritas.

### 3.3 FASE 3

La tercera fase es: Instrumentación. En la tabla 2, se muestra un resumen de las estrategias instrumentadas hasta el momento de elaborar este trabajo:

**Tabla 2**

*Resumen de Estrategias instrumentadas a Octubre, 2024*

Estrategia	Docentes participantes			Total
	Preparatoria 1	Preparatoria 2	UABIC	
Taller “Encuentro de experiencias de innovación docente desde la perspectiva colaborativa y situada “	87	13	---	100
Taller introductorio “Desarrollo de habilidades para un mayor bienestar emocional docente” (Programa BED)	71	48	47	166
Primera tertulia académica “Explorando mis fortalezas básicas” (Programa BED)	---	---	42	42
Primera comunidad de prácticas Enriqueciendo nuestro BED” (Programa BED)	---	---	42	42
Total	158	61	131	350

*Nota.* Creación propia

Todas las estrategias tienen una planeación (didáctica o de otra índole, según su naturaleza), cronogramas de actividades, definición de materiales y en general la documentación que respalda un orden metodológico y técnico, sin detrimento de la necesaria flexibilidad, particularmente porque se trata de iniciativas con una visión colaborativa y situada.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

3.4 FASE 4. Todas las acciones y materiales empleados en cada estrategia se evalúan continuamente durante su planeación, en su instrumentación y también después de ello, de tal forma que el programa vaya mejorando progresivamente.

### **CONCLUSIONES**

A la fecha, se tiene un total de 350 asistentes a 9 estrategias, 6 de las cuales pertenecen al Programa BED, que paulatinamente se ha convertido en la mayor fortaleza del proyecto. Las estrategias en este rubro han sido muy bien recibidas por los colectivos docentes y directivos porque hay un convencimiento del valor del Programa para el bienestar emocional de los mentores, por lo que se continúa trabajando en nuevos talleres, tertulias y comunidades de práctica principalmente, sin dejar de lado la gestión de tiempos y espacios para instrumentar otras acciones como conversatorios, charlas con expertos y escritura de vivencias, entre otras estrategias planeadas previamente y las que van surgiendo desde la visión situada los participantes. Adicionalmente, el equipo de investigación se ha dado a la tarea de buscar recursos que puedan apoyar económicamente al proyecto.

Este proyecto se enfoca en apoyar la labor docente y el impacto que ha logrado repercutirá directamente en beneficio de los estudiantes, sin detrimento de favorecer el bienestar docente, por sí mismo, porque esa noble labor vale la pena de ser apoyada, acompañada y redignificada. En el terreno de la medición, queda camino por recorrer, para valorar los cambios que estas estrategias puedan generar en los propios docentes y en sus estudiantes.

Sobre las fases del modelo, consideramos será en la consolidación en la que los docentes participantes estarán en posibilidades de ser promotores e instructores de las diversas estrategias, particularmente las del bienestar emocional, ahora dirigidas a sus alumnos y también a otros docentes, dentro o fuera de sus instituciones. Esta prospectiva plantea un escenario en el que el programa BED ofrezca cursos, talleres, diplomados y otras actividades, con la meta de que los beneficiarios florezcan, como se espera que los docentes ya lo hayan hecho, en esa fase del Proyecto.

### **REFERENCIAS**

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amezcu, A. & Góngora, J. (2023): Factores predictores del burnout percibido por docentes de una universidad privada en el norte de México. *Memorias CIIE, Instituto Tecnológico*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

*y de Estudios Superiores de Monterrey - Instituto para el Futuro de la Educación*, 6, 682-686.

<https://drive.google.com/file/d/1nySYudc45AfKi8KsjXifVTxU64AfuXEo/view>

- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Beckett, E., Schultendorff, A. y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(2), 151-171 doi: <http://10.7764/PEL.52.2.2015.9>
- Blanco R., & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Convenio Andrés Bello
- Carbonel, J. C. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(7), 24-41. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229>
- Didrykson, A. & Tovar, M. (2023). La verdadera reforma educativa. En: *Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología. Ciencia y Humanidades. Hacia una reforma educativa integral*, 8, pp. 84-94
- Fernández, M. & Alcaraz, S. (Comps.). (2016). *Innovación educativa más allá de la ficción*. Pirámide.
- Fullan, M. & Hargreaves A. (2006). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- García, J. & Malagón, L. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas*, 3, 251-262, [revistas.ut.edu.co/index.php/perpedu/article/bien/593](http://revistas.ut.edu.co/index.php/perpedu/article/bien/593)
- García, D., Soler, M., Achard, L. y Cobo, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare* 24(1), 1-24 doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.19>
- Gracia, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- introdutorio. *Quadernos de filosofía*, IV (1), 11-23 DOI: 10.7203/qfia.4.1.10208
- López, O., García, E. y Cuesta, J. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Graó.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. [https://doi.org/978 92 4 350602 9](https://doi.org/978%204%20350602%209)
- Pelletier, K., Brown, M.D., Brooks, Ch., Mark McCormack, M., Reeves, J. , Nichole Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Rob, Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Victoria Mondelli, V. (2021). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E>
- Pinargote, E., Vega, J., Moreira, J. & Díaz, T. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 347-359. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23>
- Real Academia Española (2024). Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/>
- Reynosa, L. Pinto, J. & Reyes, W. (2023). Problemáticas de la innovación educativa y su campo conceptual. Miradas personales del profesorado de bachillerato. En Santos, M., Alcalá, M., Fernández, J. & Montenegro, M. (Eds.). *Desafíos educativos a través de la interdisciplinariedad en la investigación y la innovación* (1a ed.), pp. 137-143. Dykinson, S. A.
- Reynosa, L. y Reyes, W. (2023). Construcción de un estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos de innovación educativa. *Memorias CIIE, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - Instituto para el Futuro de la Educación*, 6, 181-189. e-ISSN: 2594-0325.
- Reynosa, L. y Reyes, W. (2023a). Prácticas educativas para afrontar los retos de la nueva realidad escolar en el estado de Yucatán: un análisis cualitativo de la innovación en la educación. En Martínez, J., Alvarez, D., Victoria, J. y Berral, B. (Eds.). *Tendencias educativas del siglo XXI: Perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa*. (pp. 451-462). Dykinson, S. L. ISBN: 978-84-1170-559-2

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Seligman, M. (2006). *La auténtica felicidad*. Ediciones Byblos.
- Seligman, M. (2011). *FLORECER. La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Morata.
- Tenorio, A., Alvarez, J., Conde, K. & Jiménez, C. (2023). Hackeando tu cerebro, un modelo para la generación del bienestar emocional a través de la liberación de químicos naturales. *Memorias CIIE, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - Instituto para el Futuro de la Educación*, 6, 633- 637
- Torres, R. (2023). Formación docente en tiempos de transformación educativa. En: *Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología. Ciencia y Humanidades. Hacia una reforma educativa integral*, 8, pp. 58-71.
- Wilson, D. & Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En: D. Jonassen & S. Land (Eds.). *Theoretical Foundations of Learning Enviroments*. (57-88). Routledge. [bit.ly/3XjUxIk](https://doi.org/10.1080/00912370008818818)
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación*. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

**CAPÍTULO 20**

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES  
DE PREGRADO**

Sergio Quiñonez Pech, Pedro Canto Herrera y William René Reyes Cabrera

*Universidad Autónoma de Yucatán*

*sergio.quinonez@correo.uady.mx*

**Resumen**

El liderazgo pedagógico se reconoce como un elemento esencial para elevar la calidad de la enseñanza, fomentar el desarrollo integral de los alumnos y lograr un aprendizaje significativo. Es por lo antes mencionado que el objetivo de este trabajo fue describir la conceptualización de este liderazgo y su manifiesta en las aulas del nivel superior desde la percepción de los estudiantes de pregrado. El método utilizado fue cualitativo con un diseño fenomenológico, ya que la riqueza se encuentra en la interpretación de las experiencias que tienen las personas respecto al fenómeno de investigación. Entre los hallazgos importantes se encuentran que el estudiantado valora el liderazgo pedagógico no sólo por el contenido que les enseñan en las aulas, sino también la formación en valores y hábitos que los preparan de manera integral tanto para su vida académica como personal.

**Palabras clave:** Liderazgo, Estudiantes de Pregrado, Pedagógico.

**PEDAGOGICAL LEADERSHIP FROM THE PERSPECTIVE OF  
UNDERGRADUATE STUDENTS**

**Abstract**

Pedagogical leadership is recognized as an essential element to enhance the quality of teaching, promote students' holistic development, and achieve meaningful learning. For this reason, the objective of this study was to describe the conceptualization of this leadership and how it manifests in higher education classrooms from the perception of undergraduate students. The method used was qualitative with a phenomenological design, as the richness lies in the interpretation of people's experiences regarding the phenomenon under investigation. Among the key findings, students value pedagogical leadership not only for the content taught in the classroom but also for the formation of values and habits that prepare them comprehensively for both their academic and personal lives.

**Keywords:** Leadership, Undergraduate students, Pedagogical.

### INTRODUCCIÓN

Las instituciones educación superior (IES) en su contexto actual se preocupan por brindar servicios educativos de calidad para garantizar la formación de las personas y responder a las diversas demandas de la sociedad actual, es por esto por lo que el liderazgo pedagógico juega un papel crucial en la calidad educativa y el desarrollo integral de los estudiantes, esta ha emergido como un elemento para la mejora de la calidad educativa, ya que se refiere al proceso mediante el cual los docentes de forma individual o colectiva influyen en la mejora de la enseñanza aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b).

Los liderazgos dentro de los centros educativos resultan ser fundamentales para los resultados de aprendizajes de los estudiantes, uno de ellos es el liderazgo pedagógico el cual, como se ha mencionado anteriormente se relaciona con las prácticas y acciones llevadas a cabo por los profesores para influir positivamente en la enseñanza y el aprendizaje dentro de una institución educativa. Este tipo de liderazgo se centra en la mejora continua de las prácticas pedagógicas, la creación de un clima escolar propicio para el aprendizaje efectivo y la promoción de una cultura educativa que valore la innovación y la colaboración entre todos los actores educativos (Jiménez, 2017). Contreras (2016) establece que el liderazgo pedagógico es el proceso mediante el cual el profesor influye en los aprendizajes de los estudiantes a través de la creación de entornos de enseñanza que ayudan a la mejora del rendimiento académico. Un líder pedagógico implica el desarrollo de acciones tecno pedagógicos que se cristalizan en un servicio educativo de calidad que ayudan a incrementar el nivel del aprendizaje. Para esto, es fundamental que el profesor realice un cambio significativo en su labor, y que se fomente en el estudiante un deseo ferviente de aprender (Roldán, 2014).

En este mismo sentido, Gutiérrez (2020) y Toledo (2020) precisan que el liderazgo pedagógico del docente es considerado como la acción de confianza y seguridad que guían el logro de los objetivos de enseñanza, generando ambientes que integran diversos métodos y técnicas para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, los autores Acevedo (2021) y Flores, Bailey y Torres (2021) mencionan que la característica principal de un líder pedagógico, es ser un mediador de la enseñanza, quien genera oportunidades de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades, intereses, ritmos y expectativas de cada estudiante, motivando su participación a través de estrategias participativas y creativas que permiten el



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

desarrollo de sus competencias disciplinares e integrales.

En relación con lo mencionado, el estudio del liderazgo pedagógico ha ganado relevancia en las últimas décadas debido a la creciente demanda de mejorar la calidad educativa y la experiencia del estudiante en todos los niveles educativos. En el contexto específico del nivel superior, investigaciones han señalado la importancia de un liderazgo pedagógico efectivo del profesor para promover un ambiente de aprendizaje motivador, centrado en el estudiante y orientado a resultados significativos. Tal como mencionan en su hallazgo los autores Robinson et al. (2008), cuanto más se centran los líderes pedagógicos en su capacitación y la mejora de su instrucción, mayor es su influencia en los resultados de los estudiantes; asimismo, Seashore et al. (2010) en su estudio empírico evidenciaron que el liderazgo pedagógico se relaciona positivamente con las variables de calidad de la instrucción en el aula y el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, Danielson (2006) en su investigación encontró que el profesor puede ser un líder por su aptitud y actitud que le permite tener una visión más allá del aula y que genera confianza, también reconoce la experiencia de los colegas y estudiantes que ayudan en la mejora del proceso de la enseñanza y las prácticas de aprendizaje.

En este sentido la mejora de la calidad educativa y el papel del profesor como agente de cambio es fundamental, ya que su responsabilidad abarca la planificación de ambientes propicios para el aprendizaje, organizar, acompañar, ayudar y motivar a los estudiantes y en su rol de líder, actúa como un soporte pedagógico esencial para el cuerpo docente (Casas, 2019; Lugo & Villasmil, 2019; SEP, 2020).

En definitiva, el liderazgo pedagógico puede ser considerado desde una forma directa con la calidad de la práctica docente (planeación, enseñanza y evaluación) y de una forma indirecta con las condiciones adecuadas para llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje (Bendikson et al., 2012). Por lo antes expresado, es importante describir la conceptualización de este liderazgo y su manifestación en las aulas del nivel superior desde la perspectiva de los estudiantes de pregrado.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El enfoque que se empleó en este estudio fue de corte cualitativo con un diseño fenomenológico, que según De los Reyes, Rojano y Araújo (2019) es un método que se basa en la riqueza de la interpretación de los fenómenos, por lo que se centra en el estudio de las experiencias que tienen las personas. En primer lugar, se contactó a 16 estudiantes de

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

licenciatura en educación para que participaran en el estudio, esto con el fin de tener información del liderazgo pedagógico que perciben su salón de clases.

En segundo lugar, la recolección de datos fue realizada a partir de una entrevista semi estructurada y constó de una serie de preguntas enfocadas a explorar el concepto y competencias del liderazgo pedagógico, así como su importancia en las prácticas educativas (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Categorización de las preguntas de la entrevista*

<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Conceptualización de liderazgo pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo definirías el liderazgo pedagógico?</li></ul>
<b>Implementación práctica del liderazgo en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿De qué manera un líder pedagógico puede influir en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador para los estudiantes?</li></ul>
<b>Competencias para el liderazgo pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuáles son las principales competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que debe desarrollar un docente para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo?</li></ul>
<b>Importancia del liderazgo en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuál consideras que es la importancia del liderazgo pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula?</li></ul>
<b>Liderazgo y su importancia para la mejora educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo piensas que el liderazgo pedagógico puede contribuir a la mejora continua de las prácticas educativas en tu institución?</li></ul>

*Nota.* La tabla describe la categorización para la entrevista

Por último, se identificaron las categorías (conceptualización del liderazgo pedagógico, implementación práctica del liderazgo en el aula, competencias para el liderazgo pedagógico, importancia del liderazgo en el aula y la mejora educativa) para el análisis de la información a través de la técnica de semejanza de Kawakita, esta se basa en la evaluación de las similitudes y diferencias percibidas entre los participantes respecto al fenómeno del estudio. Partiendo de esto se identificaron cuáles elementos son similares o diferentes entre sí para que posteriormente

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

se realice su interpretación (Kawakita, 1973). Finalmente, se hizo una triangulación metodológica, con la teoría y los datos obtenidos en el estudio.

### RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan se derivan de los cinco ejes principales de análisis que fueron identificados y organizados en función de las categorías antes mencionadas, mismos que se enfocaron en las aportaciones de los participantes, a los cuáles se les otorgó la siguiente codificación: RAP (respuesta del alumno de pregrado) y para identificar el sexo del informante clave y el folio de su cuestionario se le añadió la letra M para el caso de las mujeres y la letra H para los hombres e inmediatamente después el número de folio.

A continuación, se presenta el análisis de la categoría conceptualización de liderazgo pedagógico (figura 1).

#### Figura 1

*Concepto de liderazgo pedagógico.*



Los estudiantes de pregrado mencionaron que el liderazgo pedagógico consiste en proporcionar una guía y motivación para la mejora de su aprendizaje. Es decir, el docente no sólo les ayuda en la adquisición de conocimientos, sino que también les proporciona el respaldo necesario para enfrentar los desafíos educativos como la brecha digital. El comentario que hace evidente lo anterior es el siguiente:

*“El liderazgo pedagógico es la capacidad que tiene el docente para guiar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico en el salón de clases; así como es un agente que motiva para enfrentar los retos que se presentan día con día como la desigualdad en el uso de las TIC para la realización de las actividades de aprendizaje” (RAP\_M03).*

También se destaca en la definición que proporcionó el estudiantado que el liderazgo pedagógico se representa a través de la implementación de estrategias innovadoras que hace el docente para retar las capacidades de los estudiantes. Una muestra de lo anterior es el siguiente

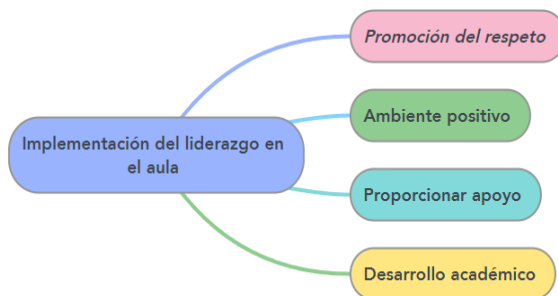
## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

comentario:

*“Es importante para un buen liderazgo, que el profesor tenga dominio de la forma de enseñar y utilizar estrategias innovadoras como la gamificación para un aprendizaje motivador y centrado en la meta” (RAP\_M12).*

### Figura 2

Implementación del liderazgo en el aula.



Respecto a la implementación del liderazgo el estudiantado destacó que el docente puede influir en la creación de un ambiente inclusivo y motivador para el alumnado fomentando el respeto y acciones que generen confianza, seguridad y empatía entre los compañeros al momento de trabajar colaborativamente, lo anterior motiva una participación más activa en el aula sin temor al *bullying*. El siguiente comentario hace referencia a lo señalado:

*“A mi parecer el profesor demuestra un liderazgo pedagógico cuando influye en la promoción del respeto y la diversidad en el salón de clases, fomentando un ambiente seguro y de confianza, generando la participación de los alumnos; también lo demuestra cuando implementan estrategias pedagógicas que motiven y apoyen a los estudiantes” (RAP\_M06).*

En la siguiente aportación se puede apreciar el hecho de establecer ciertas normas para que de manera integral docente y estudiantes estén de acuerdo de aplicarlas en beneficio de la convivencia escolar:

*“Estableciendo normas que faciliten la convivencia y el respeto, manteniendo una comunicación directa sin vicios, proporcionando redes de apoyo que permitan la seguridad en el desarrollo de los trabajos individuales y colaborativos” (RAP\_H02).*

### Figura 3

Competencias para el liderazgo pedagógico.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



En esta tercera categoría, se aborda por parte de los estudiantes que las competencias que deben tener los docentes son: la comunicación efectiva, la gestión del aula, el conocimiento pedagógico y tecnológico los cuales son pilares fundamentales para un liderazgo pedagógico exitoso. Ellos mencionaron que la comunicación facilita la transmisión clara de ideas, la retroalimentación constructiva y el diálogo abierto en el aula. La gestión es crucial para mantener un ambiente ordenado y positivo que fomente el aprendizaje y la participación del alumnado. El conocimiento pedagógico proporciona las bases metodológicas necesarias para implementar estrategias educativas efectivas, adaptadas a las necesidades de los estudiantes y por último el conocimiento tecnológico el cual permite integrar herramientas digitales que enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje, haciéndolo más dinámico y accesible. Esto puede observarse en los siguientes comentarios:

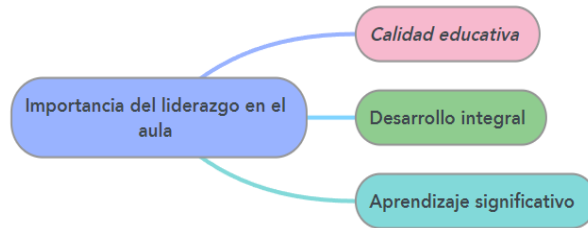
*“Un docente que pretende ejercer un liderazgo pedagógico efectivo necesita comunicarse de manera clara, gestionar el proceso de enseñanza para el logro de las competencias de la asignatura, usar herramientas tecnológicas e implementar estrategias innovadoras para el logro de una formación más integral” (RAP\_M09).*

*“La competencia pedagogía es crucial para el liderazgo pedagógico, ya que proporciona una base sólida de conocimientos y habilidades para implementar prácticas de enseñanza efectivas. Esto permite diseñar estrategias educativas y evaluaciones contextualizadas a la diversidad del estudiantado...; la competencia referente al uso de las tecnologías educativas es importante para la gestión del aprendizaje a través de las plataformas digitales que apoyan y promueven el aprendizaje significativo” (RAP\_H05).*

### Figura 4

*Importancia del liderazgo en el aula.*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



Siguiendo con la categoría de importancia del liderazgo en el aula, los participantes destacaron la calidad educativa, el desarrollo integral y el aprendizaje significativo como aspectos importantes para un liderazgo pedagógico. La calidad educativa se interpretó como los métodos y contenidos proporcionados a los estudiantes para el fomento de un aprendizaje profundo y duradero. El desarrollo integral se identificó como el crecimiento completo del estudiante, no solo en aspectos académicos, sino también emocionales, sociales y físicos, preparándolos para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más cambiante. Respecto al aprendizaje significativo destacaron la importancia de la vinculación de lo aprendido en el aula con el contexto real. Estos elementos combinados crean un entorno educativo donde los estudiantes pueden desarrollarse y los docentes pueden guiar y motivar eficazmente, reforzando un liderazgo pedagógico que inspira y transforma. Lo antes mencionado se evidencia con los siguientes comentarios:

*“Considero importante que lo aprendido en el salón de clases se lleve a la práctica en escenarios reales, lo anterior ayudará a la construcción del aprendizaje significativo...”*  
(RAP\_M13)

El estudiante como se observa en la siguiente respuesta, confirma que un líder pedagógico no sólo se preocupa por enseñar contenido, sino también valores y buenos hábitos que ayudan a su formación integral.

