

INDIZADA POR: CLASE • EBSCO • DIALNET • LATINDEX
LATINDEX 2.0 • IRESIE • HELA • GOOGLE SCHOLAR • DOAJ



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

37

REVISTA SEMESTRAL / enero-junio, 2024

ISSN 1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 37, enero-junio, 2024
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Secretario editorial

Mtro. Gabriel González Nares

Diseño editorial y corrección de estilo

Lic. Magdalena Álvarez Alpízar

Mtra. María del Pilar Alvear García

Soporte tecnológico

Lic. Irene Palma Hernández

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehaceres del pedagogo», es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO». Año 23, número 37, enero-junio 2024, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55 54 82 16 84.

Correo electrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C.,
Universidad Panamericana, Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget, Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España.
<https://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz, Universidad Técnica de Machala, Ecuador.
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González, Universidad de la Costa, Colombia.
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz, University College Dublin, Irlanda.
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres, Texas A&M University, Estados Unidos.
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara, México.
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Armando Alemán Juárez
Julio César Alfaro Ávila
María Gabriela Álvarez
Mayra Alejandra Bustillos Peña
Jazibi Abigail Canul Alcocer
Gabriela Croda Borges
Emmanuel Flores Flores
Mónica López Bátiz
Galo Emanuel López Gamboa
Esperanza Lozoya Meza
Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Norma Molina Prendes
Betty Pastora Alejo
Guido Adrián Palacin
Yolvy Javier Quintero Cordero
Sergio Humberto Quiñonez Pech
Briseda Noemí Ramos Ramírez
Jesús Humberto Romano Pérez
María del Carmen Sánchez Zamudio
Bianey Sel Lara

CONTENIDO

Págs.

PRÓLOGO

7-8

SABERES**CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.
UN ANÁLISIS PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS***Emmanuel Flores Flores y Gabriela Croda Borges*

10-24

**EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS APLICADO
A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA***Yolvy Javier Quintero Cordero, Mayra Alejandra Bustillos Peña,
Norma Molina Prendes y Betty Pastora Alejo*

25-37

**LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA
DESARROLLAR A LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS***Armando Alemán Juárez, Julio César Alfaro Ávila y Mónica López Bátiz*

38-53

**LA COMUNICACIÓN INTERNA EN ORGANIZACIONES
EDUCATIVAS DE NIVEL SUPERIOR: UNA REVISIÓN
SISTEMÁTICA (2012-2022)***Jazibi Abigail Canul Alcocer y Galo Emanuel López Gamboa*

54-71

**LA CULTURA DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA***Bianey Sel Lara y Sergio Humberto Quiñonez Pech*

72-88

**LA EDUCACIÓN COMO PILAR PARA LA REINSERCIÓN SOCIAL.
EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO EN EL ÁMBITO
DE LA REPÚBLICA ARGENTINA.***María Gabriela Alvarez y Guido Adrián Palacin*

89-100

QUEHACERES

LA COMPETENCIA EVALUATIVA DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS. REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Briseda Noemí Ramos Ramírez y Norma Guadalupe Márquez Cabellos

102-116

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGIA VERACRUZ, MÉXICO

María del Carmen Sánchez Zamudio

117-133

RESEÑAS

CURRÍCULO Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Inciarte-González A., Vergara-Fregoso M., y Bolívar A.

Esperanza Lozoya Meza

135-140

EXHORTACIÓN A LA FILOSOFÍA Jámblico

Jesús Humberto Romano Pérez

141-143

PRÓLOGO

En su primer número, en el año 2000, la *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, presentaba sus intenciones: «Mostrar y profundizar en la labor profesional del pedagogo quien, con su ciencia pedagógica y liderazgo social, es un auténtico agente de cambio. Los artículos expuestos reflejan, por un lado, el amor de sus autores a la educación, y por otro, la reflexión de su experiencia de muchos años sobre realidades que atañen directamente al quehacer educativo».

A 23 años de distancia, la *Revista* llega a su número 37 y sigue con estos mismos ideales e intenciones. En diálogo con diversas tradiciones, países y autores, se ofrece este número variopinto, que comprende dos ejes temáticos característicos: el servicio a la comunidad y las competencias que los docentes deben poseer. Ambas características forman una buena dupla de trabajo, pues se sirve mejor a la comunidad educativa, con la adquisición de competencias adecuadas. Quienes escriben en este número provienen de Ecuador, Argentina y México. De nuestro país, destacan la presencia de autores pertenecientes a universidades estatales diversas.

En este ejemplar se ofrecen seis artículos de la sección «Saberes», así como dos de la sección «Quehaceres». Igualmente se ofrece la reseña de dos libros educativos especializados.

La sección **Saberes** está encabezada por el artículo *Concepciones de evaluación del aprendizaje. Un análisis para la transformación*

de las prácticas evaluativas, de Flores y Croda, de la Universidad del Valle de Puebla y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, en donde se explica el modo en que los docentes pueden obtener un mejor acercamiento y práctica a la noción de evaluación. Entre los resultados más sobresalientes de este escrito, se identifican rasgos de los nuevos enfoques evaluativos en el discurso para los profesores.

El siguiente artículo, *El enfoque de competencias aplicado a la formación en investigación científica*, de Quintero, Bustillos, Molina y Pastora, de la Universidad Tecnológica Israel, Ecuador, se propone llevar a cabo un análisis exhaustivo del enfoque de competencias en el ámbito de la investigación científica, y realiza una exploración de palabras clave en la base de datos Scopus, a fin de mejorar la formación investigativa de los profesores.

El tercer texto es *La formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios*, de Alemán, Alfaro y López, de la Universidad Panamericana, México. El trabajo busca responder a la pregunta implícita en el título, al describir el proceso de documentación llevado a cabo por el centro de profesores de una universidad privada de la Ciudad de México, para definir las competencias que componen el «Perfil de competencias docentes», a través de la revisión y el análisis sistemático de 20 fuentes sobre este tema.

La comunicación interna en organizaciones educativas de nivel superior: una revisión sistemática (2012-2022), de Canul y López, de la

Universidad Autónoma de Yucatán, tiene como objetivo el identificar las contribuciones que la comunicación interna posee en el funcionamiento de las organizaciones educativas de nivel superior, mediante el análisis del estado actual de las investigaciones en el tema.