*“Destaco la actitud de un profesor de seminario de tesis que iba más allá de la planeación didáctica, ya que nos ayudó con estrategias de organización del tiempo para que pudiéramos entregar nuestro avance de la tesis en la fecha establecida (RAP\_M16).”*

**Figura 5**

*Liderazgo y su importancia para la mejora educativa*



El significado que le dan los participantes al liderazgo pedagógico y la mejora educativa se representa con los aspectos que se destacan en la figura anterior. En el análisis se interpreta que la colaboración entre los docentes enriquece el proceso educativo, por ejemplo, cuando desarrollan y participan en proyectos de incidencia a nivel nacional. Asimismo, la mejora continua asegura que las prácticas educativas se adapten a las necesidades cambiantes de los estudiantes y el entorno. El desarrollo profesional proporciona a los docentes las herramientas necesarias para innovar y mejorar su práctica, beneficiando al contexto institucional. Finalmente, un ambiente positivo crea un espacio de confianza y motivación, donde los estudiantes se sienten apoyados y motivados para aprender. A continuación, se cita uno de los comentarios realizados por los participantes:

*“El líder pedagógico debe de fomentar la colaboración entre los docentes, permitiendo unir sus conocimientos para generar mejores estrategias y recursos didácticos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, igualmente permite el tener mejores oportunidades en el desarrollo profesional para su formación y actualización”*  
(RAP\_H07).

### **DISCUSIÓN**

Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes tienen idea del concepto de liderazgo pedagógico, ya que ellos identificaron al líder dentro del salón de clases como una guía que les apoya para mejorar su rendimiento académico; así como también para ellos es un agente que los motiva para enfrentar los retos que se presentan día con día. Lo anterior concuerda con lo expresado por los autores, Gutiérrez (2020) y Toledo (2020) que precisan que el liderazgo pedagógico es la acción de guiar con base en proporcionar confianza y seguridad al estudiantado para el logro de sus objetivos de aprendizaje. Por otra parte, la implementación del liderazgo en

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

el aula destaca la creación de ambientes de aprendizajes inclusivos que fomentan el respeto, confianza, seguridad y empatía entre los compañeros al momento de trabajar colaborativamente, en la percepción del estudiantado esto motiva una participación más activa en el aula, lo anterior se relaciona con el estudio realizado por los autores Acevedo (2021) y Flores, Bailey y Torres (2021) ellos señalan que la cualidad esencial de un líder pedagógico es actuar como mediador en el proceso educativo, creando oportunidades de aprendizaje que se ajusten a las necesidades, intereses, ritmos y expectativas individuales de cada alumno. Además, fomentan la participación mediante el uso de estrategias creativas que promueven el desarrollo tanto de competencias disciplinares como integrales. Aunado a lo anterior, los participantes destacaron la importancia de la demostración del liderazgo pedagógico en el aula, ya que a partir de ella se puede fomentar la calidad de la enseñanza en el salón de clases, el desarrollo integral y el aprendizaje significativo del estudiantado. En similitud los autores, Seashore et al. (2010) en su estudio empírico evidenciaron que el liderazgo pedagógico tiene una relación positiva con la calidad de la instrucción en el aula y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Por otra parte, el autor Danielson (2006) destaca que el profesor puede ejercer liderazgo gracias a su aptitud y actitud, lo que le permite tener una perspectiva que trasciende el aula y fomenta la confianza, esto concuerda con los estudiantes de pregrado al expresar que el líder pedagógico no sólo se preocupa por enseñar contenido, sino también valores y buenos hábitos que ayudan a su formación integral.

### **CONCLUSIÓN**

Los estudiantes de pregrado identifican elementos importantes en el concepto de liderazgo pedagógico, viendo al docente como alguien que les orienta en la mejora de su desempeño académico y les inspira a superar los desafíos que se presentan en el aula y fuera de ella. Este liderazgo se percibe como una fuerza positiva que genera confianza y seguridad, lo que facilita el cumplimiento de sus metas de aprendizaje.

De igual manera, el desarrollo del liderazgo pedagógico en el aula promueve la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, basados en el respeto, la confianza y la empatía. Estos entornos favorecen una participación más activa del estudiantado, ajustando el proceso educativo a sus necesidades e intereses personales.

Por último, el liderazgo pedagógico en el aula se reconoce como un elemento esencial para elevar la calidad de la enseñanza, fomentar el desarrollo integral de los alumnos y lograr un



## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

aprendizaje significativo. Los estudiantes valoran no solo el contenido que reciben, sino también la formación en valores y hábitos que los preparan de manera integral tanto para su vida académica como personal.

### REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2021). Liderazgo pedagógico: pensar y construir una mejor educación. *Revista Boletín Redipe*, 9(11), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116542>
- Bendikson, L., Robinson, V. & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET Research Information for Teachers*, 1(1), 1–8. <https://doi.org/10.18296/set.0387>
- Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas. *Revista Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Revista de Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7099922>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Revista Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that strengthens professional practice*. Alexandria: ASCD.
- De los Reyes, H., Rojano, A. y Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Revista Pensamiento y Gestión*, (47), 203 – 223. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/12554>
- Flores Fahara, M., Bailey Moreno, J. y Torres Acadia, C.C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194165972004/194165972004.pdf>
- Gutiérrez Córdova, Y. E. (2020). Liderazgo directivo y su relación con el desempeño docente. *Revista Ciencia y Educación*, 1(4), 27-36. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/22>
- Jiménez, A. (2017). Liderazgo pedagógico y trabajo en equipo en los docentes de educación inicial de la zona urbana de Huaral-2016. [Tesis de magíster, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8374>
- Kawakita, J. (1973). The KJ method and my dream towards the “Heuristic” regional geography. *Japanese journal of human geography*, 25(5), 493-522. <https://doi.org/10.4200/jjhg1948.25.493>
- Lugo, N., & Villasmil, J. (2019). Leadership leadership as an improvement factor in educational quality. *Episteme Koinonia. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 4-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276120>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles, parámetros e indicadores para el personal docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. [https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/20-Perfiles\\_profesionales\\_docentes\\_EB.pdf](https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/20-Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf)
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Journal Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Roldán, M. (2014). Liderazgo pedagógico del directivo y la autoevaluación del desempeño docente, Lima 2014. [Tesis de magíster, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4970>
- Toledo Chambilla, A. (2020). Liderazgo Directivo y Desempeño Docente. *Revista Compás Empresarial*, 11(30), 76–99. <https://doi.org/10.52428/20758960.v10i30.123>

**CAPÍTULO 21**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DIGITALES PARA LA PREVENCIÓN DEL  
ABSENTISMO ESCOLAR**

María Jesús Santos-Villalba<sup>1</sup>, Blanca Berral-Ortiz<sup>2</sup>, José Antonio Martínez-Domingo<sup>2</sup> y

Carmen Rocío Fernández-Fernández<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Málaga, <sup>2</sup>Universidad de Granada

*mjvillalba@uma.es*

**Resumen**

La prevención del absentismo escolar es crucial para garantizar el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Las conductas absentistas se asocian a un bajo rendimiento académico, desmotivación y a una serie de dificultades que se pueden presentar a un alumno a lo largo de su trayectoria educativa. Por ello, es vital implementar estrategias didácticas innovadoras que aumenten el interés y la motivación de los estudiantes por asistir a clases. El uso de herramientas digitales y metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación, entre otras, permiten crear un ambiente de enseñanza más dinámico, adaptado a las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado, permitiendo así un mayor compromiso con su proceso de aprendizaje. A su vez, fomenta la participación activa y mejora la relación entre estudiantes y docentes, lo que contribuye a una enseñanza más efectiva y a una disminución del absentismo escolar.

**Palabras clave:** tecnología educativa, absentismo escolar, gamificación, motivación

**DIDACTIC AND DIGITAL STRATEGIES FOR THE PREVENTION OF TRUANCY**

**Abstract**

The prevention of truancy is crucial to ensure the academic success and all-round development of students. Truant behaviour is associated with poor academic performance, lack of motivation and a series of difficulties that a student may face throughout his or her educational career. Therefore, it is vital to implement innovative teaching strategies that increase students' interest and motivation to attend classes. The use of digital tools and active methodologies such as project-based learning, gamification, among others, allow for the creation of a more dynamic teaching environment, adapted to the needs and learning styles of students, thus allowing for greater commitment to their learning process. At the same time, it encourages active participation and improves the relationship between students and teachers, which contributes to

more effective teaching and a reduction in absenteeism.

**Keywords:** educational technology, truancy, gamification, motivation

### INTRODUCCIÓN

El absentismo escolar es un fenómeno que ha cobrado relevancia en los últimos años debido a sus implicaciones tanto a nivel educativo como social. En términos generales, el absentismo se refiere a la ausencia injustificada de los estudiantes en sus centros educativos, lo que impide su adecuada formación académica y desarrollo personal (Amer et al., 2020). No obstante, en los últimos tiempos, este concepto se ha ampliado y comprende una serie de conductas que tienen que ver, no solo con la ausencia física al centro educativo, sino con cualquier acto que tenga que ver con ausentarse de forma parcial o completa sin el permiso familiar, exclusión escolar o también con conductas de rechazo hacia la asistencia obligatoria a la escuela (Melvin et al., 2023). En España, este problema ha sido objeto de análisis por parte de diversas instituciones y organismos educativos, destacándose su tendencia creciente en algunos sectores más vulnerables de la población (Pérez-Marco et al., 2024).

Las causas del absentismo son multifactoriales, lo que complica su análisis y abordaje. Entre los factores más influyentes se encuentran las condiciones socioeconómicas de las familias, la desmotivación escolar, la falta de apoyo académico en el hogar y, en ocasiones, problemáticas de índole socioemocional o psicológica (Gonzálvez et al., 2021). Estos elementos, a su vez, pueden estar interrelacionados con dinámicas familiares complejas o con la falta de recursos en los entornos educativos, lo que aumenta la dificultad para implementar soluciones adecuadas.

Frente a esta problemática, se ha hecho evidente la necesidad de desarrollar enfoques didácticos más inclusivos y personalizados que puedan combatir con algunas de las causas subyacentes del absentismo. En este sentido, es fundamental que los centros educativos adopten metodologías activas que fomenten la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje. El aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o el aula invertida son algunas de las estrategias que han demostrado ser efectivas para reducir el absentismo al promover una mayor implicación por parte del alumnado (Tapia-Peralta, 2023).

El desarrollo de programas de intervención socioeducativa que permitan identificar las causas del absentismo y abordarlas de manera integral, resultan clave para atender a esta problemática (Amer et al., 2020). Estos programas deben incluir la detección temprana de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

señales de alerta, seguimiento personalizado de los estudiantes en riesgo y un enfoque colaborativo entre la escuela, las familias y los servicios sociales. Además, es fundamental ofrecer apoyo emocional y académico a los estudiantes, conformar un ambiente escolar inclusivo y seguro, así como fomentar actividades extracurriculares que promuevan el sentido de pertenencia (Santos-Villalba et al., 2024). El objetivo de este estudio tiene como fin identificar las estrategias didácticas y digitales que se pueden desarrollar en las instituciones educativas para la prevención del absentismo escolar.

### **MÉTODO**

Este estudio se realizó mediante una revisión de la literatura para explorar estrategias didácticas y digitales en la prevención del absentismo escolar. Este enfoque flexible permitió la recopilación de información de diversas fuentes académicas, como estudios empíricos, revisiones conceptuales y ensayos teóricos. Se seleccionaron y analizaron textos clave que abordaban distintos enfoques sobre el tema, lo cual facilitó una visión amplia de los beneficios y desafíos asociados a estas estrategias. Los hallazgos se sintetizaron para proporcionar una comprensión integral del impacto de las herramientas didácticas y digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **RESULTADOS**

Las principales estrategias identificadas para la prevención del absentismo escolar se desarrollan seguidamente.

#### **3.1. Estrategias didácticas tradicionales**

Las investigaciones más recientes en el campo de la educación señalan una evolución importante en las estrategias didácticas, marcando una transición de enfoques tradicionales hacia métodos más innovadores y dinámicos. Aunque algunos docentes continúan utilizando herramientas convencionales como las clases magistrales y ejercicios individuales, se observa una tendencia creciente hacia la adopción de metodologías activas y el uso de tecnologías integradas en el proceso educativo (Campos-Soto et al., 2022; Jiménez-Hernández et al., 2020).

Entre las estrategias más efectivas se destacan el uso de estudios de casos, la revisión por pares, simulaciones clínicas y la creación de entornos virtuales de aprendizaje, que permiten a los estudiantes enfrentarse a escenarios reales o simulados de manera más interactiva y práctica (Berral-Ortiz et al., 2023). En contextos de educación rural, estas metodologías participativas y activas, junto con el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje basado en la resolución de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

problemas, han mostrado resultados muy positivos, como apunta Gutiérrez-Curipoma et al. (2023).

La evidencia sugiere que el uso de estas estrategias innovadoras tiene un impacto significativo en la motivación, la autonomía y el interés de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más profundo y comprometido, a diferencia de los métodos tradicionales (Cuellar-Sambony, 2018). No obstante, la implementación de estas metodologías no es uniforme en todos los contextos educativos. Algunos educadores continúan optando por enfoques más tradicionales, como indican Escudero-Muñoz (2020), debido a factores como la falta de formación adecuada o resistencia al cambio.

Para optimizar la enseñanza, es clave tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y adaptar las estrategias pedagógicas a estas necesidades individuales (Gutiérrez y Cue, 2016). Esto no solo mejora el proceso de enseñanza, sino que también promueve el desarrollo integral de habilidades, abarcando no solo competencias técnicas, sino también capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

### **3.2. Aprendizaje Basado en Proyectos**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa activa que busca fomentar un aprendizaje más profundo y reflexivo, promoviendo tanto la autoconciencia en el aprendizaje como la inclusión en el entorno escolar (Da Costa y Goicochea, 2023). Esta estrategia implica la formación de equipos heterogéneos para que los estudiantes colaboren en la resolución de problemas reales, lo que no solo potencia su capacidad para trabajar en grupo, sino que también les permite enfrentarse a situaciones que simulan la vida profesional o cotidiana (Sola-Martínez et al., 2020). A través del ABP, los estudiantes desarrollan habilidades esenciales, como el pensamiento crítico y la capacidad de analizar problemas desde diferentes perspectivas (Alonso-García et al., 2021).

Sin embargo, el ABP también presenta diversos retos para los docentes. A nivel interno, implica un cambio significativo en las prácticas tradicionales de enseñanza, lo que puede requerir una reconfiguración de la planificación y evaluación. A nivel externo, los educadores deben lidiar con factores como la resistencia al cambio y la falta de recursos adecuados (Rodríguez y García Vílchez, 2015). A pesar de estas dificultades, el ABP ofrece numerosas oportunidades, entre las que se incluye la posibilidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios, que permiten a los estudiantes integrar conocimientos de diferentes áreas del

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

saber, y la mejora de los resultados académicos en general (Álvarez-Álvarez y Velasco-Santos, 2020).

Esta metodología ha demostrado ser eficaz en una amplia variedad de disciplinas, desde la investigación cualitativa hasta áreas más técnicas, como las matemáticas, donde ha facilitado la comprensión de conceptos complejos a través de la aplicación práctica (Zorrilla-Pacheco et al., 2022). Además de mejorar el rendimiento académico, el ABP contribuye al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, ya que los estudiantes deben trabajar en equipo, comunicar sus ideas de manera clara y resolver conflictos de manera colaborativa (Álvarez-Álvarez y Velasco-Santos, 2020). Todo esto convierte al ABP en una estrategia pedagógica innovadora, con el potencial de elevar significativamente la calidad educativa, al promover una enseñanza más participativa y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

### **3.3. Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es una estrategia educativa que busca la construcción compartida del conocimiento dentro de pequeños grupos de estudiantes. En este enfoque, cada alumno no solo asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, sino que también se compromete con el progreso y el éxito de sus compañeros, creando una dinámica de apoyo mutuo (De Gracia, 2024). Esta metodología no solo fortalece el aprendizaje académico, sino que también contribuye significativamente a la mejora de las relaciones interpersonales dentro del grupo, desarrollando habilidades sociales esenciales y creando un ambiente afectivo que favorece el aprendizaje colectivo (Basantes-Arias et al., 2020).

El enfoque cooperativo se basa en varias teorías clave, entre las que destacan el conflicto sociocognitivo, que se refiere a cómo las diferencias en las opiniones y puntos de vista dentro de un grupo pueden llevar a un aprendizaje más profundo; la intersubjetividad, que involucra la construcción compartida del significado; y la cognición distribuida, que subraya cómo el conocimiento y la responsabilidad se reparten entre los miembros del grupo (Roselli, 2016). Estas bases teóricas ayudan a entender cómo el aprendizaje cooperativo no solo refuerza la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta competencias críticas en los estudiantes.

Entre los múltiples beneficios de esta estrategia se encuentran el desarrollo de competencias clave para la formación de futuros docentes, lo que lo convierte en una herramienta valiosa en el ámbito educativo (De Gracia, 2024). Se ha demostrado que es eficaz

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes al potenciar su implicación y motivación (Medina-Bustamante, 2021). Asimismo, esta metodología promueve la autonomía y liderazgo entre los participantes, al permitirles asumir responsabilidades y roles dentro del grupo, lo que contribuye a su desarrollo integral tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Para que el aprendizaje cooperativo sea implementado de manera eficaz, es importante utilizar diversas estrategias pedagógicas que faciliten la interacción entre los estudiantes, como son el diálogo, la negociación, la planificación de actividades colaborativas y el fomento del desarrollo conceptual (Roselli, 2016). Además, el uso de herramientas tecnológicas en entornos virtuales puede complementar y potenciar las dinámicas cooperativas, especialmente en situaciones donde la enseñanza a distancia o el aprendizaje híbrido cobran relevancia.

### **3.4. Gamificación**

Esta metodología se basa en la utilización de herramientas digitales y mecánicas de juego para crear experiencias de aprendizaje dinámicas e interactivas que capturen la atención de los estudiantes, haciéndolos más partícipes en su proceso de aprendizaje (Araújo y Carvalho, 2018; Trejo-González, 2019). Diversas investigaciones han demostrado los beneficios tangibles de la gamificación en el entorno académico. Entre los más destacados se encuentran la mejora en el rendimiento académico, el aumento de la asistencia a clase y la capacidad de proporcionar retroalimentación inmediata a los docentes, permitiéndoles ajustar sus estrategias de enseñanza en tiempo real (Pertegal-Felices y Lorenzo-Lledó, 2019).