En *La cultura de paz en educación secundaria: una revisión sistemática*, Sel y Quiñonez, de la Universidad Autónoma de Yucatán, presentan una revisión sistemática cuyo propósito fue identificar las líneas de estudio de la cultura de paz en la educación secundaria, a nivel global durante la última década (2012-2022), fundamentada en la metodología PRISMA y examinando 367 artículos sobre el tema.

El sexto texto, *La educación como pilar para la reinserción social. Educación en contexto de encierro en el ámbito de la República Argentina*, de Álvarez y Palacin, de la Universidad de Buenos Aires, desarrolla lo que se entiende por «derecho a la educación» y cómo se regula, específicamente en los contextos de encierro, teniendo en cuenta cómo opera el estímulo educativo reglado en el artículo 140 de la Ley 24.660 de Argentina, y su importancia en el proceso de reinserción social de los internos.

En la sección **Quehaceres**, el primer artículo se denomina *La evaluación del aprendizaje en la formación docente desde el enfoque en competencias. Reflexión desde la teoría y la práctica*, de Ramos y Márquez, de la Universidad de Colima; tiene como objetivo identificar la configuración de la competencia evaluativa del aprendizaje de estudiantes en formación docente, en el marco de un programa de licenciatura, estructurado desde el enfoque en competencias.

El segundo artículo de esta sección es *La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de pedagogía, Veracruz, México*, a cargo de Sánchez, de la Universidad Veracruzana. El trabajo analiza la respuesta de los estudiantes universitarios en relación con la percepción, asimilación, comprensión y regulación

de sus emociones, ante situaciones diversas que se les presentan, mediante un enfoque cuantitativo con 62 participantes, en la escala ESCQ.

Finalmente, se presentan dos reseñas de textos especializados. El primero de ellos es el libro *Currículo y formación de investigadores*, en edición de Inciarte-González, Vergara-Fregoso y Bolívar, que trata sobre las materias y capacidades con que el investigador en formación debe contar para alcanzar una buena práctica. La reseña está a cargo de Ortiz.

La segunda reseña es del libro clásico griego *Exhortación a la filosofía*, del neoplatónico Jámblico. Este texto, reseñado por Romano, invita a la educación en el ámbito contemplativo de la filosofía, como un estilo de vida que ordena la existencia humana y le dota de un sentido trascendente.

Deseamos que quien se acerque a nuestra *Revista* aprenda mucho, y que continúe por el camino de la investigación y de la educación, como medios para alcanzar la felicidad. ■

Mtro. Gabriel González Nares

Secretario editorial

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES

SABERES



CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. UN ANÁLISIS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

CONCEPTIONS OF ASSESSMENT OF LEARNING. AN ANALYSIS TOWARDS THE TRANSFORMATION OF THE ASSESSMENT PRACTICES

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2796>

Emmanuel Flores Flores

Universidad del Valle de Puebla, México

emmanuel.flores@uvp.edu.mx

orcid.org/0000-0003-4757-2375

Gabriela Croda Borges

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

gabriela.croda@upaep.mx

orcid.org/0000-0001-6153-9016

Recibido: abril 11, 2023 – Aceptado: mayo 15, 2023

Resumen

Los cambios sociales recientes han generado la necesidad de transformar la praxis docente de los profesores en las universidades. Sin embargo, la evaluación se observa como uno de los procesos que aún no se logra modificar totalmente. Si bien existen aspectos que los profesores ya realizan, se observa que todavía prevalecen prácticas tradicionalistas, basadas en la memorización y el examen, como vías para la asignación de una calificación. Tomando esto en consideración, el artículo reporta los resultados obtenidos en una investigación realizada desde un enfoque cualitativo. La información se recolectó mediante la técnica de grupo de discusión, en el que participaron 17 profesores universitarios. El análisis se llevó a cabo a la luz de la teoría reciente. Entre los resultados más sobresalientes se identifican rasgos de los nuevos enfoques evaluativos en el discurso de los profesores, pero también se reconocen algunas de las razones por las que no los llevan a cabo en la práctica. Finalmente, se observan ciertas acciones a realizar por parte de los profesores y otras más por parte de los directivos en las universidades.

Palabras clave: evaluación del estudiante, evaluación formativa, universidad, docente.

Abstract

The recent changes in society have generated the need to transform the university teachers' practices. However, the assessment of learning is recognized as one of the processes that has not been totally modified yet. There are some aspects teachers are already doing, but at the same time, traditional practices are still observed in universities such as those based on memorization and the exam as the way to assign a grade to the students. Taking this into consideration, this article reports the results obtained from a qualitative, carried out with the implementation of discussion groups. 17 university teachers participated in the research. The information collected was analyzed in the light of the most recent theoretical background. Some features of the new assessment approaches are identified in the teachers' discourse as well as some reasons or possible situations that may be preventing them from carrying out their assessment practices accordingly with their students. Finally, teachers and school authorities are observed as being responsible for some actions to foster the change.

Keywords: Student Evaluation, Formative Evaluation, Universities, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Los enfoques educativos actuales, centrados en el estudiante, generan nuevas necesidades, retos y desafíos para los profesores y estudiantes en los diferentes niveles educativos, incluyendo el nivel superior. En este tenor, los profesores que colaboran en las universidades, poseen un rasgo que los distingue de la planta docente de otros niveles: son personas especialistas en la disciplina que enseñan (Cortés, 2018), pero que, en ocasiones, no cuentan con formación didáctico-pedagógica formal que sustente la forma en cómo llevan a cabo su praxis. A pesar de ello, se desenvuelven en el aula con los estudiantes y obtienen resultados.

Específicamente, en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, las tendencias recientes revelan su alto valor formativo ya que, «cambia el acento tradicional en evaluación sumativa, hacia un continuo más amplio y longitudinal en el que hay múltiples áreas de oportunidad e influencia, teniendo al aprendizaje como una meta fundamental del proceso educativo» (Sánchez, 2022, p. 6). Se trata de un proceso que supera el empleo del examen como medio para la asignación de una calificación, al final de un tiempo determinado. De este modo, es posible visualizar la evaluación como un ejercicio permanente, formal e informal, a través del cual se busca propiciar la mejora en los aprendizajes de los estudiantes y las enseñanzas de los profesores. Así pues, los dos actores principales del proceso educativo obtienen beneficios de la evaluación.