Las herramientas de gamificación más populares y ampliamente utilizadas en el entorno educativo incluyen aplicaciones como Quizizz y Kahoot, las cuales permiten a los estudiantes participar en cuestionarios interactivos que transforman la evaluación en una experiencia lúdica. Además, se emplean sistemas que utilizan insignias, tablas de clasificación y puntuaciones para incentivar la participación y el esfuerzo continuo, fomentando una competitividad sana entre los estudiantes (Heredia-Sánchez et al., 2020; Araújo, 2016). Estos recursos digitales no solo facilitan el aprendizaje, sino que también refuerzan el sentido de logro y progreso personal.

Sin embargo, para que la gamificación sea verdaderamente efectiva, es crucial que los docentes comprendan los intereses y las necesidades de los estudiantes. La implementación de esta metodología requiere una planificación cuidadosa que tome en cuenta tanto las características del grupo de estudiantes como los objetivos pedagógicos específicos de la asignatura (Araújo, 2016). Solo de esta manera se puede garantizar que la gamificación no se



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

convierta en una distracción, sino en una herramienta poderosa que motive y fomente un aprendizaje profundo y significativo. Además, la gamificación ofrece una mayor interacción con el conocimiento, ya que los estudiantes son más propensos a participar activamente en su proceso educativo cuando este se presenta de forma lúdica. A su vez, la integración de recursos tecnológicos en el entorno educativo refuerza el desarrollo de competencias digitales, lo que es particularmente relevante en el contexto actual, donde las habilidades tecnológicas son esenciales tanto en el ámbito académico como en el profesional (Álvarez y Polanco, 2019).

### **3.5. Aula invertida**

El método de aula invertida o flipped classroom, es un método híbrido que integra la enseñanza presencial con la virtual, permitiendo a los estudiantes aprovechar lo mejor de ambos enfoques. Esta estrategia se centra en que los estudiantes primero accedan a los contenidos educativos de manera autónoma, generalmente a través de recursos digitales como vídeos pregrabados, lecturas en línea o presentaciones interactivas, antes de asistir a clase. Al dedicar tiempo fuera del aula a la adquisición de conocimientos básicos, los estudiantes llegan mejor preparados para aprovechar el tiempo en clase en actividades prácticas y colaborativas (Parra-González et al., 2020).

Así pues, el método de aula invertida ha mostrado resultados beneficiosos en el aprendizaje de estudiantes de diversas disciplinas y niveles educativos. Diversos estudios indican que este método contribuye a un aumento en la motivación intrínseca de los estudiantes, lo cual se refleja en un mayor compromiso con las actividades de aprendizaje y una mayor satisfacción con el proceso educativo, reduciendo el absentismo escolar (Aguilar et al., 2020; Ruiz de Miras et al., 2022; Strelan et al., 2020). A su vez, el modelo de clase invertida ha mostrado ser una herramienta útil para reducir la procrastinación académica entre los estudiantes, ayudándoles a gestionar su tiempo de manera más eficiente y a abordar sus tareas con mayor antelación (Gonda et al., 2021).

### **3.5. Redes sociales educativas**

Las redes sociales educativas hacen referencia al uso de plataformas digitales, como Facebook, con fines educativos (Fuentes-Cancell et al., 2021). También, el uso de redes sociales en la educación se ha relacionado con una mayor participación estudiantil y un mejor rendimiento académico. Estas plataformas, al integrarse como herramientas complementarias en el aula, facilitan la comunicación y colaboración entre estudiantes y profesores,

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, permiten compartir recursos adicionales y acceder a la información de manera flexible, lo que favorece un aprendizaje más dinámico. Al promover la participación activa, las redes sociales también fomentan la motivación y el pensamiento crítico, fortaleciendo el trabajo colaborativo y adaptándose a las necesidades de los estudiantes (Solano-Fernández et al., 2021).

Por tanto, las redes sociales no solo complementan el aprendizaje en el aula, sino que también ayudan a los estudiantes a reforzar conceptos complejos y a acceder a material educativo cuando no pueden asistir a clases presenciales (Martínez-Domingo et al. 2021).

### **CONCLUSIONES**

El absentismo escolar se presenta como una problemática que afecta al rendimiento académico y al desarrollo personal de los estudiantes, además de aumentar el riesgo de deserción escolar. Es por ello, que su prevención es crucial para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Al respecto, las estrategias didácticas activas e innovadoras que se desarrollen en los procesos de enseñanza, juegan un papel fundamental en este proceso, ya que pueden hacer el aprendizaje más atractivo y relevante para los estudiantes.

Aunque las estrategias didácticas tradicionales como las clases magistrales y ejercicios individuales continúan siendo utilizadas por algunos docentes, las tendencias actuales en la educación muestran un cambio hacia metodologías más innovadoras y activas, apoyadas por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estas nuevas aproximaciones, como el uso de estudios de casos y entornos virtuales, han demostrado mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como favorecer un aprendizaje más profundo y participativo. No obstante, la implementación de estos métodos no es uniforme, y es crucial adaptarlos a los estilos de aprendizaje de los estudiantes para asegurar un desarrollo integral que abarque tanto habilidades técnicas como sociales y emocionales.

El ABP representa una estrategia educativa activa que no solo promueve el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico y la colaboración. Aunque los docentes enfrentan desafíos en su implementación, como la resistencia al cambio y la falta de recursos, el ABP ofrece oportunidades significativas para trabajar de manera interdisciplinaria y mejorar tanto los resultados académicos como las competencias sociales y comunicativas de los estudiantes. Esto convierte al ABP en una metodología eficaz para mejorar la calidad educativa y fomentar un aprendizaje más integral y

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

conectado con la realidad.

Además, el aprendizaje cooperativo y la gamificación son dos metodologías innovadoras que han mostrado resultados positivos en el ámbito educativo. El aprendizaje cooperativo fomenta la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales, promoviendo un ambiente de apoyo mutuo entre los estudiantes, por su parte, la gamificación, a través del uso de herramientas lúdicas ha demostrado mejorar el rendimiento académico y la motivación, haciendo el aprendizaje más dinámico e interactivo. Ambas metodologías ofrecen valiosos beneficios para el aprendizaje, fomentando la adquisición de competencias sociales y colaborativas, además de potenciar la motivación y el compromiso del alumnado. La correcta implementación de estas estrategias puede transformar el proceso educativo, aumentando tanto la participación como el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, el método de aula invertida y el uso de redes sociales educativas son enfoques innovadores que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula invertida permite a los estudiantes adquirir conocimientos de manera autónoma, mejorando su preparación y compromiso, así como reduciendo el absentismo y la procrastinación. Las redes sociales, al facilitar la comunicación y la colaboración, complementan este proceso al ofrecer recursos adicionales y fomentar la participación activa.

### REFERENCIAS

- Aguilar, R., Santana, M., Larrañeta, B. y Cuevas, G. (2020). Flipping the strategic management classroom: Undergraduate students' learning outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1081-1096.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1825524>
- Alonso-García, S., García-Sempere, P. y Berral-Ortiz, B. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Educación Superior. En A. J. Moreno, J. M. Trujillo y I. Aznar (Coords.), *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*. Graó.
- Álvarez, A. y Polanco, N. (2019). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 6(4), 19-23.  
<https://doi.org/10.37843/rted.v6i4.30>
- Álvarez-Álvarez, J. y Velasco-Santos, L. (2020). Una experiencia en innovación educativa. Aprendizaje basado en proyectos en el marco de la Educación Física en 1º Bachillerato. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 99-108.

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

<https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.887>

- Amer, J., Vives-Barceló, M. y Pascual-Barrio, B. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 75, 171-188. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn75id363159>
- Araújo, I. (2016). Gamification: Metodología para envolver y motivar alumnos en el proceso de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 17(1), 87-108. <https://doi.org/10.14201/eks201617187107>
- Araújo, I. y Carvalho, A. A. (2018). Gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. *Revista Observatório*, 4(4), 246-283. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n4p246>
- Basantes-Arias, A., Escobar-Murillo, G. y Rodríguez-Arellano, G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes, *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(3), 36-50. <https://doi.org/10.23857/PC.V5I3.1321>
- Berral-Ortiz, B., Cusme-Vélez, L.F., Victoria-Maldonado, J.J. y García-Moreira, B.A. (2023). Estimulación multisensorial haciendo uso de la realidad virtual (RV). Una experiencia desde la praxis. En G. E. Cevallos Uve, F. J. Hinojo Lucena, L. R. Jácome Gómez y F. Lara Lara (Coords.), *Investigación educativa en el contexto ecuatoriano: retos y prospectiva*. Dykinson S.L.
- Campos-Soto, M. N., Victoria-Maldonado, J. J., Rodríguez-Jiménez, C. y Berral-Ortiz, B. (2022). Las metodologías activas en las aulas. Ejemplos desde una perspectiva teórica. En S. Alonso-García, M.P. Cáceres-Reche, J.M. Trujillo-Torres y J. C. de la Cruz-Campos, *Desafíos en la investigación e innovación para la práctica en educativa*. Octaedro.
- Cuellar-Sambony, W. E. (2018). ¿Método tradicional o alternativo? hacia la consolidación de una estrategia didáctica para el aprendizaje del tema segunda guerra mundial acorde a las necesidades educativas actuales. *INNOVA Research Journal*, 3(12), 67-77. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n12.2018.830>
- Da Costa, C. C. y Goicochea, J. A. (2023). El aprendizaje basado en proyectos: Una Modalidad Facilitadora del Éxito Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3704-3731. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5606](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5606)

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- De Gracia, N. A. (2024). el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en ambientes virtuales para el logro de aprendizajes significativo. *Revista Saberes APUDEP*, 7(1), 106-128. <https://doi.org/10.48204/j.saberes.v7n1.a4691>
- Escudero-Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (33), 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Fuentes-Cancell, D. R., Estrada Molina, O. y Delgado Yanes, N. (2021). Las redes sociales digitales: una valoración socioeducativa. Revisión sistemática. *Revista Fuentes*, 23(1), 41–52. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.11947>
- Gonda, D., Pavlovičová, G., Tirpáková, A. y Ďuriš, V. (2021). Setting up a flipped classroom design to reduce student academic procrastination. *Sustainability*, 13(15), 8668. <https://doi.org/10.3390/su13158668>
- Gonzálvez, C., Martín, M., Vicent, M. y Sanmartín, R. (2021). School Refusal Behavior and Aggression in Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12(669438), 1- 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669438>
- Gutiérrez, M. y Cúe, J. L. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9(18), 205-223. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1043>
- Gutiérrez-Curipoma, C. N., Narváez-Ocampo, M. E., Castillo-Cajilima, D. P. y Tapia-Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409)
- Jiménez-Hernández, D., González-Ortiz, J. J. y Tornel-Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Martínez-Domingo, J. A., Trujillo-Torres, J. M., Rodríguez-Jiménez, C., Berral-Ortiz, B. y Romero-Rodríguez, J. M. (2021). Análisis de los canales de YouTube como influencers del aprendizaje en Educación Primaria. *Revista Espacios*, 42(3), 130-145. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p10>

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Matienzo-López, R. (2020). Uso y potencialidades de las redes sociales y servicios de mensajería instantánea entre profesores universitarios de Sucre. *Aportes*, 1(28), 65-75. <https://doi.org/10.56992/a.v1i28.40>
- Medina-Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J., Bailey, T., Totsika, V. y Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(4), 375-386. <https://doi.org/10.1111/jir.13011>
- Parra-González, M. E., Lopez Belmonte, J., Segura-Robles, A. y Fuentes Cabrera, A. (2020). Active and emerging methodologies for ubiquitous education: Potentials of flipped learning and gamification. *Sustainability*, 12(2), 602. <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Pérez-Marco, M., Fuster, A., Aparicio-Flores, M. P. y González, C. (2024). Revisión comparada de los protocolos de actuación para combatir el absentismo en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 268-300 <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.38108>
- Portegal-Felices, M. L. y Lorenzo-Lledó, G. (2019). Gamificación en el aula a través de las TIC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 553. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1535>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Ruiz de Miras, J., Balsas-Almagro, J. R. y García-Fernández, Á. L. (2022). Using flipped classroom and peer instruction methodologies to improve introductory computer programming courses. *Computer Applications in Engineering Education*, 30(1), 133-145. <https://doi.org/10.1002/cae.22447>
- Sola-Martínez, T., Hinojo-Lucena, F. J., Villoria-Prieto, J., Garzón-Artacho, E. y Berral-Ortiz, B. (2020). Aprendizaje basado en proyectos como metodología en Educación Primaria. En I. Aznar-Díaz, M<sup>a</sup>.P. Cáceres-Reche J.M<sup>a</sup>. Romero-Rodríguez y J.A. Marín-Marín

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

(Eds.), *Investigación e Innovación Educativa. Tendencias y Retos* (pp. 55-68). Dykinson, S.L.

- Solano-Fernández, I. M., García-Tudela, P. A. y Sánchez-Vera, M. (2021). The use of Facebook in higher education: Analysis of the relationship between participation and subject marks. *Digital Education Review*, 40, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2021.40.1-16>
- Strelan, P., Osborn, A. y Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314>
- Tapia-Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas: promoviendo un aprendizaje significativo y motivacional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2031-2145. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7038](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7038)
- Trejo-González, H. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 75-117. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.285>
- Santos-Villalba, M. J., Leiva-Olivencia, J. J., González-Sodis, J. L. y Alcalá del Olmo-Fernández, M. J. (2024). Resilience Strategies of Students in Highly Complex Educational Contexts: Opportunities for Inclusive Pedagogical Transformation. *Education Sciences*, 14(3), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci14030265>
- Zorrilla-Pacheco, S. C., Flores-Samaniego, Ángel H. y Jiménez-Gaona, Y. C. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos y su aplicación didáctica en la enseñanza de las medidas de localización. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 13(1), 226-249. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i1.4043>

**CAPÍTULO 22**

**EMPRENDIMIENTO ESTUDIANTIL, PILARES BÁSICOS PARA SU FOMENTO.  
EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE MANAGUA**

Sonia Patricia Velázquez Escorcia, Mario Valle Dávila, Geogerlys Birlene Chavarría Zapata.

*Universidad de Managua. Nicaragua*

*vracademica@udem.edu.ni*

**Resumen**

El emprendimiento constituye una fuerza impulsora clave para el desarrollo socioeconómico y el aumento de la calidad de vida en el contexto actual. Las Universidades juegan un papel fundamental en contribuir a fomentar una orientación emprendedora a los profesionales que gradúan. Sin embargo, el aprovechamiento de las potencialidades existentes a partir de los procesos es aún no suficientemente aprovechada, lo que constituye una problemática a resolver. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo determinar los pilares básicos para fomentar el emprendimiento a partir de los procesos de docencia, investigación y extensión social. La investigación se basó en un enfoque mixto, y utilizó las técnicas de entrevistas, encuestas, dinámicas grupales y el criterio de expertos. La secuencia lógica seguida permitió determinar los pilares básicos para fomentar el emprendimiento en los estudiantes alineados a los procesos misionales, de los cuales se derivaron acciones viables para la solución de la problemática planteada.

**Palabras clave:** Emprendimiento, emprendimiento estudiantil, fomento del emprendimiento

**Abstract**

Entrepreneurship is a key driving force for socioeconomic development and the improvement of quality of life in the current context. Universities play a fundamental role in contributing to fostering an entrepreneurial orientation in the professionals they graduate from. However, the use of the existing potential from the processes is still not sufficiently exploited, which constitutes a problem. In this sense, the present work aims to determine the basic pillars to promote entrepreneurship from the teaching, research, and social extension processes. The research was based on a mixed approach, and used interview techniques, surveys, group dynamics and expert criteria. The logical sequence followed allowed determining the basic pillars to promote entrepreneurship in students aligned with the mission processes, from which viable actions were derived for the solution of the problem raised.



**Keywords:** Entrepreneurship, student entrepreneurship, promotion of entrepreneurship

### INTRODUCCIÓN

En el contexto dinámico y complejo actual, el emprendimiento se erige como una prioridad estratégica que debe generar no solo empleo e ingresos sino también innovación. Con respecto a su desarrollo un análisis de los resultados del estudio de Vargas y Uttermann (2020), permite inferir que para ~~para~~ ello se requiere la convergencia e integración “cuatripartita” entre Universidad, Estado, Comunidad y Empresa, a partir de construir escenarios cooperativos capaces de generar alternativas productivas múltiples; generar y fomentar una cultura emprendedora fundamentada en el desarrollo de competencias que despierten la creatividad y la responsabilidad social de crear nuevo valor en las prácticas que se emprendan e involucren a otros.

Desde esta posición y desde la perspectiva de las universidades, las que tienen entre sus fines la formación de estudiantes con competencias para la vida, la investigación y la innovación, estas constituyen espacios claves para promover una cultura emprendedora en ellos que eleve el impacto social de las organizaciones y el valor agregado de las universidades (Aguilera *et al.* 2021).

El emprendimiento universitario permite la vinculación de la teoría con la práctica, aportando beneficios no solo desde la perspectiva de la creación de nuevas organizaciones, sino también del fomento de una actitud emprendedora en el desempeño de las entidades que se encuentran en diferentes etapas de su ciclo de vida, dotándolas de una orientación innovadora (Montiel *et al.*, 2023).

En cuanto a la definición de emprendimiento, si bien no existe un consenso general, resulta de interés la concepción de Aldana *et al.* (2019) y Aguilera *et al.* (2021), en cuanto que este constituye una forma de pensar, sentir y actuar para la creación de valor, lo que permite a la comunidad universitaria propiciar espacios para la construcción de conocimientos y el desarrollo de hábitos, actitudes y valores que posteriormente se vean reflejados en acciones orientadas al mejoramiento personal y a la transformación del entorno y de la sociedad.

Para Chocobar (2023), los emprendedores se caracterizan por generar su propio trabajo, asumir riesgos y aplicar, en diferentes grados sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la vida académica o de forma empírica, buscando innovar para ofertar un bien servicio o mejorar lo existente. Señalan además que a los emprendedores los distingue la disciplina, el liderazgo, administración del riesgo, y la gestión, en busca de generar ingresos económicos que permitan la sostenibilidad del negocio o resolver un problema social. Otros

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

investigadores como Grisales (2020), interpretan el emprendimiento como un proceso, en cual deben irse superando etapas y eliminando barreras a partir de poner en marcha su idea, desarrollarla, potenciarla y buscar la sostenibilidad y establecimiento del proyecto.

La orientación al emprendimiento desde la educación, a través de los procesos de formación, la investigación y la extensión, constituye un proceso que debe ser planeado a largo plazo y que se consolida por medio del fomento de valores, actitudes, motivación e intención; así como de la capacidad de resiliencia. Estos procesos de formación, investigación y extensión permiten que los estudiantes además de los conocimientos teóricos y de cultura general, adquieran habilidades para hacer, e interioricen valores de compromiso con el bienestar de la sociedad y de ética en sus modos de actuación en el mundo laboral. En este sentido, es que se considera a la educación superior con un espacio clave en el impulso al espíritu emprendedor en los jóvenes.

Por tanto, les corresponde a las universidades constituirse en promotoras de la transformación, formando ciudadanos integrales, interesados en gestionar proactivamente soluciones ante las necesidades de un entorno socioeconómico sostenible para elevar su calidad de vida, la de su familia y de su comunidad. Esto implica un cambio cultural en la educación superior, que conlleva a estimular las iniciativas empresariales o sociales y la mentalidad emprendedora entre los estudiantes. La educación emprendedora en esencia constituye un proceso que tiene como fin el desarrollo del saber, saber hacer y saber estar en el ámbito del emprendimiento (Pérez y Sánchez, 2019; Rojo, 2024).