Otro cambio en las tendencias de evaluación del aprendizaje, es la importancia que se le otorga, al considerar que orienta lo que se enseña y lo que se aprende (Muskin, 2015); hay quienes, incluso, la han llamado el motor del aprendizaje, o bien, evaluación del-para-cómo aprendizaje. Desde mucho antes, Ahumada (2001) reconocía la estrecha interrelación, así como inseparabilidad del binomio aprendizaje-evaluación. Ante ello, la evaluación ha dejado de ser lo último en lo que se piensa y se ha colocado como el punto de partida del proceso educativo. En otras palabras, previo a considerar los contenidos y las formas de enseñar es menester, de parte de los profesores, establecer la forma de evaluación, a fin de orientar las estrategias para cumplir con los resultados de aprendizaje esperados.

Aun cuando se reconoce la evolución teórica de la evaluación del aprendizaje, persisten prácticas evaluativas distintas a las ideales. Los resultados de investigación educativa sostienen la existencia de prácticas de evaluación de enfoque tradicionalista en la educación superior, en las que, por ejemplo, prevalece el examen como instrumento principal (Martínez et al., 2018; Paternina y Quessep, 2017) y la calificación como el propósito fundamental (Acevedo-Jaimes y González-García, 2017; Cáceres et al., 2019). No obstante, se reconocen avances, por ejemplo, en el discurso de los profesores sobre evaluación del aprendizaje y en algunas prácticas incipientes, pero no se ha logrado la puesta en marcha, a cabalidad, de los enfoques evaluativos recientes.

Entre las causas de lo anterior, se tienen: las prácticas con las que fueron formados; la formación disciplinar de los profesores; sus experiencias profesionales y docentes; las características y políticas de las universidades donde se desempeñan, entre otras (Ballesteros et al., 2017; Velasco, 2011). Ante ello, se requiere promover acciones de formación y desarrollo profesional docente que contribuyan a la transformación de las prácticas evaluativas, con apego a los enfoques educativos recientes, de forma que la evaluación del aprendizaje sea contextualizada, centrada en el estudiante y basada en las necesidades reales de la profesión.

Se trata de un cambio que requiere tiempo, ya que involucra procesos de formación basados en la reflexión, que permitan a los profesores reconocer la obligación de transformar su praxis. Como señalan Yepes y Gutiérrez (2022, p. 257):

Implica convocar los diferentes actores educativos hacia la visualización de un horizonte de calidad, en el cual se orqueste un abanico de oportunidades para los estudiantes, sin importar su estilo y ritmo de aprendizaje, a partir de una metodología más participativa.

Por ello, se considera que, en las mismas universidades, es imperativo el desarrollo de estrategias que propicien las condiciones idóneas para que el cambio suceda, por medio de la modificación de lineamientos, así como de oportunidades de desarrollo profesional y docente, basadas en las necesidades reales de los profesores. En este sentido, el cambio es posible, pero requiere tiempo, para lograr el fin último que es la construcción de una nueva cultura de evaluación del aprendizaje, a partir del reconocimiento, el análisis y la modificación de las concepciones construidas por los profesores.

En este marco, nuestro artículo *analiza las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje construidas por un grupo de profesores, a la luz de referentes teóricos recientes, así como del estado actual que guarda el objeto de estudio.*

DESARROLLO

Referente teórico

Desde los enfoques actuales, la evaluación del aprendizaje implica la necesidad de realizar modificaciones en las prácticas que se realizan por parte de los profesores, en contraste con la conceptualización tradicional. Como señala Díaz-Barriga (2019), la evaluación es una valoración sistemática de los conocimientos construidos por los estudiantes, teniendo como referente la práctica profesional, misma que debe ir más allá de lo laboral y alcanzar lo social. Desde esta perspectiva, se observa que la praxis evaluativa trasciende el salón de clases; es indispensable superar las prácticas evaluativas tradicionales e incorporar la dimensión social, lo que representa un desafío para los estudiantes y profesores, al ser necesarias prácticas de evaluación situada y contextualizada.

Aunado a lo anterior, la teoría actual evidencia el potencial de la evaluación en la construcción de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la praxis de los profesores. Los resultados que pueden llegar a obtenerse, posibilitan la identificación de las fortalezas y oportunidades, así como de las posibles complicaciones a enfrentar (Bernate et al., 2020). Por lo tanto, los profesores necesitan preocuparse más por los aprendizajes de los estudiantes y no tanto por cubrir la totalidad de los contenidos de la asignatura a su cargo.

Otro de los cambios que también se reconocen en los enfoques evaluativos, incluyen los momentos, los participantes y las finalidades en la evaluación del aprendizaje. Moreno-Olivos (2021) indica que la evaluación es «un proceso continuo, formativo, participativo y compartido» (p. 232). Se trata de un ejercicio cotidiano y permanente, por medio del cual se busca la mejora en la construcción de los aprendizajes. Respecto de los participantes, tanto estudiantes como profesores son corresponsables de llevarla a cabo, pues ambos son fundamentales para lograr los resultados de aprendizaje establecidos.

La conceptualización de evaluación, que se presentó previamente, genera la posibilidad de vislumbrar una praxis innovadora que retoma lo más importante de la práctica tradicional a la que estamos acostumbrados. Por mencionar un ejemplo, se hace referencia a la evaluación como un proceso formativo, pero la asignación de calificación no se olvida, puesto que también se le considera como «parte fundamental del complejo proceso pedagógico» (Pizarro y Gómez, 2018, p. 74). Lo que sí se ha observado, desde la teoría, es que los profesores no pueden pensar en la evaluación al final de los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino que se trata de tres procesos indisolubles, estrechamente interrelacionados; los tres se realizan simultáneamente. Por ello, a la evaluación se le ha llamado el motor del aprendizaje de los estudiantes y de las tareas de enseñanza de los profesores. En otras palabras, antes de pensar en qué deben aprender los estudiantes y qué deben enseñar los profesores, se requiere establecer la evaluación en todas sus dimensiones: para qué, qué, quién, cuándo y cómo evaluar.

Como se mencionó, la evaluación ha adquirido nuevos roles y nuevas funciones. Se trata del proceso que permite reconocer los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que denota una clara comprensión de la función formativa y de la retroalimentación que les brinda este momento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). De este modo, no se trata de un simple ejercicio de reconocimiento o identificación de logros, sino que implica un acto reflexivo que propicia el soporte, por parte de los profesores, para que los estudiantes continúen en su proceso de construcción de conocimientos. La retroalimentación, como tal, se llega a considerar como el producto principal de la evaluación, es decir, sin retroalimentación, el proceso de evaluación no se completa y, por lo tanto, no contribuye con la mejora.