Para que el sistema genere las competencias en emprendimiento en los estudiantes, requiere el abordaje con enfoque holístico desde los procesos sustantivos interrelacionados, de forma tal que los estudiantes motivados desarrollen la creatividad y la innovación en la creación y gestión de proyectos. Los proyectos de emprendimiento pueden abarcar diferentes sectores, incluyendo el social y representan un cambio significativo en las metodologías para la formación en las instituciones de educación superior, a través de las cuales preparan a sus futuros profesionales para desempeñarse y enfrentar los retos económicos, sociales, ambientales y tecnológicos.

Desde estas posiciones, la educación orientada al emprendimiento requiere de enfoques innovadores para el aprendizaje, lo que implica integrarla desde el currículo, mediante proyectos de investigación e innovación que facilite desarrollar competencias transversales y a la vez la creación de conocimientos y habilidades emprendedoras, logrando así, la formación de egresados competitivos que cuenten con las competencias necesarias para su formación y desempeño

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

profesional.

La intención de ser emprendedor es un fenómeno multifactorial, encontrándose entre los factores, las características de la personalidad, los demográficos y las características ambientales. Las características de personalidad, como la autoeficacia y la necesidad de logro, develan un importante interés predictor en el emprendimiento. Los factores demográficos como la edad, el género, los antecedentes educativos y la experiencia laboral que tienen los individuos, también son importantes. Destaca al respecto García (2020), el interés de los estudiantes que pertenecen a las generaciones actuales en la creación de nuevos proyectos, la disposición a asumir riesgos y a encontrar nuevas formas de generar ingresos de una manera innovadora, asertiva y proactiva, llevándolos a producir impactos en el sector de la sociedad elegido.

Con respecto a los emprendimientos universitarios Calanchez et al. (2022) y Chávez et al. (2023) coinciden en que estos son un subconjunto importante del mundo emprendedor que se originan de la intersección entre el ámbito académico y empresarial. Plantean además que los proyectos son el resultado de la transformación de ideas y conocimientos por parte de estudiantes, profesores e investigadores en formas de organización innovadoras.

Silva *et al.* (2022) y Sánchez *et al.* (2024), al abordar el emprendimiento universitario, destacan la necesidad de fomentarlo, a partir de los conocimientos y autoconocimientos, las habilidades y la motivación para la creación de proyectos innovadores, asertivos y proactivos en los diversos sectores del país. Para fomentar el emprendimiento universitario desde las universidades, resulta necesario conocer las intenciones de los estudiantes qué los motiva a crear su propio proyecto, así como que la universidad desempeñe su papel en cuanto a la creación de capacidades y el entorno en particular de los gobiernos generen las condiciones para la sostenibilidad del emprendimiento.

En lo que se refiere al éxito del emprendimiento universitario-Figueroa (2018) y Gutiérrez Cruz *et al.* (2021), identifican como factor que influye el apoyo institucional, no solo de dotarlos de capacidades emprendedoras a los emprendedores potenciales, sino también de propiciar el desarrollo de la intención a través de la creación de unidades de emprendimiento, constituye un factor importante también el acceso a recursos financieros, en el cual el gobierno puede jugar un rol importante.

En las condiciones específicas de Nicaragua el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026, define entre sus estrategias el desarrollo de la economía

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

creativa, familiar y emprendedora, con énfasis en modelos asociativos y el desarrollo de los talentos humanos para el desarrollo nacional desde el sistema nacional de educación. En correspondencia con la política institucional de la Universidad de Managua de alinearse a planes y estrategias del país, en lo referido a contribuir al desarrollo del emprendimiento, el presente trabajo tiene el objetivo de determinar los pilares básicos para fomentar el emprendimiento a partir de los procesos de docencia, investigación y extensión social.

### MATERIAL O MÉTODO

#### 1.1. Enfoque de investigación

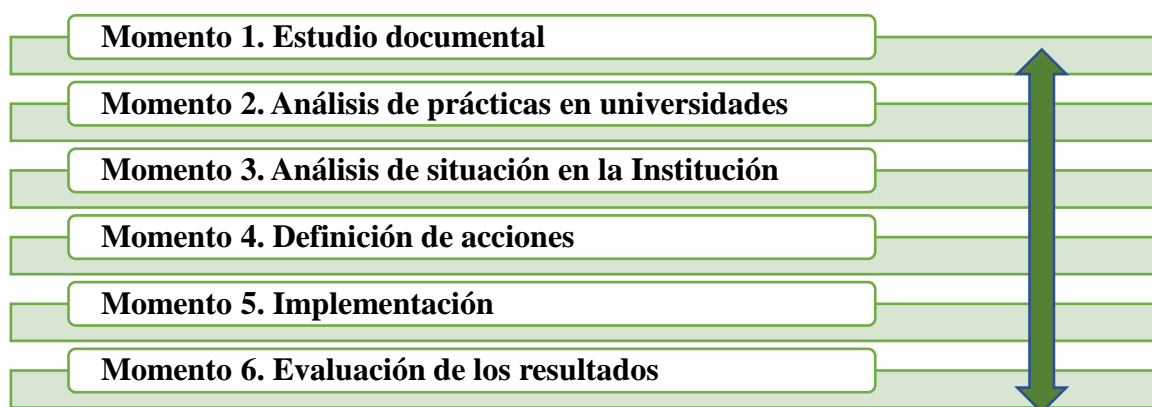
La metodología aplicada es de enfoque mixto. Los resultados de las técnicas aplicadas se triangulan a los efectos de obtener una perspectiva de la situación objeto de análisis desde diferentes fuentes de información. La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes de la Universidad de Managua y grupos de emprendedores participantes en acciones de capacitación.

#### 1.2. Lógica de del proceso de investigación

El proceso de investigación se desarrolló siguiendo una lógica estructurada en tres (6) momentos que se muestran en la Figura 1, que ven desde el análisis documental, el análisis de prácticas en universidades, análisis de situación en la Institución, la definición de acciones, la implementación y la evaluación de los resultados.

#### Figura 1

*Lógica seguida en el proceso de investigación*



Primeramente, se ejecutó un estudio documental, dado que se efectuó una revisión y análisis de documentos de autores, fundamentalmente de los últimos cinco años sobre el tema objeto de investigación y la sistematización teórica y metodológica de los aspectos fundamentales

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

relacionados con el emprendimiento universitario.

En un segundo momento, se analizó algunas prácticas de emprendimiento universitario desarrollada en universidades, en el tercer momento se efectuó un análisis de la situación en la Institución con respecto a cómo se aborda el emprendimiento, y cuáles eran las limitaciones fundamentales del trabajo desarrollado en este sentido; finalmente en el cuarto momento, se determinó, mediante el criterio de expertos, el consenso sobre las acciones fundamentales a seguir para potenciar el emprendimiento universitario en la Universidad de Managua desde los procesos de docencia, investigación y extensión.

Para precisar las acciones a desarrollar a través de los expertos, se les suministró a estos una síntesis de los resultados de los momentos precedentes, incluyendo los aportados por la encuesta aplicada a estudiantes, emprendedores y docentes y el listado de criterios obtenidos en la dinámica grupal realizada en los marcos de una sesión de capacitación con 25 emprendedores, a quienes se les solicitó criterios sobre las acciones a desarrollar para fomentar el emprendimiento. La cantidad de expertos fueron calculados utilizando la expresión (1):

$$n_e = \frac{p(1-p)^k}{i^2} \quad (1)$$

Donde:

$n_e$ : número de expertos,

$i$ : nivel de precisión deseado,

$p$ : proporción estimada de errores de los expertos,

$k$ : constante cuyo valor está asociado al nivel de confianza elegido. Para determinar el valor de  $k$  según el nivel de confianza, se asumen los valores siguientes:  $i = 0,2$ ;  $p = 0,1$ ;  $k = 3,8416$  para un 95 % de confianza; el resultado fue un número de expertos ( $n_e$ ) de 7 (aproximado de 7,24).

En la selección de los expertos se consideró la experticia a partir de la experiencia en emprendimientos y la realización de estudios en esta área de conocimiento; así como su nivel académico. Se evaluaron aplicando el Método de Autoevaluación, basado en los resultados del coeficiente de competencia  $Kcomp$ , calculado mediante la expresión (2), en que se consideró convencionalmente aceptar los que alcanzaran un  $Kcomp$  alto (valores superiores a 0,90).

$$Kcomp = \frac{1}{2}(Kc + Ka) \quad (2)$$

Donde:

$Kcomp$ : coeficiente de competencia,

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

*Kc*: coeficiente de conocimiento que resulta del promedio de los valores que cada candidato le otorga a cada uno de los aspectos del conocimiento que considera tener sobre el objeto de estudio. La valoración se realiza en una escala de carácter ascendente de 1 a 10.

*Ka*: coeficiente de argumentación, como resultado de la suma de los valores del grado de influencia de cada una de las fuentes de argumentación, las cuales se centraron en los estudios teóricos, experiencia profesional, la realización de investigaciones y cursos de especialización en la temática; su valoración se realizó mediante una escala ascendente de 0 a 1.

Una vez seleccionados los expertos, proceden al análisis de la información suministrada, elaboran las propuestas y los expertos determinan el consenso mediante la expresión (3), adoptándose como criterio convencional de aceptación, el que *C* fuera superior al 90 %.

$$C = \left(1 - \frac{Vn}{Vt}\right) * 100 \quad (3)$$

donde:

*C*: consenso,

*Vn*: votos negativos,

*Vt*: votos totales.

La implementación se realiza mediante la capacitación en las alternativas seleccionadas, la adecuación del marco normativo incluyendo la Política de Investigación e Innovación de la Universidad, el ajuste curricular correspondiente y el diseño de proyectos extensionistas vinculados al emprendimiento. La evaluación por su parte se efectúa articulada al sistema de evaluación y seguimiento de los procesos universitarios, las metas planteadas en los objetivos, mediante los mecanismos definidos en el Sistema Institucional de Gestión y Aseguramiento de la Calidad.

### RESULTADOS

Tal como se ha descrito, los resultados han sido sintetizados y organizados de acuerdo con la secuencia lógica seguida en la investigación. El análisis de la bibliografía sobre la temática se realizó inicialmente con el propósito esencial de identificar las tendencias en el desarrollo de emprendedores por las universidades, así como experiencias desarrolladas en este sentido; se priorizaron las fuentes de información que estuviesen publicadas en revistas asociadas a bases de datos especializados como Scielo.

Los resultados indicaron que el desarrollo del emprendimiento constituye una prioridad y que las universidades han utilizado como alternativas para su fomento la creación de incubadoras

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

de empresas, la realización de ferias o competencias emprendedoras, la presentación de proyectos estudiantiles emprendedores, academias de docentes con experiencia en consultoría para la creación, en el mediano plazo, de un ecosistema de emprendimiento universitario. Se observó también que algunas universidades han desarrollado además como estrategias el desarrollo de perfiles emprendedores en los estudiantes y la incorporación a los currículos de contenidos específicos sobre emprendimiento, este último como una forma intencionada de orientar la academia al mundo emprendedor.

En cuanto al análisis de situación en la Institución, este evidenció que se realizan acciones que por su naturaleza promueven el emprendimiento, desde las asignaturas, esencialmente a través de proyectos, ferias de ciencia y tecnología y acciones aisladas en las asignaturas, por lo que no responde a una planificación universitaria orientada expresamente a promover el emprendimiento desde los procesos misionales.

Sobre la base de los resultados de estos momentos, y utilizando el criterio de los expertos, los autores obtuvieron la opinión sobre cuales constituyen los pilares para fomentar el emprendimiento en los estudiantes en la Universidad, los que fueron analizados por los investigadores y consultados en el Consejo Consultivo Universitarios, siendo seleccionados las que se reflejan en la Figura 2.

### Figura 2.

*Pilares básicos seleccionados para fomentar el emprendimiento en los estudiantes*



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

A continuación, se exponen los elementos esenciales trabajados en el marco de los pilares básicos para gestionar una educación orientada al emprendimiento, a partir de los procesos misionales.

**Currículo:** dirigido a lograr el acercamiento entre el emprendimiento y el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de definir un eje curricular en los diseños curriculares de la oferta académica de grado y posgrado sobre emprendimiento y establecer cambios en las metodologías y el sistema de evaluación.

**Ferias científicas tecnológica:** desarrolladas sobre la base de proyectos con elementos de emprendimiento elaborados en las asignaturas. Se constituye en un evento que implica a todos los grupos estudiantiles con una periodicidad anual. La innovación se considera uno de los parámetros a evaluar de conjunto con el impacto económico o; o si incluye el impacto social de la solución propuesta.

**Proyectos de investigación:** los proyectos de investigación por áreas del conocimiento que corresponden a la oferta académica se orientan a la innovación en procesos, a nivel organizacional o productos académicos y se articulan con los proyectos que se realizan a nivel de asignaturas.

**Proyectos extensionistas:** formulación de proyectos extensionistas dirigidos a fortalecer las capacidades de los emprendedores y la creación de condiciones en el campus universitario que vinculan los estudiantes a los emprendimientos.

**Educación continua:** planificación de charlas sobre emprendimiento por especialistas y emprendedores de éxito y cursos - talleres de capacitación a emprendedores con la posibilidad de participar los estudiantes con intención de emprender.

**Unidades de emprendimiento:** creación de unidades organizativas que funcionan con la filosofía de unidades de emprendimiento, que constituyen a su vez centros de práctica para los estudiantes de los programas académicos y tienen el objetivo además de prestar servicios de asesoría legal, financiera, en mercadeo y otras áreas del conocimiento; así como a emprendedores en la concepción del emprendimiento y la elaboración de los proyectos.

**Banco de datos:** creación de banco de datos con información sobre emprendimientos y su desempeño por sectores de la economía.

La implementación implicó la introducción de asignaturas o cursos sobre emprendimiento o el abordaje de la temática en asignaturas en que resultaba coherente. Se rediseñó el sistema de evaluación de los aprendizajes, superando el 50 % de las asignaturas con proyectos finales desde



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

una perspectiva innovadora. El 89 % de los planes de estudio contienen una asignatura enfocada al emprendimiento y el 100 % de estos reciben asignaturas en que se potencia el perfil gerencial con visión estratégica.

Con respecto a la feria, esta se organizó en dos niveles, primero en las aulas y posteriormente los seleccionados se presentan a nivel universitario. Se evalúan, entre los indicadores, la innovación y el impacto económico social. Se diseña y desarrolla un proyecto de investigación universitario sobre emprendimiento juvenil y en el plan de educación continua, se planificaron y han ejecutado charlas con emprendedores a estudiantes y tres (3) cursos - talleres sobre gestión de proyectos con la participación de estudiantes.

La evaluación del despliegue de los pilares básicos es efectuada a partir de los indicadores de procesos y de resultados del sistema de planificación, lo que evidenció a partir de un análisis de la moda estadística un grado de avance de un 89% en la implementación de las acciones a través de las cuales se operativizan los pilares básicos y un nivel de satisfacción con lo logrado de un 96 % según las encuestas aplicadas como parte del sistema de evaluación y seguimiento del Sistema Institucional de Gestión y Aseguramiento de la Calidad.

### **DISCUSIÓN**

El análisis de los conceptos relacionados con el emprendimiento pone de manifiesto que, si bien existen criterios comunes en ciertos aspectos, se aprecia diferencias asociadas a las escuelas o enfoque en que los autores sustentan sus posiciones. En la evolución se puede apreciar el avance hacia considerar el espíritu emprendedor como sinónimo de innovación, cambio, toma de riesgos, así como que se maneja la concepción del intraemprendimiento y del emprendimiento social, visto este desde una concepción transformacional, es decir lo económico es el medio para satisfacer un fin social.

En el caso específico de las universidades, se desarrolla una tendencia a promover la educación emprendedora que ha tomado fuerza en los últimos años en el proceso de formación de profesionales a nivel internacional. Tal es así, que se manifiesta una preocupación por lograrla cada vez más integrada en la agenda de los gobiernos e incluye acciones que abarcan todos los niveles de educación. Esto implica transformaciones en las instituciones de educación superior que abarca, los currículos, la organización de la investigación y la creación de unidades organizativas que funcionen con la filosofía de unidades de emprendimiento, entre otras.

### CONCLUSIONES

El estudio de bibliografía sobre el emprendimiento manifestó que este es una prioridad estratégica en el contexto actual, al constituir un factor potencial de generación de desarrollo y crecimiento profesional, elevación de la calidad de vida e impacto en el desarrollo socioeconómico de los países; así como que en su fomento las universidades desempeñan un papel determinante a través de la orientación emprendedora de los futuros profesionales como actores de este sistema.

El estudio realizado evidenció que la orientación al emprendimiento de los estudiantes en el contexto específico de la Universidad de Managua requería de un enfoque holístico basado en los procesos misionales y de la identificación de los pilares básicos de los cuales se derivarían las acciones, pues según lo constatado mediante el proceso de evaluación se evidenció la viabilidad de estos para el fomento del emprendimiento y un alto nivel de satisfacción con los resultados.

### REFERENCIAS

- Aguilera Castro, A., Benavides Pupiales, I. E.; Fabio Jesús Ibarra-Jaramillo (2021). Intención emprendedora en estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño, Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño* ISSN-E 2539-0554 Vol. XXII No. 2 – 2do Semestre 2021 Julio-diciembre - Páginas 213-238, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-86932021000200213&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-86932021000200213&script=sci_arttext).
- Aldana Rivera, E. E., Tafur-Castillo, J., Gil, I., & Mejía, C. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), 9-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55964524002>.
- Calanchez Urribarri, A., Ríos Cubas, M. A., Zevallos Aquino, R. L., y Silva Peralta, F. J. (2022). Innovación y emprendimiento social como estrategia para afrontar la Pandemia COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 275-287. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37691>.
- Chávez Vera, K. J., Alderete Velita, J. J., Rosas Prado, C., y Urbina Cárdenas, M. (2023). Emprendimiento peruano: Factores e intervenciones que facilitan su desarrollo. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(2), 483-495. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i2.39990>.
- Chocobar Reyes, E.J. (2023). Emprendedores y sus habilidades. *Revista Científica de la UCSA*, Vol.10 N.o2 agosto, 2023: 32-42 32 10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.032. <http://scielo.iics.una.py/pdf/ucsa/v10n2/2409-8752-ucsa-10-02-32.pdf>.
- Figuroa Romero, D. (2018). Mujeres Indígenas del Ecuador: La larga marcha por el

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- empoderamiento y la formación de liderazgos. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue Canadienne Des Études Latino-Américaines et Caraïbes*, 43(2), 253-276. <https://doi.org/10.1080/08263663.2018.1467467>.
- García Hernández, Y., García Rojas, J.A., Ramírez Sabino, A.I., y Amador Martínez, M.L. (2020). Formación académica e iniciativa emprendedora de los estudiantes de educación superior tecnológica. *Pódium*, 38, 123–138. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.8>.
- Grisales Ocampo, H. F. (2020). Propuesta de un modelo de apoyo al emprendimiento que genera sinergia con la innovación social. *Tendencias*, 21(1), 157–174. <https://doi.org/10.22267/rtend.202101.131>.
- Gutiérrez Cruz, M., Such Devesa, M. J., & Gabaldón Quiñones, P. (2021). Factores de éxito en el emprendimiento femenino turístico rural en Costa Rica. *Investigaciones Turísticas*, 22, 148. <https://doi.org/10.14198/INTURI2021.22.7>.
- GRUN (2022). Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. Nicaragua. [https://www.pndh.gob.ni/documentos/pnlc-dh/PNCL-DH\\_2022-2026\(19Jul21\).pdf](https://www.pndh.gob.ni/documentos/pnlc-dh/PNCL-DH_2022-2026(19Jul21).pdf)
- Montiel Méndez, O.J. Canales García, R. A. y Calderón Martínez G., (2023). Educación universitaria y mentalidad para el emprendimiento: caso de estudio exploratorio en una universidad mexicana. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* Año 11, Número 25, Artículo 3: 1-17. Enero - diciembre 2023 e-ISSN: 2007-8064. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-80642023000100008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-80642023000100008&script=sci_arttext).
- Paula Rojas, M.P. y Chávez Vera, K. J. (2024). Factores determinantes del éxito de los emprendimientos universitarios. *Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*. REVISTA INVECOM. Vol. 4, # 2, [www.revistainvecom.org](http://www.revistainvecom.org).
- Pérez Suarez, M. P. y Sánchez Torné, I. (2019). El impacto de la educación en la intención emprendedora de los estudiantes del Grado de Economía. *Revista De Estudios Empresariales. Segunda Época*, 1. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/view/4543>.
- Sánchez-Altamirano, F. R., y Valiente-Saldaña, Y. M. (2024). La gestión académica estratégica y su incidencia en la intención emprendedora universitaria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 337–357. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3238>.
- Silva Peralta, Y., Rompatob, M.E., Pescec, N., Tassierd, D. y Castañoe, A. (2022). Estrategias de fomento al emprendimiento en la educación superior. Un análisis desde la perspectiva de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

estudiantes de pregrado universitario. Revista REXE 21(46), 328-344.  
<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>.