Según el concepto de evaluación que se tomó como base, las tareas de evaluación deben cumplir con características específicas. Una de ellas es que no se queden en actividades tradicionales –como las que se han tenido a lo largo de la historia–, centradas principalmente en la memorización de la información. Al respecto, Ibarra-Saíz et al. (2020) comentan que las tareas de evaluación requieren fomentar, en los estudiantes, la construcción de aprendizajes significativos, no solo para ellos, sino también para el campo profesional y social donde se desenvuelven. Esto lleva a pensar en tareas cercanas a la realidad profesional, laboral y social, donde los estudiantes podrán desempeñarse una vez que egresen de las universidades. Si el campo de lo profesional y laboral representa un desafío, el de lo social pareciera apremiante, debido a los sucesos recientes que han generado cambios en la forma de vida de las personas.

En este orden de ideas, las tareas de evaluación requieren diseñarse desde una perspectiva de autenticidad, ya que su sustento debe ser el planteamiento de «situaciones y escenarios [...] referidos a prácticas socioculturales que son importantes en el contexto del mundo real o en la esfera profesional en la que se desenvuelve la persona» (Díaz-Barriga, 2019, p. 62). Sin duda alguna, el examen –concebido tradicionalmente–, deja de ser el instrumento esencial para validar los aprendizajes de los estudiantes. En su lugar, aparecen técnicas innovadoras, basadas en el estudio de casos, el análisis y la solución de problemas, la generación de experiencias, el desarrollo de proyectos, por mencionar algunas.

Lo anterior no significa que el examen desaparezca totalmente, pero su rol predominante, incluso, el proceso para diseñarlo, precisa reinventarse para alinearse a los enfoques educativos recientes. Sin embargo, la modificación de instrumentos no lo es todo, los profesores deben realizar un cambio en su praxis evaluativa, considerándola como parte del proceso y no como un mero resultado (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). Sin duda, se observa un reto para las universidades debido a que, en su mayoría, los profesores no son especialistas en didáctica, sino en la disciplina que enseñan. El objetivo es transformar las prácticas, de modo que el cambio surja desde la reflexión, el análisis y la concientización de la relevancia de la evaluación desde los nuevos enfoques.

Como ya se mencionó, se observan cambios en la evaluación del aprendizaje por parte de los profesores, pero no del todo. La investigación educativa ha mostrado algunas de las razones que obstaculizan la transformación. Una de las principales se debe al enfoque centrado en la capacitación técnica que las universidades brindan a los profesores. No es suficiente mostrarles nuevos procedimientos, técnicas o instrumentos, si no existe un proceso de reflexión que les permita comprender la razón por la cual es indispensable el cambio. Al respecto, Díaz-Barriga (2019) indica que el uso de la rúbrica o del portafolios, no representa la evaluación auténtica de los aprendizajes; también se requiere del cambio en la cultura de evaluación de la institución.

Esto va más allá entonces, pues al hacer referencia a que los profesores deben reflexionar sobre su praxis, se llega a la necesidad de modificar sus concepciones, previamente construidas, como resultado esencial de su experiencia (Pizarro y Gómez, 2018). Como estudiantes, ellos mismos tuvieron la oportunidad de experimentar actos de evaluación particulares, que, en algunos casos, adoptan como parte de su enseñanza. Desde su práctica docente, las instituciones educativas les han señalado, inculcado y orillado a emplear algunas otras.

Por lo anterior, se reconoce que las razones que impiden el cambio no solo se centran en las capacitaciones recibidas o las concepciones construidas, sino también en otros aspectos que influyen en su desenvolvimiento docente. Moreno-Olivos (2021) hace referencia al mismo sistema educativo, la institución educativa y la disciplina que se enseña. Como se observa, las políticas y los lineamientos de las universidades, también repercuten en las decisiones de los profesores respecto a la evaluación. Incluso, el *ethos* de la disciplina que enseñan, juega un rol relevante en lo que llegan a emplear y hacer en el aula con los estudiantes, al momento de evaluarlos.

Se han identificado las razones que ocasionan que los profesores no realicen sus prácticas de evaluación en total concordancia con los enfoques recientes. Lo fácil es señalar que se requieren estrategias para generar cambios pertinentes, pero existen algunos desafíos para conseguirlo. García-Prieto et al. (2019) afirman que «Transformar la evaluación es posible, pero encierra un reto que alcanza a múltiples variables, tanto de índole personal como [...] técnico y de fundamento» (p. 13). Por consiguiente, la mera capacitación técnica no es útil

para generar modificaciones. El fundamento que sustenta los nuevos enfoques es imprescindible para que los profesores consideren la necesidad de concebir la evaluación de manera distinta. Pizarro y Gómez (2018) señalan que «La transformación de las concepciones sobre evaluación es un proceso lento y complejo que involucra muchos aspectos que generalmente permean inicialmente su discurso y más lentamente la práctica evaluativa» (p. 86).

No obstante, no todo es responsabilidad de los profesores. Otros desafíos para que la evaluación concuerde con los enfoques actuales están relacionados con la participación de los estudiantes y las políticas universitarias (Reyes et al., 2020; Rodríguez y Salinas, 2020).

A los estudiantes se les atribuyen nuevas responsabilidades. En este caso, deben involucrarse y adoptar un rol activo en la evaluación, incluso, como señala Díaz-Barriga (2019), en la fase de toma de decisiones. Dicho de otra manera, ellos deben dejar de verse únicamente como los sujetos evaluados y volverse evaluadores de su propio proceso de aprendizaje. Sin duda alguna, se trata de un desafío que requiere atención urgente, ya que ninguno de los actores principales –a saber, profesores ni estudiantes– está familiarizado con esta característica de la evaluación.

En cuanto a las universidades, la filosofía y normatividad que regulan sus actividades son otro reto que los profesores deben sortear para evaluar conforme a los enfoques recientes. Según McArthur (2019), los tiempos y las políticas institucionales pueden llegar a generar complicaciones para que las prácticas de evaluación transiten hacia lo contemporáneo y contribuyan con la justicia social. Es menester que las autoridades educativas propicien condiciones para favorecer la transformación en la evaluación del aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la transformación en la praxis de evaluación es posible, siempre y cuando se tengan en cuenta los aspectos que pueden llegar a generar retos y obstáculos, que van desde las concepciones, la formación y las condiciones de las universidades para propiciar el cambio de enfoque actual, centrado en la técnica y en la función de la calificación (Díaz-Barriga, 2019). La evaluación, por lo tanto, no puede seguir basándose en el examen con fines de calificación, sino que debe transitar a un rol de recurso pedagógico favorecedor del aprendizaje del estudiante y mejora del profesor.

Se sabe que el cambio en la forma de evaluar los aprendizajes en las universidades no es una tarea sencilla, ni tampoco sucede de la noche a la mañana. En España, por ejemplo, se ha dado seguimiento a un proceso de transformación en las prácticas evaluativas de los profesores desde 1990 (Bilbao y Villa, 2019). Después de más de 30 años, es que se tienen algunos resultados más sólidos. Esta experiencia sirve para plantear un objetivo a largo plazo, que debe iniciarse a la brevedad, si es que aún no ha sucedido. Es responsabilidad de las autoridades educativas de las universidades, forjar los principios para que la transformación se lleve a cabo gradualmente, de modo que los resultados se observen en un futuro cercano.

Si bien, las autoridades ocupan un rol estratégico en la transformación de las prácticas evaluativas, los profesores también tienen responsabilidades y tareas por realizar. De entrada, necesitan fomentar la participación de los estudiantes, durante el proceso evaluativo, con miras a generarlo desde una perspectiva sostenible (Ibarra-Saíz et al., 2020). En otras palabras, los profesores deben recurrir a acciones de coevaluación o, evaluación entre pares, pero, sobre todo, a la autoevaluación, como un ejercicio favorecedor de la construcción de aprendizajes en los estudiantes. Para ello, los profesores requieren aprender a evaluarse ellos mismos; nadie les ha enseñado, ni sus experiencias previas los han orientado a realizar esta actividad. Esa es una de las grandes oportunidades que se observan para los profesores: el desarrollo de habilidades de autoevaluación, y también, de metaevaluación de su práctica docente.

Aunado a lo anterior, el examen debe superarse. Los profesores tienen la tarea de diversificar las actividades que llevan a cabo con sus estudiantes (Galleguillos-Sarmiento y Cerpa-Reyes, 2023). Es momento de integrar lo que en la literatura se ha reconocido como «evaluación alternativa»: proyectos, estudios de caso, investigaciones, experiencias, problemas y retos. La finalidad es acercar al estudiante al campo profesional real, mediante ejercicios y prácticas similares que, por ningún motivo, pueden ser únicas o limitativas. En otras palabras, las tareas de evaluación deben contemplarse como un ejemplo de lo existente en la realidad.

Respecto a las universidades, los responsables de las áreas de formación de los profesores, si existen, deben brindar oportunidades –sólidas y basadas en las condiciones detectadas y contextualizadas– de desarrollo profesional y docente. Reyes et al. (2020) proponen partir de un análisis de las prácticas de evaluación que llevan a cabo, para así vislumbrar los caminos formativos a seguir.

Las universidades, los profesores y los estudiantes se enfrentan a la necesidad de transformar la forma en cómo se realiza la evaluación al día de hoy. Este cambio involucra algunas acciones fáciles y sencillas, pero también otras que implican tiempo y esfuerzo. García-Prieto et al. (2019) informan que la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas va más allá de proponer nuevos instrumentos. Se requiere de un cambio en la cultura evaluativa; se necesita repensar su función pedagógica y social (Díaz-Barriga, 2019). La evaluación cumple con finalidades de mejora, aprendizaje y retroalimentación, pero también de calificación, acreditación y certificación. Lo que se conoce como «tradicional» no pierde vigencia: se fortalece y pasa a ocupar un rol secundario. Lo importante y fundamental es que los estudiantes mejoren su proceso de construcción de conocimientos de la mano de los profesores.

La cultura de evaluación implica modificaciones en el nivel macro, meso y micro, orientada a la sostenibilidad y la justicia social (Ibarra-Saíz et al., 2020). No solo se trata de cambiar lo que sucede en el aula, por decisión de los profesores, sino que los cambios sean avalados por las autoridades educativas de la institución y se sustenten en el discurso educativo oficial. Es decir, que todo lo que se hace tenga sentido, puesto que todos los actores y grupos de interés están conscientes de cuanto realizan y por qué lo realizan.

Se ha mencionado que la evaluación debe orientarse a la consecución de la justicia social, es decir que, por medio de su práctica, se coadyuve con la atención a los problemas que aquejan a la sociedad en estos tiempos. Por ello, se requiere considerar aquellos factores que confluyen para generar una evaluación justa (McArthur, 2019). Al respecto, Moreno (2023) afirma que, «Si queremos conseguir una sociedad justa, autónoma y capaz de identificar sus propios fallos, tenemos que hacer partícipe al estudiantado de su propia evaluación» (p. 12). Aunque no es lo único, la participación activa de los estudiantes es fundamental, al igual que las habilidades de los profesores para conducir al estudiante a un ejercicio de autorreflexión, que le permita identificar sus fortalezas y debilidades, así como las vías para mantenerse en un proceso de mejora y aprendizaje permanente.

Por lo anterior, las tareas de aprendizaje deben considerarse como tareas de evaluación, para así otorgarles un sentido pedagógico que trascienda la asignación de una calificación (Rodríguez y Salinas, 2020). Dicho de otro modo, todo lo realizado en la clase puede juzgarse como un acto de evaluación: desde lo informal, como la observación, hasta el empleo de rúbricas para valorar una evidencia de aprendizaje. Esto no quiere decir que todo precise de una calificación, pero sí, que todo requiere de retroalimentación.

Por consiguiente, es urgente la alfabetización de los profesores en evaluación del aprendizaje. Rodríguez y Salinas (2020) recomiendan que esto suceda mediante estrategias colectivas, aunque al mismo tiempo, sostienen que no con ello se lograrán los cambios esperados. Lo que sí es cierto es que, a través de un ejercicio de reflexión colaborativa, es más fácil generar transformaciones, puesto que cada quien tiene experiencias útiles para los demás.

Finalmente, para adecuar la praxis de los profesores a las características de los enfoques de evaluación de aprendizaje actuales, es esencial el reconocimiento y la modificación de las concepciones de los profesores, mediante experiencias formativas específicas (Bilbao y Villa, 2019). Como se señaló, las oportunidades de desarrollo profesional y docente que se pongan en práctica en las universidades, necesitan propiciar la reflexión y comprensión de la situación de cada profesor respecto a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es fundamental que vislumbren los aciertos y desaciertos de su praxis, a fin de encontrar puntos de partida orientados al cambio.