Vargas Valdiviezo, M. A. y Uttermann Gallardo. R. (2020). Emprendimiento: factores esenciales para su constitución. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 25, núm. 90. Universidad del Zulia, Venezuela Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559024>.

**CAPÍTULO 23**

**EN OTRAS PALABRAS:**

**LAS CALIFICACIONES SON INMORALES**

Juan Álvaro Miranda Araneda

*profesoralvaromiranda@gmail.com*

**Resumen**

La evaluación y la calificación son conceptos distintos pero complementarios en educación. Mientras la evaluación se enfoca en comprender el proceso de aprendizaje, la calificación asigna un valor numérico al rendimiento. Las calificaciones, aunque útiles, pueden afectar la motivación y la autoestima de los estudiantes. Por otro lado, la evaluación proporciona una visión más completa de sus fortalezas y debilidades. Es crucial usar tanto la evaluación formativa como la sumativa para obtener una imagen más precisa del progreso estudiantil. La evaluación formativa, con retroalimentación continua, fomenta la motivación intrínseca y el desarrollo integral. En conclusión, el enfoque en calificaciones puede limitar el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, mientras que un enfoque basado en la evaluación formativa promueve un aprendizaje más equitativo y auténtico.

**Palabras clave: calificación, evaluaciones, educación, aprendizaje, mejora continua.**

**IN OTHER WORDS, GRADES ARE IMMORAL**

**Abstract**

Assessment and grading are distinct but complementary concepts in education. While assessment focuses on understanding the learning process, grading assigns a numerical value to performance. Although grades can be useful, they may affect students' motivation and self-esteem. On the other hand, assessment provides a more complete view of their strengths and weaknesses. It is crucial to use both formative and summative assessment to get a more accurate picture of student progress. Formative assessment, with continuous feedback, fosters intrinsic motivation and holistic development. In conclusion, focusing on grades can limit student learning and well-being, while an approach based on formative assessment promotes more equitable and authentic learning.

**Keywords: grading, assessments, education, learning, continuous improvement.**

**INTRODUCCIÓN**

La evaluación es un proceso sistemático y objetivo que permite recopilar información

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

sobre el desempeño, los conocimientos y las habilidades de los estudiantes. Consiste en recolectar, analizar e interpretar datos para tomar decisiones fundamentadas acerca del progreso y el logro de los objetivos educativos. Este proceso incluye diversos métodos y técnicas, como exámenes, pruebas escritas, proyectos, presentaciones orales, observaciones en el aula y retroalimentación de los docentes. Su propósito principal es mejorar el aprendizaje de los alumnos y proporcionar información relevante para diseñar planes de enseñanza efectivos y desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas (Espinoza Freire, 2022). Por otro lado, la calificación se define como un método de evaluación que asigna un valor numérico o una categoría descriptiva a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Este sistema mide el nivel de conocimiento y desempeño alcanzado en relación con los objetivos establecidos, utilizando criterios predefinidos como exámenes, trabajos o proyectos. Además, la calificación sirve para tomar decisiones académicas, como la promoción, retención, concesión de becas o admisión a niveles educativos superiores. Es importante destacar que este método no solo evalúa conocimientos, sino también habilidades, competencias y actitudes (Ley Leyva y Espinoza Freire, 2021).

Aunque la evaluación y la calificación son conceptos relacionados, poseen diferencias significativas. La evaluación abarca un proceso más amplio que incluye la recolección y análisis de datos sobre el aprendizaje, mediante observaciones, pruebas o proyectos. Su finalidad es obtener información sobre el progreso de los estudiantes y detectar fortalezas y áreas de mejora. Por su parte, la calificación se enfoca en asignar un valor numérico o cualitativo al desempeño en evaluaciones específicas. Mientras la evaluación busca proporcionar retroalimentación integral y formativa, la calificación, en muchos casos, se limita a medir el rendimiento mediante puntuaciones, lo que puede influir en la motivación y autoestima de los estudiantes (Franco, 2020). La evaluación desempeña un papel crucial en el aprendizaje de los estudiantes. Permite a los docentes identificar fortalezas y debilidades individuales, lo que facilita la adaptación de la enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno. A través de la evaluación continua y formativa, se ofrece retroalimentación constante que fomenta la mejora en el rendimiento y la comprensión de los contenidos. Además, esta práctica promueve la motivación y el compromiso al establecer metas claras y brindar oportunidades para demostrar avances. Simultáneamente, la evaluación aporta a los docentes información sobre la eficacia de sus métodos de enseñanza y la calidad de los materiales utilizados, consolidándose como una herramienta indispensable para

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

el desarrollo y perfeccionamiento del aprendizaje (Tamayo Mendoza y Menacho Rivera, 2023).

Ya en 1988, Miguel Ángel Santos Guerra, en su obra *Patología General de la Evaluación Educativa*, identificaba diversas anomalías en los sistemas de evaluación de la época. A pesar del tiempo transcurrido, muchas de estas patologías persisten en Latinoamérica, evidenciando una falta de voluntad para transformar sistemas arcaicos. Las calificaciones, aunque ampliamente aceptadas, presentan limitaciones significativas, pues no ofrecen una visión completa del desempeño estudiantil. Al enfocarse en resultados numéricos, estas omiten aspectos esenciales como habilidades, conocimientos prácticos y capacidades socioemocionales (Quintanilla Paredes, 2024). El enfoque cuantitativo de las calificaciones tiende a desatender elementos cruciales del aprendizaje integral. Por ejemplo, las calificaciones no consideran el progreso continuo, la creatividad, la capacidad de análisis ni las habilidades colaborativas, lo que limita su utilidad como herramienta formativa (Quessep Gómez, 2023). Además, los aprendizajes representan no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias prácticas y socioemocionales que son indispensables para enfrentar los desafíos del mundo actual (Santofimio Jaramillo, 2024).

Comprender los conocimientos implica analizar, relacionar y aplicar ideas en diversos contextos, superando la simple memorización (Santos Guerra, 1988). Sin embargo, las calificaciones suelen centrarse en resultados esperados y no reflejan la capacidad de los estudiantes para transferir aprendizajes a situaciones reales. Por esta razón, resulta fundamental fomentar métodos de evaluación que consideren la aplicación práctica y el desarrollo integral (Acosta, 2021). La evaluación continua y formativa emerge como una alternativa significativa frente a las calificaciones tradicionales. Este enfoque permite evaluar el aprendizaje de forma constante, proporcionando retroalimentación regular que impulsa la mejora y la reflexión en los estudiantes. Además, fomenta una mayor implicación en el proceso educativo y promueve la autorregulación, fortaleciendo el aprendizaje como un proceso continuo y significativo (Tamayo Mendoza y Menacho Rivera, 2023).

### **MÉTODO**

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo y se basó en una revisión narrativa de la literatura científica sobre el impacto de las calificaciones y la evaluación en el ámbito educativo. La búsqueda de artículos relevantes se realizó en bases de datos académicas como Google Scholar, Scopus y ERIC, utilizando términos clave como "calificaciones", "evaluación

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

educativa", "motivación", y "evaluación formativa". Se seleccionaron artículos publicados en los últimos años que abordaron tanto los efectos negativos de las calificaciones como enfoques alternativos de evaluación.

Los artículos seleccionados se analizaron mediante un proceso de análisis temático, con el objetivo de identificar patrones y temas recurrentes sobre los efectos de las calificaciones en la autoestima y motivación de los estudiantes. Se destacó cómo el uso de las calificaciones, como herramienta punitiva, puede generar desmotivación, ansiedad y una disminución del interés por el aprendizaje. Además, se exploraron alternativas como la evaluación formativa, que se centra en retroalimentación continua y el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, se realizó una discusión comparativa entre los enfoques basados en calificaciones y aquellos que promueven una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje, como la evaluación formativa. Este análisis permitió identificar las implicaciones pedagógicas y éticas de los sistemas de calificación tradicionales, sugiriendo que un enfoque sin calificaciones podría favorecer un ambiente educativo más equitativo y motivador para los estudiantes.

### **RESULTADOS**

Este estudio cualitativo se centró en el análisis documental de múltiples textos académicos y estudios previos relacionados con los efectos del sistema de calificación en los estudiantes, con el objetivo de identificar las prácticas problemáticas asociadas al uso de las calificaciones en la educación. A través de la lectura y análisis de diversas fuentes, se pudieron identificar varios "malos usos" que afectan negativamente el proceso educativo y el bienestar de los estudiantes.

#### **A. Discriminación por Calificaciones**

Uno de los problemas más señalados es la discriminación basada en las calificaciones, que se presenta cuando los estudiantes son tratados de manera desigual debido a sus notas. Según Benavides-Moreno et al. (2021), este fenómeno resalta diferencias socioeconómicas, culturales o de género, generando un ambiente educativo injusto y poco inclusivo. La discriminación por calificaciones no solo afecta la equidad en el aula, sino que también tiene un impacto negativo en la autoestima y la motivación de los estudiantes. Este uso inapropiado de las calificaciones puede crear una división entre los estudiantes y reducir las oportunidades de desarrollo académico para aquellos con calificaciones más bajas.



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

### **B. Presión Excesiva sobre los Estudiantes**

La presión por obtener calificaciones perfectas o altas es otro de los malos usos detectados en el sistema escolar. Como se menciona en los trabajos de Aguilar (2021) y Espinosa-Castro et al. (2020), el énfasis excesivo en las calificaciones genera un entorno de estrés y ansiedad, donde los estudiantes se enfocan más en la obtención de una buena nota que en el proceso de aprendizaje en sí mismo. Esta presión puede disminuir la motivación intrínseca de los estudiantes y afectar su bienestar general, ya que sienten que su valía está determinada solo por sus resultados académicos.

### **C. Falta de Enfoque en el Aprendizaje**

Otro hallazgo relevante de este análisis es la falta de enfoque en el aprendizaje profundo, lo que se evidencia en la tendencia a priorizar las calificaciones por encima de la comprensión real de los contenidos. Guerrero Jiménez (2024) y Díaz et al. (2022) afirman que el sistema de calificación actual limita el desarrollo de habilidades críticas y la comprensión significativa, ya que los estudiantes se ven motivados solo por el logro de una buena nota, no por el deseo de entender o aplicar los conocimientos adquiridos. Este mal uso de las calificaciones refuerza una cultura en la que los resultados superficiales son valorados más que el aprendizaje genuino.

### **D. Impacto en la Autoestima y Motivación**

Las calificaciones bajas o mediocres suelen tener efectos devastadores sobre la autoestima de los estudiantes. Según Molleda (2024) y Quintanilla Paredes (2024), las calificaciones bajas no solo afectan la percepción que los estudiantes tienen de sus habilidades académicas, sino que también influyen negativamente en su motivación para mejorar. Este ciclo de desmotivación puede contribuir a un rendimiento académico más bajo y a la formación de una mentalidad de "fracaso", dificultando la participación activa en el proceso educativo.

### **E. La Mentalidad de "Aprobar a Cualquier Costo"**

Un aspecto crítico observado en este estudio es la creación de una mentalidad de "aprobar a cualquier costo" debido al enfoque extremo en las calificaciones. Tal como lo discuten Oyaque Guachi y Toapanta Satuquina (2023), este fenómeno lleva a los estudiantes a buscar solo la validación externa a través de buenas calificaciones, a veces a expensas del aprendizaje real. Esta mentalidad distorsionada fomenta una cultura de competencia malsana y, en algunos casos, la adopción de prácticas académicas poco éticas como el plagio o el fraude.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

### **F. Efectos Psicológicos y Emocionales**

El estrés asociado a las calificaciones también tiene un impacto significativo en la salud mental de los estudiantes. Como apuntan los estudios de Espinosa-Castro et al. (2020) y Cáceres Oliveros y Reyes Parra (2022), la presión constante por mantener un alto rendimiento académico puede generar niveles elevados de ansiedad, lo que interfiere con la capacidad de los estudiantes para concentrarse y retener información. Además, esta ansiedad puede afectar su bienestar general, repercutiendo negativamente en su salud mental y emocional.

### **G. Competitividad y Fomentación del Individualismo**

El análisis de los efectos de la competitividad derivada del sistema de calificación también reveló una tendencia hacia el individualismo, donde los estudiantes se enfocan más en superar a sus compañeros para obtener mejores calificaciones que en colaborar o aprender de manera conjunta. Como señalan Lucio y David (2023), este entorno competitivo puede crear tensiones en las aulas, promoviendo una cultura de aislamiento y socavando el trabajo colaborativo, que es esencial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

### **H. Recompensas y Castigos: Un Sistema de Incentivos Dañino**

Finalmente, el uso de calificaciones como premios o castigos fue identificado como una práctica dañina que afecta la motivación y el desarrollo integral de los estudiantes. Jaramillo Ramírez (2024) y Aparicio Cordero (2023) afirman que, aunque este sistema busca incentivar el esfuerzo académico, puede llevar a una dependencia de los estudiantes de las recompensas externas, limitando su capacidad para desarrollar una motivación intrínseca basada en el interés genuino por aprender. La competitividad exacerbada y la presión por obtener buenas calificaciones también pueden generar un ambiente de ansiedad que perjudica el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes.

## **DISCUSIÓN**

El uso de las calificaciones como castigos puede tener varios efectos negativos en los estudiantes. En primer lugar, puede tener un impacto significativo en la autoestima y confianza del estudiante. Al recibir calificaciones bajas o ser penalizados con castigos por no alcanzar ciertos estándares, los estudiantes pueden comenzar a dudar de sus habilidades y sentirse inadecuados en comparación con sus compañeros. Esto puede llevar a una disminución de la confianza en sí mismos y afectar negativamente su autoestima (Shishparynko y Machuca, 2020). Además, el uso de calificaciones como castigos puede generar desmotivación y una disminución

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

del interés por el aprendizaje. Los estudiantes pueden perder la motivación para esforzarse y mejorar académicamente si sienten que las calificaciones solo se utilizan como una herramienta punitiva en lugar de un medio para evaluar su progreso y comprensión. Esto puede conducir a una falta de interés por el aprendizaje y a una disminución en el compromiso y la participación en clase. El uso de las calificaciones como castigos puede tener un impacto negativo en la autoestima y confianza del estudiante. Al recibir calificaciones bajas o ser penalizados por no cumplir con ciertos estándares, los estudiantes pueden experimentar sentimientos de incompetencia y duda de sus habilidades académicas. Esto puede socavar su confianza en sí mismos y afectar negativamente su autoestima, lo que a su vez puede tener repercusiones negativas en su motivación y desempeño escolar. Los estudiantes pueden comenzar a tener miedo al fracaso y evitar tomar riesgos en su aprendizaje, limitando así su potencial de crecimiento y desarrollo (Shishparynko y Machuca, 2020). El temor al fracaso genera reacciones emocionales adversas que, en sus peores escenarios, provocan el bloqueo absoluto de las capacidades del estudiante.

El uso de las calificaciones como castigos puede llevar a una desmotivación significativa y una disminución del interés por el aprendizaje. Cuando los estudiantes perciben que las calificaciones se utilizan como una herramienta para penalizar y castigar en lugar de proporcionar retroalimentación constructiva, pueden perder la motivación para esforzarse y mejorar académicamente. La idea de que su única finalidad es evitar calificaciones bajas o castigos puede generar una mentalidad de cumplir con el mínimo esfuerzo necesario. Esto no solo afecta su rendimiento escolar, sino también su disposición a participar activamente en clase y buscar el aprendizaje auténtico. Así, el uso de las calificaciones como castigos puede disminuir el interés de los estudiantes por el aprendizaje y limitar su desarrollo integral (Vásquez Reascos, 2023). Aplicar el mínimo esfuerzo se convierte entonces en la única motivación intrínseca de los estudiantes.

Los premios y castigos son un tema controvertido que plantea cuestiones éticas y morales. Pero ¿por qué se considera que los premios y castigos son inmorales? Se argumenta que estos mecanismos fomentan una mentalidad de recompensa y castigo en lugar de promover la responsabilidad y la autodisciplina. Será importante analizar cómo los premios y castigos pueden tener un impacto negativo en la formación de valores y en el desarrollo de conductas éticas, fundamentalmente en la infancia y juventud. Los premios y castigos son objeto de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

controversia debido a los argumentos en su contra. Muchos críticos consideran que estas prácticas no son efectivas para promover un comportamiento moral adecuado. Taípe Huamani (2022) sostiene que, en lugar de incentivar valores intrínsecos como la responsabilidad y la autodisciplina, los premios y castigos fomentan una mentalidad de recompensa y castigo que no necesariamente se traduce en un desarrollo personal sólido. Como ya lo habíamos planteado, el riesgo de generar una expectativa ante cada resultado de una acción va a desencadenar un mal hábito y dependencia al premio o al castigo por hacer lo que se debe hacer.

Uno de los argumentos en contra de los premios y castigos es que estos promueven una mentalidad de recompensa y castigo en lugar de fomentar una motivación intrínseca. Al enfocarse en premiar o castigar conductas específicas, se establece la idea de que solo vale la pena hacer algo si hay una recompensa o se evade un castigo. Taípe (2022) sostiene que esta perspectiva puede llevar a que las personas actúen no por una verdadera convicción o solidaridad, sino por el simple deseo de obtener una recompensa o evitar una sanción. Así, los premios y castigos no promueven una motivación auténtica y pueden tener efectos perjudiciales en la formación de una moralidad sólida. Otro argumento en contra de los premios y castigos es que no promueven la responsabilidad y la autodisciplina. Cuando una persona es motivada externamente por premios o castigos, puede depender de estos estímulos para realizar acciones "correctas". Sin embargo, esto no desarrolla una verdadera responsabilidad intrínseca o la capacidad de autorregularse (Ramírez, 2023). En lugar de cultivar la autodisciplina, los premios y castigos impulsan a las personas a actuar de acuerdo con lo que se les ofrece o se les amenaza, en vez de actuar por convicción propia. Así, en lugar de fomentar virtudes como la responsabilidad, los premios y castigos pueden generar una dependencia externa y una falta de desarrollo de habilidades de autorregulación.

Un enfoque curricular sin calificaciones ofrece diversos beneficios para los estudiantes. Uno de estos beneficios es el fomento de la motivación intrínseca, ya que los estudiantes se enfocan en el proceso de aprendizaje en lugar de estar obsesionados con obtener una calificación (Díaz-Serrano et al., 2022). Esto promueve una mayor curiosidad, perseverancia y autodisciplina. Además, un enfoque sin calificaciones estimula la creatividad y el pensamiento crítico, ya que los estudiantes tienen la libertad de explorar y experimentar sin temor a cometer errores. También se promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la capacidad de trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y resolver conflictos.

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

El fomento de la motivación intrínseca es uno de los principales beneficios de un enfoque sin calificaciones. Al eliminar el énfasis en las calificaciones numéricas, los estudiantes se centran en el proceso de aprendizaje en sí mismo. Esto incentiva una mayor curiosidad, autonomía y perseverancia, ya que los estudiantes se sienten motivados por el deseo de aprender y mejorar, en lugar de solo obtener una calificación (Vizoso, 2022). La motivación intrínseca es fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creatividad y aprendizaje a largo plazo. Un enfoque sin calificaciones estimula la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Al eliminar la presión de las calificaciones, los estudiantes tienen la libertad de explorar, experimentar y tomar riesgos en su aprendizaje. Esto promueve la generación de nuevas ideas, la resolución de problemas de manera innovadora y el análisis crítico de la información. Al valorar la creatividad y el pensamiento crítico, se fomenta el desarrollo de habilidades esenciales para el éxito en el mundo actual (Vizoso, 2022).

Tal como lo plantea Vizoso (2022), un enfoque sin calificaciones promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. Al no estar constantemente enfocados en la competencia y la comparación con otros, los alumnos tienen la oportunidad de concentrarse en el desarrollo de habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Al no estar obsesionados por obtener mejores notas que sus compañeros, los estudiantes pueden centrarse en construir relaciones sanas y en colaborar de manera positiva con sus pares (Santos Guerra, 1988). Además, el enfoque sin calificaciones puede reducir los niveles de estrés y ansiedad asociados a la evaluación, lo que favorece un ambiente escolar más saludable y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. Entonces, si las calificaciones impiden, en gran medida, el fomento de las relaciones interpersonales, el desarrollo de mejores personas y la mejora de los ambientes escolares, las calificaciones son inmorales.

Una solución propuesta es la implementación de evaluaciones formativas en lugar de centrarse únicamente en las calificaciones. Las evaluaciones formativas permiten a los estudiantes recibir retroalimentación constante sobre su desempeño, identificar áreas de mejora y ajustar su proceso de aprendizaje en consecuencia. Estas evaluaciones se centran más en el proceso de aprendizaje que en el resultado final, lo que ayuda a los estudiantes a comprender cómo están progresando y a desarrollar habilidades de autorregulación. Al proporcionar a los estudiantes una retroalimentación constructiva y continua, se promueve un enfoque más

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

centrado en el aprendizaje y se fomenta su crecimiento académico y personal (Vela Ríos, 2020).

En Chile, la publicación del Decreto 67 por parte del Ministerio de Educación MINEDUC, en el año 2018, vino a proponer como central en el Sistema Educativo el uso de la Evaluación Formativa, la cual no es calificada y que centra su actuar en la retroalimentación de los resultados de las evaluaciones. Con ello el MINEDUC plantea generar interacciones docente-alumno que permitan comprobar los aprendizajes logrados por parte de los estudiantes, pero también, generar en los docentes las reflexiones necesarias para revisar su proceso de enseñanza y tomar decisiones (Jara et al., 2022).

Jara et al. (2022) planteaban que es fundamental cambiar el enfoque del sistema escolar hacia el proceso de aprendizaje en lugar de centrarse únicamente en las calificaciones. Esto implica proporcionar oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje, establezcan metas individuales y monitoreen su progreso. Además, se deben valorar las habilidades, el esfuerzo y el proceso de aprendizaje en lugar de simplemente calificar los resultados finales. Al enfocarse en el proceso de aprendizaje, se fomenta un ambiente de aprendizaje más equitativo y se promueve el desarrollo integral de los estudiantes

### **CONCLUSIONES**

Las calificaciones, aunque ampliamente utilizadas en los sistemas educativos, presentan serias limitaciones para fomentar aprendizajes efectivos. Estas suelen centrarse en resultados numéricos que, en muchas ocasiones, no reflejan ni el entendimiento profundo ni la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Guerrero Jiménez, 2024). En contraposición, el aprendizaje genuino requiere una comprensión significativa y el desarrollo de habilidades prácticas que trasciendan la mera acumulación de información. Por sí solas, las calificaciones no contribuyen de manera efectiva al aprendizaje, ya que son superficiales y carecen de una evaluación integral. Sin embargo, los aprendizajes tienen una relevancia crucial para el desarrollo de los estudiantes, ya que implican no solo adquirir conocimientos, sino también comprenderlos profundamente y aplicarlos en contextos prácticos. Ante estas limitaciones, se han planteado alternativas a las calificaciones tradicionales, como la evaluación basada en proyectos o problemas, la evaluación continua y formativa, así como la evaluación por competencias. Las calificaciones, además, pueden inhibir la curiosidad natural y la motivación intrínseca de los estudiantes. En su lugar, fomentan una competencia excesiva y, en algunos casos, conductas contraproducentes para el aprendizaje auténtico, como la memorización

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

mecánica o la aversión a la exploración crítica. Por el contrario, un enfoque sin calificaciones ofrece múltiples beneficios, entre ellos el impulso de la motivación intrínseca, la estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico, y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

Para abordar los efectos negativos asociados al uso de las calificaciones en el sistema escolar, resulta imprescindible implementar soluciones concretas. Estas deberían considerar tanto el desempeño del estudiante como su proceso de aprendizaje. En este sentido, sería necesario transitar hacia métodos de evaluación que prioricen enfoques formativos sobre las tradicionales evaluaciones sumativas. Asimismo, es fundamental fomentar una cultura de apoyo y colaboración entre los estudiantes, que valore la ayuda mutua y el trabajo en equipo. Estas medidas pueden contribuir a un sistema educativo más equitativo y a un ambiente de aprendizaje más saludable (Olabe y Parco, 2020). Por lo tanto, resulta esencial explorar alternativas a las calificaciones como herramienta de control, promoviendo métodos que refuercen la autodisciplina y la responsabilidad en los estudiantes. El uso de las calificaciones para premiar o castigar tiene un impacto negativo, pues no fomenta el desarrollo ético ni personal, sino que genera dependencia hacia recompensas externas o miedo al castigo. Según Santos Guerra (1988), muchas de las patologías del sistema educativo persisten hoy en día, perpetuando un modelo que prioriza el control y la competencia por encima del aprendizaje real.

En conclusión, es urgente replantear el sistema de evaluación, avanzando hacia enfoques que valoren no solo los resultados, sino también el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, es crucial profundizar la investigación sobre los beneficios de una transición hacia métodos basados en la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva. Este cambio podría no solo elevar la calidad del aprendizaje, sino también transformar el sistema educativo hacia un modelo más humano, centrado en el desarrollo de habilidades y en la mejora del proceso de aprendizaje, en lugar de perpetuar la categorización numérica.

### **REFERENCIAS**

- Acosta, Á. D. (2024). Edu-Track: Mejorando Motivación Académica Intrínseca y Rendimiento Académico Universitario en Aulas Hyflex. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 9-32. [unirioja.es](http://unirioja.es)
- Aguilar, L. (2021). Perfeccionismo y estrés académico como determinantes de ansiedad social en estudiantes universitarios. *Psicología*. [researchgate.net](http://researchgate.net)
- Aguilera, M. A. P. (2022). Percepciones de Apoderados de un Establecimiento Educacional de

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- Puente Alto en Torno a los Significados de la calificación en la evaluación de los Aprendizajes. [HTML]
- Aparicio Cordero, V. (2023). Propuesta de intervención para mejorar la motivación escolar y el rendimiento académico del alumnado mediante la formación de sus familias y/o cuidadores. uva.es
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., y Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e06806. scielo.br
- Cáceres Oliveros, K. K., y Reyes Parra, J. S. (2022). El uso de la gamificación a través de juried con herramientas TIC para mejorar la motivación de los estudiantes del grado décimo en el aprendizaje de la química en la .... unicartagena.edu.co
- Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S. E., y Rodríguez Buglioni, N. (2022). Ser mapuche del campo en Chile: Diferencias para autoestima y motivación académica en adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 883-910. scielo.org.mx
- Díaz-Serrano, J., Alfageme-González, M. B., y Cutanda-López, M. T. (2022). Interacción del rendimiento académico con los estilos de aprendizaje y de enseñanza. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 145-160. um.es
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Conrado*. sld.cu
- Espinosa-Castro, J. F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., y Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1). ucv.ve
- Franco, J. V. O. (2020). Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en colegios y universidades colombianas: Problemáticas y desafíos. *Acta Hispanica*. iskolakultura.hu
- Guerrero Jiménez, R. (2024). Implementación de estrategias metodológicas y su influencia en el rendimiento académico del área de matemática de la IE. Pedro Quiroz Ojeda, 2022. uigv.edu.pe
- Jara Aguilera, N., Cáceres Cáceres, D., León Martínez, V., y Villagra Bravo, C. (2022). Transitar hacia la evaluación como aprendizaje. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1219-1236. sld.cu
- Jaramillo Ramirez, B. A. (2024). Impacto de los incentivos extrínsecos en el desempeño académico al rendir exámenes: un estudio exploratorio en estudiantes universitarios. tesis.pucp.edu.pe pucp.edu.pe



## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

- Ley Leyva, N. V., y Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*. [sld.cu](http://sld.cu)
- Lucio, S., y David, F. (2023). El trabajo en equipo en línea, en el cumplimiento de las tareas escolares, para prevenir la excesiva intervención de distractores tecnológicos en los alumnos de cuarto .... [HTML]
- Molleda, V. (2024). Relación de los factores intrínsecos y extrínsecos de la motivación con el rendimiento escolar; de un grupo de estudiantes del nivel secundario de la ciudad de La .... [repositorio.umsa.bo](http://repositorio.umsa.bo) [umsa.bo](http://umsa.bo)
- Olabe, X. B., y Parco, M. E. O. (2020). Integración de pensamiento computacional en educación básica. dos experiencias pedagógicas de aprendizaje colaborativo online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. [um.es](http://um.es)
- Oyaque Guachi, T. E., y Toapanta Satuquina, Y. L. (2023). Práctica de valores éticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de sexto año de educación básica, en la unidad educativa del “Milenio .... [ueb.edu.ec](http://ueb.edu.ec)
- Quessep Gomez, J. A. (2023). Entrenamiento en Estrategias de Aprendizaje y su Efecto en el Rendimiento Académico de un Grupo de Estudiantes de 10 del Grado Colegio De La Salle en la .... [libertadores.edu.co](http://libertadores.edu.co)
- Quintanilla Paredes, B. S. (2024). Las TAC y el desempeño académico de los estudiantes de 8vo y 9no EGB de la Unidad Educativa “San Francisco de Asís”. [uta.edu.ec](http://uta.edu.ec)
- Ramírez, S. (2023). Límites sin gritos ni castigos: Educando para la autodisciplina. [HTML]
- Santos, M. A. (1988). *Patología General de la Evaluación Educativa*. Universidad de Málaga, España.
- Santofimio Jaramillo, C. G. (2024). Funcionalidad Familiar y el Desempeño Académico de la Unidad Educativa “La Inmaculada”. [uta.edu.ec](http://uta.edu.ec)
- Shishparynko, M. V. R., y Machuca, H. A. R. (2020). Opciones de evaluación en el proceso de la enseñanza de la interpretación musical/Options for evaluation in the process of teaching musical interpretation. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7(14). [pag.org.mx](http://pag.org.mx)
- Taipe Huamaní, L. (2022). El desarrollo moral de los estudiantes de segundo año de secundaria del colegio Emilio Soyer Cabero, Chorrillos, Perú.
- Tamayo Mendoza, R. M., Menacho Rivera, A. S., y Hinojo Jacinto, G. N. (2023). La

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso formativo del estudiante.  
cidecuador.org

Vásquez Reascos, M. P. (2023). La motivación en los aprendizajes de Productos y Cocientes Notables en el Noveno Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa República del .... utn.edu.ec

Vela Rios, M. (2020). La evaluación formativa y la retroalimentación del aprendizaje en docentes del nivel Primario de la ciudad de Lamas Región San Martín 2019. ucv.edu.pe

Vizoso, C. (2022). Teoría de las demandas y los recursos laborales en el profesorado. Una revisión sistemática. Aula Abierta. uniovi.es

**CAPÍTULO 24**

**AGENDA 2030 Y EDUCACIÓN: UN ANÁLISIS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA**

Manuel García Alonso, Carmen Rodríguez-Jiménez, Adrián Segura Robles

*Universidad de Granada*

*adrianseg@ugr.es*

**Resumen**

La Agenda 2030 recoge la educación de calidad es uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible siendo además un elemento clave para el logro de los demás objetivos. A través de un análisis bibliométrico de la base de datos Web of Science se analizaron 1096 documentos desde 2015 hasta 2024. Los resultados mostraron: un número de publicaciones creciente cada año, un mayor número de publicaciones en la revista SUSTAINABILITY de la editorial MDPI, tres universidades españolas son las primeras en cuanto a número de publicaciones respecto a estas temáticas, una evolución de las temáticas educativas más centradas en el impacto de la educación superior y la gestión. En conclusión, inferimos que el apoyo estatal desde las instituciones políticas al cumplimiento de la Agenda 2030 también favorece que se genere una mayor producción científica en estas áreas.

**Palabras clave:** bibliometría, educación, objetivos de desarrollo sostenible.

**AGENDA 2030 AND EDUCATION: AN ANALYSIS OF SCIENTIFIC LITERATURE**

The 2030 Agenda includes quality education as one of the 17 Sustainable Development Goals and is also a key element for achieving the other goals. Through a bibliometric analysis of the Web of Science database, 1,096 documents were analysed from 2015 to 2024. The main results: an increasing number of publications each year, a greater number of publications in the journal SUSTAINABILITY by the MDPI publishing house, three Spanish universities are the first in terms of the number of publications on these topics, an evolution of educational topics more focused on the impact of higher education and management. In conclusion, we infer that state support from political institutions for the fulfillment of the 2030 Agenda also favors the generation of greater scientific production in these areas.

**Keywords:** bibliometrics, education, sustainable development goals

**INTRODUCCIÓN**

La Agenda 2030 fue establecida en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible como plan para lograr un futuro mejor y

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

más sostenible para todos, siendo un nuevo marco de desarrollo que sucede a los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos en el año 2000. La educación de calidad, además de ser un objetivo integral de la Agenda 2030, es un elemento clave para el logro de los demás objetivos. Por tanto, el análisis bibliométrico de la literatura científica que relaciona la Agenda 2030 con la Educación publicada hasta la fecha, nos va a permitir observar los temas que están adquiriendo mayor relevancia desde las primeras publicaciones que relacionan ambas temáticas hasta la actualidad.

### **MATERIAL O MÉTODO**

Como metodología principal para el desarrollo del presente estudio se recurre a un análisis bibliométrico de la literatura, donde se analizan, por un lado, la composición del corpus científico que conforma la matriz final elegida y estudiando sus relaciones numéricas y, por otro, un análisis temático de la misma.

Este tipo de metodología se centra en analizar el estado científico sobre un tema elegido. Esta permite extraer datos relevantes sobre la evolución y la significatividad de un foco de estudio en la literatura científica (de Dios et al., 2013). Este enfoque investigativo permite potencialmente realizar acciones como buscar, registrar, analizar y predecir la literatura científica sobre un aspecto específico (Martínez et al., 2015).

#### **3. 1 Procedimiento**

Para la obtención de la matriz de trabajo se eligió la base de datos en estudio (WoS). Se eligió WoS porque es una base de datos reconocida internacionalmente que reúne estudios del Journal Citation Reports (JCR) (Zhu & Liu, 2020).

Tras unas consultas previas al buscador, el número de documentos generados se situaba en 1.096 documentos, siendo el patrón de búsqueda final:

("AGENDA 2030") AND ("EDUCATION")

### **3. RESULTADOS**

A continuación, se presentan los resultados principales de los análisis llevados a cabo sobre la matriz de datos obtenida.

#### **3. 1 Análisis bibliométrico**

Como se observa en la Figura 1, las publicaciones tienen un marco de tiempo desde 2015 hasta 2024, con un total de 1096 documentos de 576 fuentes distintas. Respecto a los autores son 136 los que publican en solitario, mientras que el índice de coautora se sitúa en el 24.36%.

**Figura 1**

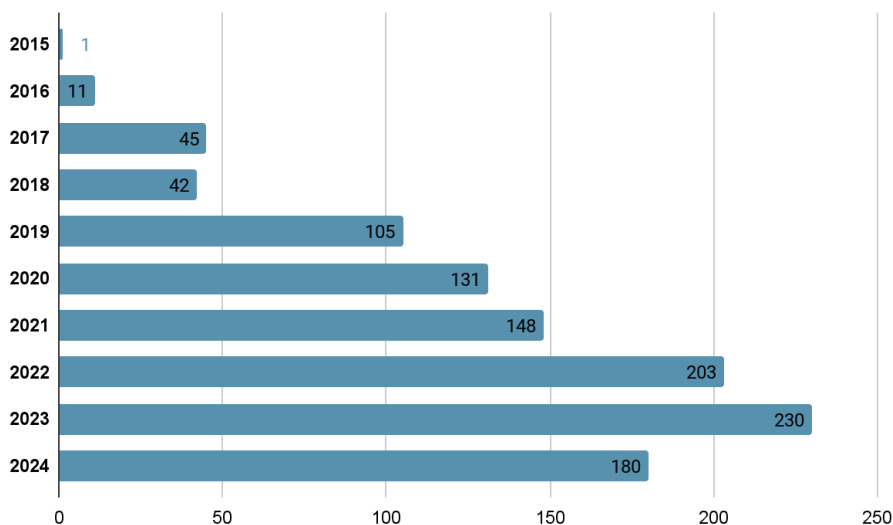
*Mapa general de la matriz de resultados*



Respecto al análisis de la producción respecto a los años, encontramos que la producción ha aumentado durante los últimos años, iniciándose 2015 con solo 1 documento y llegando a 2023 con 230. Los valores de 2024 muestran también que la tendencia es creciente y que es de esperar que acabe el año superando las 230 publicaciones del año anterior (Figura 2).

**Figura 2**

*Evolución anual de las publicaciones*

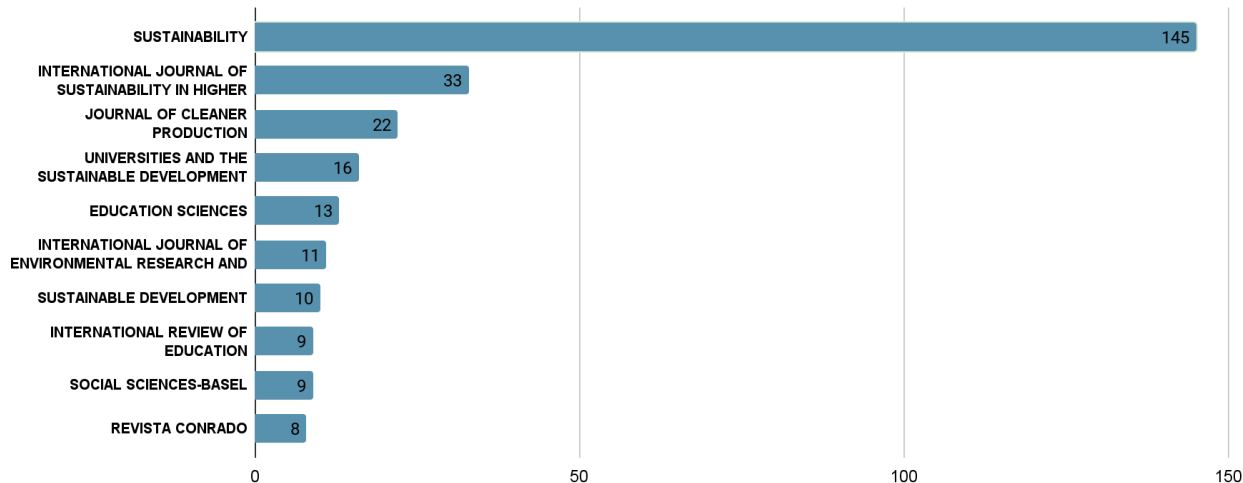


Respecto a cómo se concentran la mayoría de publicaciones, observamos (Figura 3) que un gran número de las mismas (145) pertenecen a la revista SUSTAINABILITY, de la Editorial MDPI, seguida por 33 en la revista INTERNATIONAL JOURNAL OF SUSTAINABILITY IN HIGHER EDUCATION y 22 en la JOURNAL OF CLEANER PRODUCTION. El resto no acumula más de 20 publicaciones sobre la temática. Siendo, por tanto, estas revistas consideradas como referentes en este tipo de publicaciones.

**Figura 3**

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

### *Evolución anual de las publicaciones*



Otro aspecto interesante que debemos tener en cuenta en este tipo de publicaciones es conocer cuáles son los autores que más han publicado sobre AGENDA 2030 y Educación, ya que nos puede servir para tener una base teórica para nuestros estudios. En este caso (tabla 1), son KOEHN PH y UITTO JI los que aparecen con 14 publicaciones cada uno, seguido de LEAL W con 11.