Método

La investigación realizada fue de tipo cualitativo y la técnica para la recopilación de datos fue el grupo de discusión. Se contó con la participación de 18 profesores de dos universidades privadas, ubicadas en la ciudad de Puebla. Los datos se contrastaron con los elementos teóricos resultantes de la revisión de 14 artículos, publicados en diferentes revistas académicas, en el periodo 2018-2023.

El análisis se centró en las concepciones de los profesores sobre la evaluación. La contrastación con la teoría consideró criterios de: semejanza con las características ideales desde los enfoques innovadores; la realidad de las prácticas evaluativas de los profesores; las causas que han favorecido esa realidad, y las acciones a seguir para promover el cambio en la praxis evaluativa.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Al analizar los resultados obtenidos, se encontró información relevante para comprender las concepciones que los profesores participantes han construido. Se reconocieron matices tanto de las perspectivas tradicionales, como de las contemporáneas, de la evaluación del aprendizaje, favoreciendo la identificación de oportunidades de mejora en su praxis.

En general, los profesores participantes reconocen la mejora, retroalimentación y validación de los aprendizajes como finalidades del acto evaluativo. No olvidan la importancia de los propósitos de calificación y acreditación, pero buscan que, a través de las tareas asignadas, los estudiantes puedan poner en práctica los conocimientos que van construyendo en el salón de clases. Uno de los participantes mencionó:

A todos nos interesan, sobre todo nuestras áreas, que sepan hacer las cosas, que lo demuestren y eso, pues lo vemos en el día a día. Es un proceso.

De igual manera, otro de los profesores afirmó:

En particular, y del objetivo, al menos para mí, de esas tareas es que ellos hagan, traten de hacer sus propios cálculos y, de esa forma, se van a dar cuenta si no entienden algo.

Por lo anterior, se considera que los profesores ubican la función formativa y sumativa de la evaluación. No obstante, escasamente hacen referencia al diagnóstico. En este tenor, se considera que también este último es indispensable para llevar a cabo un proceso sistemático que demuestre los conocimientos de los estudiantes. Uno de los profesores participantes señaló:

Cuando comienzo una clase o un tema, trato de hacer un sondeo. Igual para ver si se entendió el tema anterior y ya después comenzar el nuevo tema.

En cuanto al objeto de la evaluación, los datos recabados son elementos que permiten indicar que los profesores toman en cuenta los conocimientos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes. Al mismo tiempo, se observa la inclinación y el interés por considerar sus actitudes, tal como se expresa en el testimonio de uno de los profesores:

[...] sino también cómo lleva el proceso y con qué tanta paciencia, tanta tolerancia [...] tiene, para soportar el fracaso, porque a lo mejor en la escuela, por ejemplo, reprobaban un examen y se frustran porque reprobaban, pero en una industria, no te puedes llegar a frustrar, porque en la industria te «comen»: te come el tiempo, te come el supervisor, te come el área, bueno, las otras personas.

Para lograr lo anterior, las habilidades de coevaluación y autoevaluación son prioridades por desarrollar en los estudiantes. A través de un ejercicio de coevaluación, se conoce más al grupo y sus características, o perfil. En la misma línea, mediante la autoevaluación se genera un ejercicio más personal e individual, que tiene como finalidad que el estudiante sea más responsable y esté más comprometido con sus aprendizajes.

También se observó que los profesores consideran que la evaluación representa un alto nivel de subjetividad. Si bien, por su naturaleza subjetiva, deben establecerse los medios que favorezcan su realización objetiva. No se puede decir que todo está mal. Los participantes hacen ver que aún prevalece el enfoque en el producto, pero se está en vías de cambiar esta situación. Al respecto, uno de los participantes mencionó:

No se trata de ver la forma de cómo pasar, porque mucho de su concepción de ellos pasar, más que aprender.

Ya se observa un interés incipiente en considerar el proceso. Adicionalmente, lo que también se requiere es que la evaluación de una asignatura se relacione con otras y, sobre todo, con las competencias profesionales esperadas de los egresados de las universidades. En este caso, un profesor señaló:

Yo creo que un problema que tenemos, [...] los profesores, es que evaluamos nuestra materia [...], pero este curso no está aislado: viene dentro de un mapa que, juntos, nos va a permitir formar un estudiante.

Aunado a lo anterior, la información brindada por los profesores hace ver que los instrumentos de evaluación no pueden restringirse al examen. Es necesario emplear otras técnicas como los proyectos, las exposiciones, por solo mencionar algunas. De acuerdo con uno de los participantes, se menciona que:

Evalúo la solución que dan a problemas y ejercicios, y la aplicación que dan al conocimiento adquirido.

Al respecto, surgen métodos que están adquiriendo mayor relevancia, ya que colocan al estudiante como el centro del proceso, y cuyos resultados no se obtienen mediante exámenes, sino a través de informes, reportes y otros métodos que sirven como sustento para la toma de decisiones. Entre ellos están el aprendizaje basado en proyectos, tareas, problemas, casos, experiencias y retos. Sea el método o la técnica que se seleccione, los participantes en el estudio señalan que la actitud positiva y la conducta ética, son primordiales para llevar a cabo un buen proceso de evaluación. Al respecto, uno de los profesores indicó:

Mucho es de concientización, pues se trata de buscar instrumentos, forzar la forma en que ellos trabajen o que trabajen lo más posible en sus cursos, en su aprendizaje.

La información recabada tiene sentido a la luz de la teoría presentada previamente. En primer lugar, se reconoce que el cambio en la praxis evaluativa, por parte de los profesores, influye en el desarrollo de los estudiantes como personas. Al respecto, Díaz-Barriga (2019) señala que la evaluación ocupa hoy en día un rol fundamental para los estudiantes: no solo en la esfera académica —en la que tiene el potencial de influir en la forma en cómo aprenden—, sino también en la manera en cómo aprenden lo que aprenden. De este modo, el discurso educativo oficial hace ver que el aprendizaje es permanente y, aunque la etapa escolar concluya, las personas se mantienen en el mismo camino por el resto de su vida, lo que implica que es indispensable desarrollar habilidades para construir y reconstruir conocimientos cotidianamente.

En la misma línea, los participantes señalaron que la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar relevante en las personas. Por lo tanto, la forma en cómo se lleva a cabo en las aulas necesita explotar ese potencial, tal como lo expresaron Bernate et al (2020), en cuanto a la identificación de fortalezas, oportunidades y desafíos de los estudiantes. En lo que respecta a los profesores, McArthur (2019) señala que «Si reconocemos que la evaluación modela el aprendizaje de los estudiantes, tenemos que llegar a comprender cómo esa evaluación está modelando a nuestros estudiantes» (p. 11). Esto quiere decir que los profesores deben estar conscientes de las prácticas evaluativas que integran con sus estudiantes, de modo que puedan orientar su ejercicio al desarrollo de los estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino en el personal, profesional, laboral y social.

Los resultados también señalan la necesidad de los estudiantes por comprender plenamente las expectativas que se tienen sobre ellos, en una tarea específica. Ibarra-Saíz et al. (2020) lo comentaron previamente al referirse a la significatividad que debe permear la construcción de los aprendizajes. Lo que se busca, mediante la evaluación, es generar un espacio de retroalimentación, de formación profesional y de mejora en los aprendizajes. Se trata de preparar a los estudiantes para una buena inserción laboral.

A pesar de lo anterior, se encontró que la realidad, en las aulas universitarias, en lo referente a la evaluación, dista mucho de lo planteado teóricamente. Por parte de los profesores participantes, la experiencia y formación docente les han favorecido en algunos aspectos, pero no logran cambiar la práctica evaluativa en su totalidad. Incluso, los resultados de la investigación educativa disponible, refieren que la evaluación se realiza en otra dirección diferente a lo establecido por los nuevos enfoques (Reyes et al., 2020). En un estudio, por ejemplo, se encontró que los profesores entienden la teoría, pero no la practican (Bernate et al., 2018).

Por parte de los participantes, se retoman aspectos que permiten la construcción de un concepto de evaluación novedoso. Hoy, el conocimiento técnico especializado no es lo único que debe tomarse en cuenta por parte de los profesores. Algunos aspectos subjetivos —como

el contexto, el perfil y las condiciones del estudiante– también son válidos para realizar el proceso evaluativo. Díaz-Barriga (2019) lo presenta desde la autenticidad que debe tener la tarea evaluativa. Cabe señalar que, coincidentemente, se trata de un ejercicio permanente y cotidiano centrado en la persona.

De manera similar a los teóricos presentados, los resultados empíricos se orientan a que las tareas de evaluación reflejen la realidad profesional, laboral y social, pues también se consideran un medio para preparar al estudiante en lo referente a su adecuada inserción al mercado. Por ello, se observa similitud con lo presentado por Díaz-Barriga (2019) y por Ibarra-Saíz et al. (2020): la exigencia de ir más allá de lo laboral en la praxis evaluativa. De este modo, el concepto de evaluación se aleja de la forma tradicionalmente concebida; se trata de una evaluación más humana, abierta, flexible y realista.

A pesar de ello, en los participantes prevalecen experiencias evaluativas centradas en la heteroevaluación y rendición de cuentas como función principal, tal como en otros estudios previos (Moreno-Olivos, 2021; Pizarro y Gómez, 2018). En otras palabras, el profesor es el principal responsable de la planificación y ejecución de la tarea de evaluación, y su finalidad principal es la asignación de una calificación al estudiante. En una investigación que antecedió a la presente, se concluyó que, aparte de la calificación, el enfoque evaluativo está centrado en la sanción y el control (Rodríguez y Salinas, 2020). Aunque en los participantes no se reflejó la finalidad punitiva, sí se observó la insistencia por controlar a los estudiantes.

Aunado a lo anterior, los profesores participantes, en su mayoría, se ubicaron como los expertos, visualizándose como responsables de establecer el propósito de la evaluación: ellos indican a los estudiantes qué hacer y cómo hacerlo. Al estudiante no se le ve como un ser autónomo, lo que ocasiona que la evaluación no tenga mayor relevancia y solo sea un medio de obtención de la calificación. Sin duda alguna, esto dista de las características actuales de la evaluación, por ejemplo, desde la postura de Moreno-Olivos (2021), quien sugiere una evaluación participativa y compartida.

De acuerdo con los resultados de la investigación que se reporta, entre las razones que dificultan la transformación de la evaluación del aprendizaje, están las complicaciones que ello representa. Esto concuerda con lo señalado, también, por Moreno-Olivos (2021), en cuanto a los razones que obstaculizan la transformación. En este sentido, se coincide con que la capacitación técnica es insuficiente. De igual manera, el compromiso de los estudiantes es otro de los aspectos que entorpecen el cambio, por lo que es esencial trabajar con ellos, para concientizarlos de las bondades de la evaluación.

Aunado a lo anterior, las políticas y regulaciones del acto evaluativo –no solo en las universidades, sino en los niveles educativos precedentes– no favorecen la modificación de la praxis evaluativa. McArthur (2019) ya reconocía esta situación; se sabe de la existencia de aspectos normativos que llegan, incluso, a no permitir la reprobación. No es que esto sea el objetivo, sino que la evaluación debería ser un medio para acreditar y certificar los aprendizajes y conocimientos de los estudiantes.

En los participantes, se encontró que el cambio requiere tiempo y esfuerzo. Algo similar a lo que señalan Pizarro y Gómez (2018), en cuanto a las vías para propiciar la transformación de las concepciones sobre evaluación. Por consiguiente, es menester de parte de los profesores, llevar a cabo lo necesario para que su ejecución sea acorde al contexto y a los enfoques recientes, que demandan un mayor protagonismo del estudiante. Al respecto, vale la pena señalar que los mismos profesores precisan formarse en la evaluación

para conducir y orientar a los estudiantes de manera correcta. García-Prieto (2019) lo expresó adecuadamente al presentar el factor personal como una variable que interfiere en el cambio.

A la par de los desafíos ya presentados, los resultados obtenidos en la investigación reflejan la necesidad de cambiar la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación. Ni ellos ni los profesores pueden mantener una visión de este proceso como un medio para obtener una calificación. Como ya se indicó, el potencial de la evaluación llega a ser el de eje rector de la enseñanza y el aprendizaje. La calificación, por consiguiente, pasa a un segundo plano. Para lograr lo anterior, se requiere tomar en consideración lo que sugieren Reyes et al. (2020), así como Rodríguez y Salinas (2020): son necesarias la participación de los estudiantes y el cambio de políticas institucionales.