**Tabla 1**

*Autores con mayor número de publicaciones*

Autores	Publicaciones
KOEHN PH	14
UITTO JI	14
LEAL W	11
LI YY	9
WU J	9

En cuanto a las entidades que más publican, siguiendo la tabla 2 observamos que en primer lugar aparece la Universidad de Valencia, con un total de 43 publicaciones, seguida de la universidad del País Vasco con 32 y la universidad de Alicante con 28. Situando a las universidades españolas en el top 3 respecto a este tipo de estudios.

**Tabla 2**

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

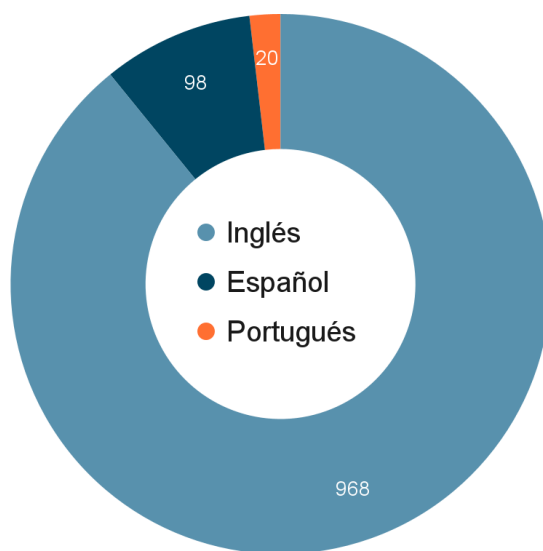
### *Afiliaciones con mayor número de publicaciones*

Autores	Publicaciones
UNIVERSITY OF VALENCIA	43
UNIVERSITY OF BASQUE COUNTRY	32
UNIVERSITAT D'ALACANT	28
CHINESE ACADEMY OF SCIENCES	27
UNIVERSITY OF BARCELONA	27

Como se muestra en la figura 4, la mayoría de los documentos han sido publicados en inglés, con un total de 968, seguido del español con 98 y del portugués con 20.

**Figura 4**

### *Idioma principal de publicación*



Para finalizar este apartado, se presentan los documentos más citados o con mayor impacto en la literatura en general. En primer lugar, encontramos la publicación *Global hearing health care: new findings and perspectives*, con 358 citas, seguida de *Management research and the UN sustainable development goals (SDGs): A bibliometric investigation and systematic review* con 292.

**Tabla 3**

### *Afiliaciones con mayor número de publicaciones*

Documento	DOI	Citas
WILSON BS, 2017, LANCET	<a href="https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)31073-5">10.1016/S0140-6736(17)31073-5</a>	358
PIZZI S, 2020, J CLEAN PROD	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124033">10.1016/j.jclepro.2020.124033</a>	292
CAIADO RGG, 2018, J CLEAN PROD	<a href="https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.102">10.1016/j.jclepro.2018.07.102</a>	284
TSALIS TA, 2020, CORP SOC RESP ENV MA	<a href="https://doi.org/10.1002/csr.1910">10.1002/csr.1910</a>	270
AMEN R, 2020, CHEM ENG J	<a href="https://doi.org/10.1016/j.cej.2020.125195">10.1016/j.cej.2020.125195</a>	238
SOUSSANA JF, 2019, SOIL TILL RES	<a href="https://doi.org/10.1016/j.still.2017.12.002">10.1016/j.still.2017.12.002</a>	207
SOERGEL B, 2021, NAT CLIM CHANGE	<a href="https://doi.org/10.1038/s41558-021-01098-3">10.1038/s41558-021-01098-3</a>	196

### 3.2 Análisis temático

Por otro lado, se recurre a un análisis temático de los documentos obtenidos. En este tipo de análisis se presentan gráficos de 4 sectores donde, a través del análisis de sus palabras clave, se clasifican sus temáticas en torno a distintos periodos.

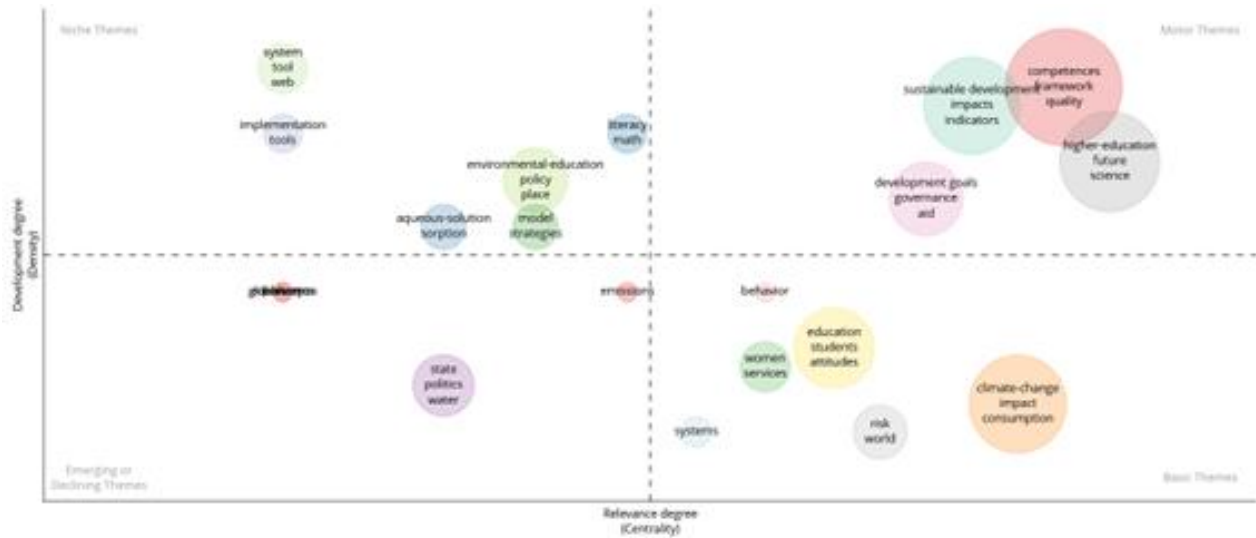
Durante el periodo 2015-2019 (figura 5) destacan como tema motor, esencial para el campo de la investigación, la calidad del marco competencial; y como tema básico, de carácter más general y transversal, el impacto del consumo en el cambio climático. Por otro lado, encontramos como tema nicho, temas desarrollados, pero de relevancia limitada, el lugar de la política en la educación ambiental; y como temas emergentes o en declive, poco desarrollados o que tienden a desaparecer, las políticas estatales sobre el agua.

#### Figura 5

*Mapa temático 2015-2019*



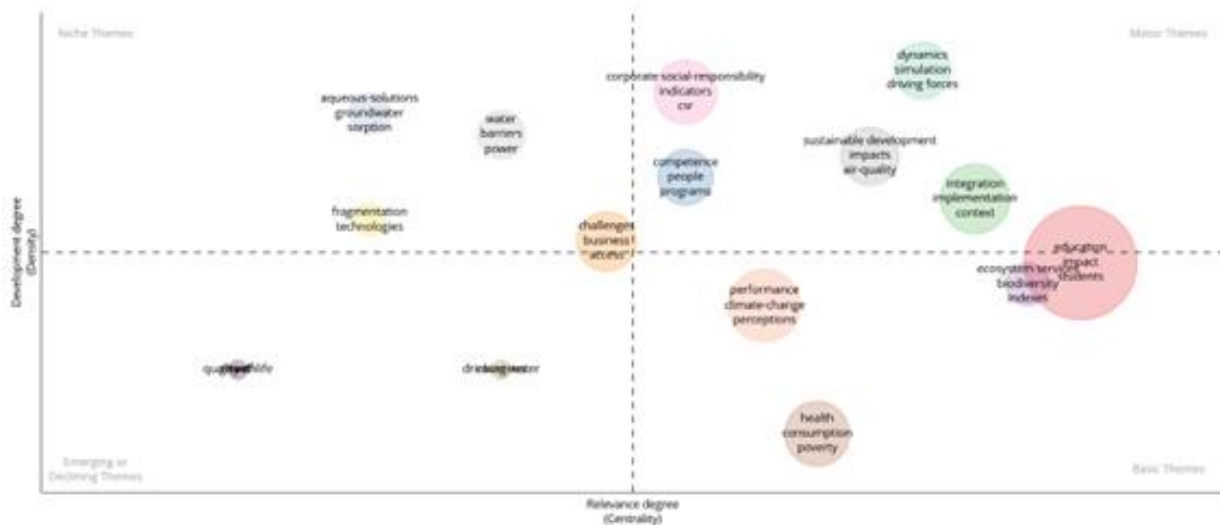
## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



Durante el periodo 2020-2021 (figura 6) se solapan como tema motor y como tema básico el impacto de la educación en los estudiantes. Por otro lado, se solapan también como tema nicho y como temas emergentes o en declive los desafíos para el acceso empresarial.

**Figura 6**

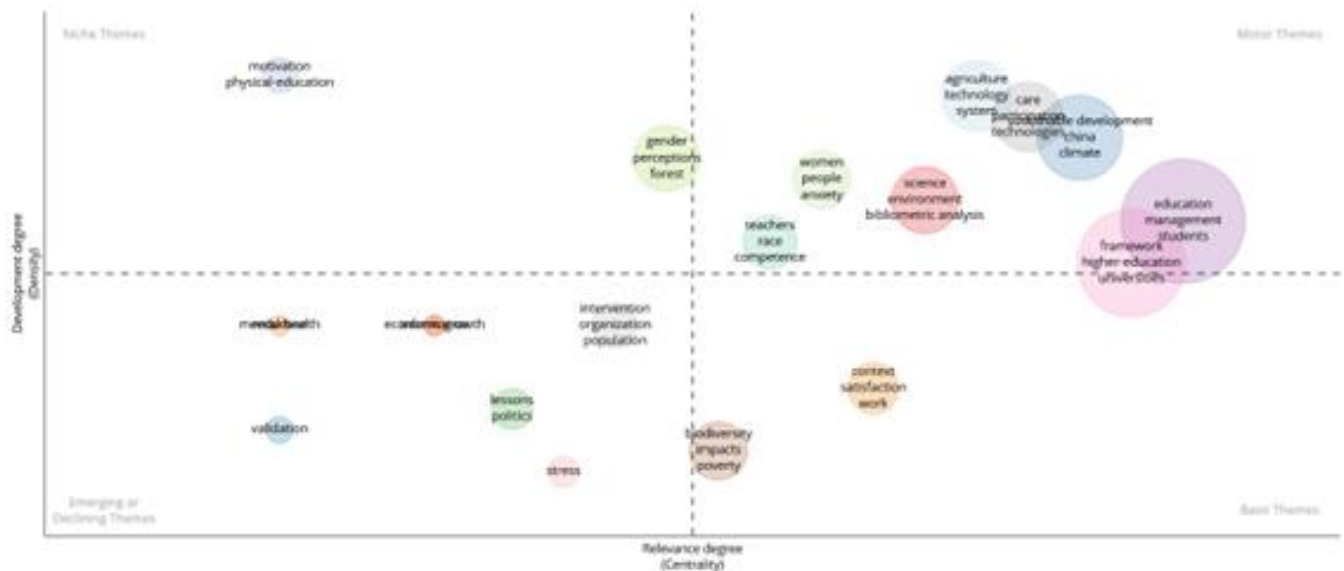
*Mapa temático 2020-2021*



Durante el periodo 2022-2024 (figura 7) destacan como tema motor la gestión educativa de los estudiantes y solapado como tema básico el marco de la educación superior en las universidades. Por otro lado, encontramos como tema nicho la percepción de género; y como temas emergentes o en declive las lecciones de política.

**Figura 7**

### Mapa temático 2022-2024



## DISCUSIÓN

El análisis bibliométrico nos muestra cómo desde el 2015, momento en el que se acuerdan los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030, aumentan el número de publicaciones anuales. La revista que acumula el mayor porcentaje SUSTAINABILITY, de la Editorial MDPI, que se caracteriza por la multidisciplinariedad y el acceso abierto. En cuanto al mayor número de publicaciones en inglés es comprensible por ser el formato que requieren la mayoría de las revistas y bases de datos científicas.

Los autores con un mayor número de publicaciones científicas en esta área son Peter H. Koehn, Juha I. Uitto y Walter Leal, como referentes a considerar en los marcos teóricos de las investigaciones futuras, sin embargo, solo es este último el que aparece en uno de los artículos con un mayor número de citas: A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals (Caiado et al., 2018). Por otro lado, son tres universidades españolas las que lideran el ranking de publicaciones siendo la primera la universidad de Valencia, seguida de la universidad del País Vasco y la universidad de Alicante.

En cuanto a los análisis temáticos, se puede observar una evolución de los temas motores y básicos en el campo de la investigación que relaciona la Agenda 2030 con la Educación, pasando de la educación competencial, al impacto de la educación en los estudiantes y la gestión educativa.

## CONCLUSIONES

La Agenda 2030 va adquiriendo mayor protagonismo en el campo de la educación,

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

pasando de una perspectiva competencial centrada en los estudiantes a una perspectiva más centrada en el logro de impactos a través de una mejor gestión educativa. Un gran avance es que un enorme número de publicaciones sean de acceso abierto y, por tanto, disponibles para toda la ciudadanía. Asimismo, el hecho de que las tres universidades con mayor número de publicaciones sean españolas manifiesta el interés por el logro de los objetivos marcados en la Agenda 2030, tal y como se apoya de forma paralela desde las instituciones políticas de carácter estatal como el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes con leyes educativas como la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

### REFERENCIAS

- Caiado, R. G. G., Leal Filho, W., Quelhas, O. L. G., de Mattos Nascimento, D. L., & Ávila, L. V. (2018). A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable development goals. *Journal of cleaner production*, 198, 1276-1288. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124033>
- De Dios, J. G., Muñoz, M. G., Alonso-Arroyo, A., & Aleixandre-Benavent, R. (2013). fundamentos para la realización de la revisión bibliográfica en investigación sociosanitaria. *Acta pediátrica española*, 69(3), 131-136.
- Martínez, M. A., Cobo, M. J., Herrera, M., & Herrera-Viedma, E. (2015). Analyzing the Scientific Evolution of Social Work Using Science Mapping. *Research on Social Work Practice*, 25(2), 257-277. <https://doi.org/10.1177/1049731514522101>
- Zhu, J., & Liu, W. (2020). A tale of two databases: The use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321-335. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8>

**CAPÍTULO 25**

**PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: HACIA  
UNA DOCENCIA TRANSFORMADORA EN AMÉRICA LATINA**

Damarys Roy Sadadrín, Olga Lucía Agudelo Velásquez, Cristian Céspedes Carreño

*Universidad Andrés Bello- UNAB- Chile*

*damarys.roy@unab.cl*

**Resumen**

La educación en América Latina enfrenta un momento de transformación, donde la innovación en las prácticas docentes es esencial. La convergencia de pedagogía y tecnología ofrece una oportunidad única para adaptarse y liderar procesos educativos más efectivos. Este artículo presenta acciones concretas para integrar estas dos fuerzas y fomentar la innovación educativa, basado en la experiencia adquirida en la Maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello (UNAB) en Chile. A partir del estado actual de la educación en la región y las tendencias emergentes, se analizan metodologías activas y tecnologías innovadoras. Se identifican los desafíos actuales y se proponen soluciones viables para superarlos, proporcionando estrategias y herramientas prácticas para los educadores. El objetivo es inspirar a los docentes a convertirse en agentes de cambio, transformando la educación mediante la sinergia de pedagogía y tecnología.

**Palabras clave:** Tecnología educacional, Pedagogía, Innovación, Docencia, Formación

**PEDAGOGY AND TECHNOLOGY FOR EDUCATIONAL INNOVATION:  
ADVANCING TRANSFORMATIVE TEACHING PRACTICES IN LATIN AMERICA**

**Abstract**

Education in Latin America faces a transformation moment, where innovation in teachers' practices are crucial. The conjunction between pedagogy and technology offers a unique opportunity to adapt and to lider educative processes in a more effective way. This paper shows concrete actions to integrate these two forces and to boost innovative education based on the experience aquired in the Masters University Teaching from Andrés Bello University (UNAB), Chile. From the current state of education in the region and the emergent tendencies , active methodologies and innovative technologies are analized. Current Challenges are identified to propose effective alternatives of solutions to overcome them, providing practical strategies and tools for teachers. The objective is to inspire teachers to become agents of change,

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

transforming education through pedagogy and technology synergy.

**Keywords:** Educational technology, pedagogy, Innovation, Teaching profesion, Training

### **INTRODUCCIÓN**

La educación en América Latina se encuentra en un momento crucial de transformación. Ante los desafíos actuales y futuros, la necesidad de innovar en las prácticas docentes es más relevante que nunca. La convergencia entre pedagogía y tecnología presenta una oportunidad sin precedentes para innovar en el ámbito educativo, permitiendo a los docentes no solo adaptarse a las demandas del siglo XXI, sino también liderar procesos de enseñanza más efectivos y significativos.

Este capítulo titulado Pedagogía y Tecnología para la Innovación Educativa: Hacia una Docencia Transformadora en América Latina tiene como objetivo principal mostrar acciones concretas que permitan a los docentes transformar la educación mediante la integración de pedagogía y tecnología (Lugo, 2016), orientándose hacia la innovación educativa, Ideas generadas y probadas a partir de la experiencia de formar docentes para la educación en la maestría de la Universidad Andrés Bello de Chile. Se explorarán diversos aspectos críticos, comenzando con el estado actual de la educación en América Latina (UNESCO, 2023), un análisis que proporciona el contexto necesario para entender las urgencias y carencias del sistema educativo actual.

Seguidamente, se abordarán las tendencias en la educación superior del siglo XXI, destacando las metodologías activas, las tecnologías emergentes y las innovaciones tecnológicas que están redefiniendo los paradigmas educativos. En la sección Pedagogía y Tecnología: Una alianza para la Innovación, se discutirá cómo estas dos fuerzas pueden unirse para crear experiencias de aprendizaje más significativas y personalizadas.

Los desafíos que implica la transición del estado actual al futuro deseado serán también objeto de análisis, identificando las barreras y proponiendo soluciones viables para superarlas (UNICEF, 2021). Finalmente, se presentarán estrategias y acciones para la implementación de estas innovaciones, ofreciendo a los educadores herramientas prácticas y recomendaciones para adoptar y adaptar las nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos en sus aulas.

A través de este recorrido, se espera no solo informar, sino también inspirar a los docentes a convertirse en agentes innovadores, capaces de transformar la educación en América Latina mediante la sinergia de pedagogía y tecnología. Al final del capítulo, los lectores tendrán

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

una comprensión de los pasos necesarios para transitar desde el estado actual de la educación hacia un futuro deseado, donde la innovación educativa sea el pilar fundamental de una docencia transformadora.

### **MATERIAL O MÉTODO**

El proceso de transformar la educación requiere un enfoque metodológico que permita identificar el estado actual, visualizar las tendencias, y detectar los desafíos para generar acciones efectivas. Aquí se presenta una metodología que integra pedagogía y tecnología, orientada hacia la innovación educativa:

#### **2.1 ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA**

Para mejorar la educación en América Latina, es esencial realizar una evaluación detallada del estado actual mediante la recolección de datos cuantitativos y cualitativos sobre infraestructura, métodos pedagógicos, recursos, y desempeño de estudiantes y docentes, así como encuestas y entrevistas. La revisión de las políticas educativas vigentes y prácticas comunes también es crucial para entender sus efectos y limitaciones.

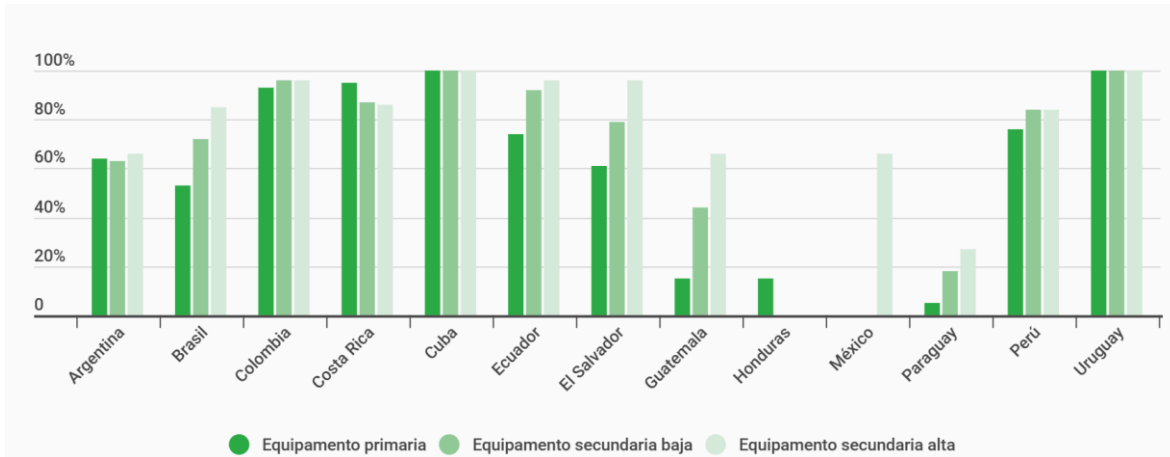
La región enfrenta desafíos como falta de infraestructura, recursos insuficientes y brechas de calidad y acceso. Aunque ha habido avances en cobertura educativa e inclusión, las limitaciones socioeconómicas siguen afectando a muchos estudiantes, impidiendo su acceso a una educación de calidad (Gráfico 1).

Los métodos pedagógicos tradicionales, aún predominantes en las aulas, no siempre desarrollan competencias del siglo XXI. Implementar tecnologías educativas y metodologías innovadoras es esencial para transformar la experiencia de aprendizaje y preparar a los estudiantes para los desafíos futuros (Neubauer et al, 2023).

#### **Figura 1**

*Equipamiento de recursos tecnológicos*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



*Nota.* Tomado de Kelly, 2023.

La educación enfrenta retos como acceso y equidad, pertinencia, calidad, financiamiento, globalización, impacto de la tecnología, cambios demográficos, políticas y regulaciones, y la formación docente para integrar tecnologías y enfoques pedagógicos. Iniciativas gubernamentales y privadas abordan estos desafíos, comenzando a transformar la educación y ofreciendo modelos replicables en otros contextos (Figura 1). Es así como la educación en América Latina se encuentra, por un lado, enfrentando desafíos significativos, pero también oportunidades únicas para la transformación e innovación.

### Figura 2

#### *Innovación docente en América Latina*



*Nota.* Resumen de proyectos de innovación docente desarrollados en Latinoamérica.

## 2.2 TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

Con el diagnóstico claro, es fundamental proyectar las tendencias que están moldeando la educación en el siglo XXI (Figura 2).

### Figura 3

#### *Tendencias en educación*



*Nota.* Se muestran las tendencias en educación superior que marcan la evolución de las prácticas docentes.

Este paso implica: Investigación de tendencias globales, identificación de buenas prácticas y proyección de necesidades futuras. Las tendencias detectadas, reflejan un enfoque educativo centrado en el estudiante, potenciando su capacidad de adaptación y preparación para un mundo en constante cambio (Bernate y Guativa, 2020).

Innovar en educación con la integración de pedagogía y tecnología requiere entender las tendencias emergentes y los cambios globales. La visión abarca flexibilidad, educación personalizada, ambientes híbridos, habilidades del siglo XXI, colaboración, tecnologías emergentes, metodologías activas, evaluación continua, educación inclusiva, aprendizaje a lo largo de la vida, sostenibilidad, redes de aprendizaje y enfoque STEAM.

### **2.2.1 PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA: UNA ALIANZA PARA LA INNOVACIÓN**

La integración de tecnologías en la pedagogía enriquece y personaliza la educación, permitiendo metodologías dinámicas y adaptativas (Salinas, 2022). Sin embargo, este potencial presenta desafíos: algunos docentes evitan enfrentarlos, otros lo intentan con más entusiasmo que conocimiento, y otros se arriesgan a aprender e innovar. resumir sin quitar citas: Pero ¿para qué innovar en educación? Innovar en educación es crucial para encontrar y aplicar formas revolucionarias de enseñanza, adaptadas a las necesidades de los estudiantes y a las demandas de una sociedad en constante cambio Roy et al. (2024). Esto permite romper con las prácticas tradicionales y explorar nuevas maneras de impartir conocimientos, desarrollar habilidades y promover un aprendizaje significativo.



## 2.2.2 FASES DEL PROCESO DE INNOVACIÓN DOCENTE.

La Figura 3 muestra un modelo integral para la implementación de la innovación en la práctica educativa. Este modelo se divide en cinco etapas esenciales, cada una con un enfoque específico que guía a las instituciones educativas y a los docentes a través del proceso de cambio.

**Figura 4**

*Fases del proceso de innovación docente*



*Nota.* Basado en UNESCO, 2023 y en González-Rabanal, 2024.

Cada fase—sensibilización, incorporación, planificación, adaptación e institucionalización—es crucial para una innovación docente efectiva y sostenible. Esta combinación ofrece un marco estructurado que guía a las instituciones educativas en su transformación.

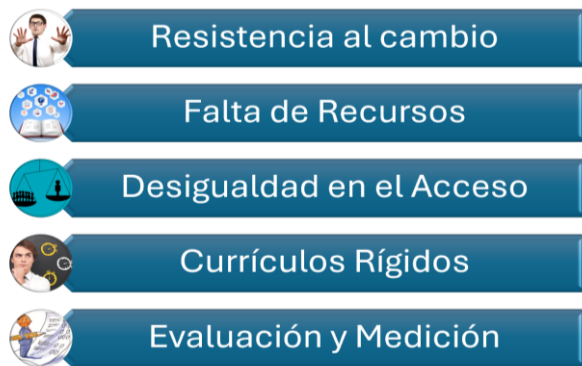
## 2.3 DESAFÍOS: DEL ESTADO ACTUAL AL FUTURO DESEADO

Identificar y comprender los desafíos entre el estado actual y el futuro deseado es fundamental para la transformación educativa. Estos desafíos incluyen limitaciones, barreras y oportunidades de mejora (Figura 4). Abordarlos permite crear una hoja de ruta efectiva para que las instituciones evolucionen hacia un sistema más equitativo, inclusivo y adaptado al siglo XXI.

**Figura 5**

*Desafíos para la innovación*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes



*Nota.* Se destacan 5 desafíos para la innovación educativa en la educación superior.

La resistencia al cambio es un obstáculo común en cualquier proceso de transformación. En el ámbito educativo, esta resistencia puede venir tanto de los docentes como de los estudiantes y los administradores (Moreira, et al 2020). Las prácticas pedagógicas arraigadas, el temor a lo desconocido y la falta de capacitación en nuevas metodologías y tecnologías son factores que contribuyen a esta resistencia. Superar este desafío requiere una cultura institucional que valore la innovación, fomente la experimentación y apoye la formación continua.

La carencia de recursos económicos, tecnológicos y humanos es una barrera significativa para la implementación de innovaciones educativas (Marichal, et al. 2023). Para abordar este desafío, es necesario buscar financiamiento adicional, establecer alianzas público-privadas y utilizar eficientemente los recursos disponibles.

La desigualdad en el acceso a la educación de calidad es un problema persistente en muchas regiones. Es fundamental diseñar políticas y programas que aseguren la inclusión y la equidad, proporcionando igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Gualan, et al. 2023).

Los currículos rígidos que no se adaptan a las necesidades y demandas del entorno cambiante son un obstáculo para la innovación educativa. Estos currículos pueden estar desactualizados y no reflejar las habilidades y conocimientos necesarios en el siglo XXI (Poveda, et al. 2023). La flexibilización y actualización constante de los programas educativos, así como la incorporación de enfoques interdisciplinarios y personalizados, son esenciales para preparar a los estudiantes para los desafíos futuros.

Las prácticas tradicionales de evaluación y medición del rendimiento académico pueden ser inadecuadas para capturar el verdadero aprendizaje y desarrollo de habilidades de los

## **Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes**

estudiantes. Las evaluaciones centradas únicamente en los resultados de los exámenes estandarizados no reflejan el crecimiento integral de los estudiantes. Implementar sistemas de evaluación formativa y continua que consideren diversas dimensiones del aprendizaje es crucial para una educación más holística y efectiva.

La ausencia de estructuras adecuadas y la falta de formación específica para la investigación en el ámbito educativo son desafíos significativos (Sadradín, et al. 2024). Es importante desarrollar infraestructuras que faciliten la investigación y ofrecer programas de formación continua para capacitar a los docentes en este ámbito.

### **RESULTADOS**

Para enfrentar los desafíos identificados y avanzar hacia una educación innovadora, es importante desarrollar y poner en práctica estrategias y acciones específicas. Estas iniciativas deben estar diseñadas para abordar directamente las barreras actuales, aprovechando las oportunidades de mejora y fomentando un entorno propicio para el cambio.

¿Cómo superar una educación superior basada en necesidades y metodología de ayer para formar profesionales hoy que tendrán que enfrentarse a los retos de mañana? Para enfrentar los desafíos identificados y avanzar hacia una educación innovadora, es crucial desarrollar y poner en práctica estrategias y acciones específicas:

La toma de decisiones fundamentada y estratégica es esencial para la incorporación de nuevas tecnologías y conocimientos en el ámbito educativo. Este proceso debe ser intencional y basado en la evidencia, identificando claramente las áreas que requieren innovación y los recursos disponibles para llevar a cabo estos cambios. La planificación cuidadosa y la evaluación constante de los resultados permiten ajustar y mejorar las estrategias implementadas, asegurando su relevancia y efectividad.

La innovación educativa no surge de la nada, es el resultado de aplicar ideas científicas y metodologías probadas en contextos prácticos. Fomentar la investigación y el desarrollo dentro de las instituciones educativas es fundamental para generar nuevos conocimientos y soluciones innovadoras. Al proporcionar a los docentes y estudiantes las herramientas y el espacio para experimentar, se pueden desarrollar e implementar recursos que transformen las prácticas educativas y mejoren los resultados de aprendizaje.

La innovación efectiva requiere la capacidad de adaptar y aplicar conocimientos científicos a situaciones específicas y en contextos diversos. Esto implica una reflexión crítica

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

y continua sobre las prácticas educativas, evaluando su impacto y ajustando las estrategias según sea necesario. La capacidad de innovar reside en la flexibilidad y la adaptabilidad, permitiendo que las instituciones educativas respondan a los cambios y desafíos del entorno de manera eficiente y efectiva.

La implementación de innovaciones educativas debe ser un proceso sistemático y planificado, basado en teorías educativas sólidas y en la reflexión crítica sobre las prácticas actuales. Este enfoque permite desarrollar estrategias bien fundamentadas que no solo aborden los desafíos actuales, sino que también promuevan una mejora continua. Al tener una visión clara y objetivos definidos, las instituciones pueden orientar sus esfuerzos hacia la transformación educativa, asegurando que las innovaciones implementadas sean sostenibles y efectivas a largo plazo.

### Figura 6

*Condiciones para el cambio transformacional*



*Nota.* Se destacan cuatro condiciones esenciales para lograr un cambio transformacional en el ámbito educativo:

**Cambio de cultura institucional:** Se resalta la necesidad de transformar la cultura organizacional mediante el fomento del trabajo en equipo, el liderazgo efectivo y la comunicación abierta. La cultura institucional debe ser adaptable y receptiva a nuevas ideas y metodologías para facilitar una transformación profunda.

**Profundo y extenso, produce impacto:** Aquí se simboliza que los cambios deben ser tanto profundos como amplios para generar un impacto significativo. Las modificaciones superficiales no son suficientes; es necesario un cambio que penetre todas las capas de la

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

organización educativa.

**Intencionado:** Es necesario planificar de manera intencionada y estratégica. Utilizando el concepto de "Design Thinking", se destaca la necesidad de generar ideas innovadoras con un propósito claro, lo que asegura que cada acción emprendida esté alineada con los objetivos transformacionales.

**Sistematización:** Por último, se subraya la importancia de un proceso sistemático para alcanzar las metas propuestas. La transformación debe ser ordenada y continua, con procesos bien definidos y repetibles para asegurar el éxito.

En conjunto, estos cuatro elementos crean un marco integral que permite a las instituciones educativas enfrentar los desafíos actuales y futuros de manera estructurada y efectiva. Adaptar estos principios puede llevar a una educación más innovadora, inclusiva y eficaz, preparándola para las demandas del siglo XXI.

### DISCUSIÓN- CONCLUSIONES

Entonces... ¿Qué hay que hacer? El primer aprendizaje de los procesos llevados a cabo en el marco de la maestría en docencia de la Educación superior de la Universidad Andrés Bello de Chile y que es transferible a otros contextos es seguir la ruta: identificar el estado actual, analizar las tendencias, en punto a donde se quiere llegar, detectar los desafíos y generar acciones como las siguientes para enfrentarlos y convertirlos en oportunidades:

Transformación del Aprendizaje

Instalar cultura de la experimentación y apertura

Aplicar tecnologías emergentes

Desarrollar competencias digitales

Cualificar a los docentes

Investigar

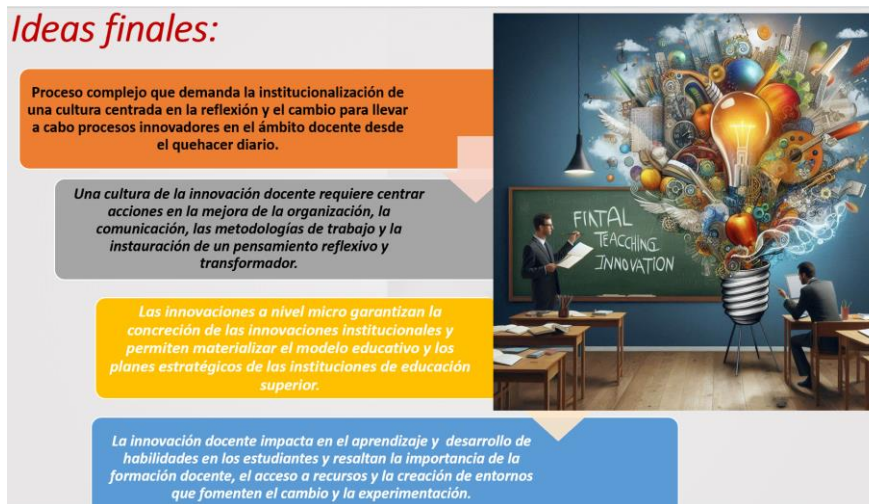
Estudiar el contexto y el mercado laboral

Las ideas finales, plasmadas en la Figura 6, resaltan que la implementación de innovaciones en el ámbito docente no es un proceso simple, sino que requiere la institucionalización de una cultura centrada en la reflexión y el cambio continuo. Esto implica que las instituciones educativas deben fomentar un ambiente en el que el análisis crítico de las prácticas actuales y la disposición para adoptar nuevos enfoques sean parte integral de su funcionamiento diario. La innovación no puede ser vista como un evento aislado, sino como un

proceso sistemático y continuo.

### Figura 7

*A manera de conclusión*



*Nota.* Resume cuatro ideas finales a manera de conclusión del artículo presentado.

Una cultura de innovación docente necesita enfocarse en la mejora de la organización, la comunicación, las metodologías de trabajo y la instrumentación. Es esencial mantener una revisión y transformación permanente de estas áreas para asegurar que las innovaciones no solo se implementen, sino que también se mantengan y evolucionen con el tiempo. La mejora continua de estos elementos garantiza que la innovación se convierta en una parte habitual de la estructura educativa.

Las innovaciones que se llevan a cabo a nivel micro, es decir, en el día a día de la práctica docente y en contextos específicos, son fundamentales para asegurar la concreción de innovaciones a nivel institucional. Estas innovaciones permiten a los docentes interiorizar el modelo educativo y los planes estratégicos de sus instituciones, facilitando una transición más suave y efectiva hacia nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

La innovación docente tiene un impacto directo en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Esto resalta la importancia de proporcionar formación continua a los docentes, así como acceso a recursos y la creación de entornos que fomenten el cambio y la experimentación. Los docentes deben estar capacitados y apoyados para experimentar con nuevas metodologías y tecnologías, lo cual es crucial para mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro.

“En resumen, para lograr una transformación efectiva en la educación, es crucial

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

institucionalizar una cultura de reflexión y cambio, enfocarse en la mejora continua de la organización y las metodologías de trabajo, apoyar innovaciones a nivel micro y proporcionar formación y recursos adecuados a los docentes. Estas acciones no solo facilitan la implementación de innovaciones, sino que también aseguran su sostenibilidad y efectividad a largo plazo. Al adoptar estas estrategias, las instituciones educativas pueden avanzar hacia un futuro más innovador, inclusivo y adaptado a las necesidades del siglo XXI” (OpenAI, 2024).

### Referencias

Bernate, J., & Guativa, J. A. V. (2020). *Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior*. Revista de Ciencias Sociales, 26(2), 141-154.

<https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). Reimaginar la educación y el desarrollo de habilidades para niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe Invertir en niños, niñas y adolescentes a medida que construimos una futura y mejor normalidad. Una oportunidad de inversión para los sectores público y privado. <https://www.unicef.org/lac/media/30051/file/Reimaginar-la-educaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Caso-de-inversi%C3%B3n%20.pdf>

González-Rabanal, M. C. (2024). *El aprendizaje-servicio en el entorno virtual*. Pedagogía innovadora para la universidad del siglo XXI. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3303>

Gualán, E. L. V., Pacheco, R. S. C., Piña, E. K. P., Sigüencia, J. V. M., Saiteros, M. S. M., & Cabrera, M. V. S. (2023). Estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063, 3(2), 1-14.

IA abierta. (2023). ChatGPT (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje grande]. <https://chat.openai.com/chat>

Kelly, V. (2023). *Educación y tecnologías digitales*. IPE UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386964\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386964_spa)

Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Cáceres Reche, M. P., Moscoso Portillo, O. M., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2023). *Liderazgo, educación y desarrollo sostenible: Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RIILPE)*. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5776754#>

Moreira, C., Abuzaid, J. N., Elisondo, R. C., & Melgar, M. F. (2020). *Innovaciones educativas:*

## Liderazgo, prácticas educativas y desarrollo sostenible: Hacia nuevos horizontes

- Perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia)*. Panorama, 14(26).  
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1480>
- Neubauer Esteban, A., Nicolás Ruiz, M., & Álvarez Pavón, S. (2023). *La OEI y las metas 2021: Evolución del derecho a la educación en Latinoamérica y el Caribe*. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 7(2), 83-104.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp83-104>
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report. Technology in Education. A tool on whose terms?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Poveda-Aguja, F. A., Guáqueta, C. A., López-Rodríguez, C. E., & Martínez, É. G. (2023). *Currículos integrales como estrategia de potencialización en investigación, desarrollo e innovación (I+ D+ I)*. Revista Logos Ciencia & Tecnología, 15(3), 59-71.  
<https://doi.org/10.22335/rict.v15i3.1853>
- Roy Sadradin, D., Romero Rodríguez, J. M., Alonso García, S., & Fernández Campoy, J. M. (2024). *Educación del siglo XXI: investigación e innovación para el liderazgo educativo*. Educación del siglo XXI: investigación e innovación para el liderazgo educativo.
- Salinas, J. (2022). Agencia del estudiante, competencia emprendedora y flexibilización de las experiencias de aprendizaje. RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa, 64-75. <https://doi.org/10.6018/riite.524341>
- Velásquez, O. L. A., Guevara, O. C. M., Piñeiro, C. B., & Luis, M. R. (2023). *Reconociendo contextos: escenarios de aprendizaje apoyados en tecnología*. Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, (26), 1-16.  
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepé.2023.i26.1105>
- World Bank Group. 2018. Economy Profile of Barbados. Doing Business 2019;. © World Bank, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/30671> License: CC BY 3.0 IGO.