Del mismo modo, se observa que existen confusiones entre conceptos relacionados. No es lo mismo evaluar que calificar. Este último es parte del primero. Se requiere explicitar las diferencias entre cada uno, a fin de emplearlos adecuadamente en el discurso de estudiantes, profesores, directivos, autoridades educativas y grupos de interés externos, vinculados a la educación.

El fomento a la integridad académica es otro aspecto que merece tratarse como posible desafío para transformar la praxis evaluativa. Tradicionalmente, se han conocido estrategias, métodos y técnicas de los estudiantes, para obtener buenas notas. Es momento de trabajar en su concientización, de modo que los resultados de las prácticas de evaluación sean una evidencia de los aprendizajes construidos. Ibarra-Saíz et al. (2020) expresan la necesidad de integrar más la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, a fin de reorientarlo a una perspectiva más sostenible. Por lo tanto, la memorización y el uso del examen como fuente principal de la evaluación, ya no son suficientes ni pertinentes.

Lo anterior representa un gran reto para los profesores. En ocasiones, el *ethos* de la disciplina, las políticas institucionales, la formación de los profesores y las características y uso de algunos instrumentos, no favorecen la modificación de las prácticas de evaluación. Además, la búsqueda de un proceso justo durante el proceso, se coloca como un desafío mayor. García-Prieto et al. (2019) comentaron la posibilidad de transformar la evaluación y la complejidad que ello representa. Por lo tanto, si es responsabilidad de los profesores, se requiere tomar en cuenta que cada estudiante es un mundo y el tiempo con ellos, no es suficiente para tomar decisiones personalizadas. Ante esto, las universidades deben comprometerse a ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y docente, centradas en esta tarea fundamental para los profesores.

Se observa que los profesores precisan, poco a poco, evidenciar el nivel de desarrollo de sus competencias docentes. Bilbao y Villa (2019) lo comentaron al hacer referencia a la adecuación de la praxis docente, resultante de las experiencias que viven en las diferentes instituciones donde laboran y a partir de los cambios en el perfil de los estudiantes. Por ello, se reconoce la relevancia que tiene el que sean ellos quienes «se coloquen en los zapatos de los estudiantes», ya que es el medio para comprender su actuar y desempeño académico. En muchas ocasiones, los profesores mantienen prácticas que ellos experimentaron como estudiantes, sin darse cuenta que los tiempos han cambiado. Los estudiantes ya no son los mismos, ni son parecidos a los profesores. No son ellos quienes deben adaptarse: son los profesores quienes deben hacerlo, para propiciar los aprendizajes de las nuevas generaciones.

Los profesores participantes en el estudio, señalaron la urgencia de abrirse al cambio. Respecto a la evaluación del aprendizaje, no solo se requiere cambiar la forma de enseñanza, sino

también integrar nuevas prácticas que permitan la retroalimentación, la mejora y el aprendizaje, sin descuidar la calificación. Sin duda, esto coincide con lo que propone Díaz-Barriga (2019), en cuanto a las características de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores.

En relación con el contexto de la evaluación, no solo se hace referencia al geográfico y cultural, donde colaboran como profesores, sino que también se alude al perfil de egreso del programa donde enseñan, la asignatura que enseñan y los criterios de evaluación indispensables para garantizar que se obtuvieron los resultados de aprendizaje establecidos por la institución. Díaz-Barriga (2019), García-Prieto et al. (2019), así como Moreno-Olivos (2021), ya hacían referencia a lo anterior. Así pues, no se puede pensar en la evaluación como el último elemento o momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso interrelacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si tomamos en cuenta los resultados de la investigación, se consideran pertinentes acciones similares a las ya mencionadas, a fin de contribuir con la transformación de la praxis evaluativa. Las universidades son responsables de brindar a los profesores oportunidades de desarrollo profesional y docente, basadas en la comprensión y reflexión del contexto y requerimientos de los estudiantes, con la finalidad de mejorar sus competencias. A la par, es indispensable que los directivos sean conscientes de la importancia del cambio, así como del potencial de la evaluación desde los enfoques recientes.

CONCLUSIONES

La evaluación del aprendizaje, a partir los enfoques educativos recientes, se coloca como el punto de partida del proceso formativo de los estudiantes. A la vez, se visualiza, no solo como un momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso interrelacionado e indisoluble del trinomio evaluación-enseñanza-aprendizaje. Ni uno es más importante que otro, ni pueden omitirse. Los tres elementos son fundamentales para garantizar los resultados establecidos.

De este modo, la evaluación adquiere ciertas características para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Las tareas evaluativas de los profesores deben basarse en el contexto y las necesidades del entorno laboral y social, en donde los estudiantes podrán insertarse una vez egresados. En otras palabras, la evaluación del aprendizaje se concibe como auténtica y como un acercamiento al entorno profesional, sin olvidar el impacto en el desarrollo social.

A pesar de lo anterior, aún se reconoce que la realidad dista de las propuestas teóricas. Hay cambios, pero prevalecen retos y desafíos para que la praxis evaluativa sea acorde con los enfoques recientes. Algunos de ellos corresponden a los profesores, pero otros a las universidades donde laboran.

Es urgente empezar a gestionar la transformación de las prácticas de evaluación del aprendizaje en las universidades, mediante procesos de formación y desarrollo profesional docente, en los que el trabajo colegiado, y los acuerdos sobre estrategias de evaluación situada y contextualizada, contribuyan a que las prácticas evaluativas sean oportunidades más participativas y favorecedoras del aprendizaje. ■

Referencias

- Acevedo-Jaimes, J., y González-García, E. A. (2017). Concepciones sobre las prácticas evaluativas entre docentes de programas universitarios de enfermería. *Revista Perspectivas*, 2(1), 57-69. <https://doi.org/10.22463/25909215.1285>
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ballesteros, R., Aguilera, M., y Aguilera, A. (2017). *La evaluación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-12. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0517.pdf>
- Bernate, J. A., García-Celis, M. F., Fonseca-Franco, I. P., y Ramírez-Ramírez, N. E. (2020). Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 337-347. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10721>
- Bilbao, A., y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19976>
- Cáceres, Z. T., Munévar, O. J., y Lara, L. L. (2019). Percepción de la evaluación en estudiantes y docentes del programa de fisioterapia. *Praxis & Saber*, 10(22), 289-308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934578>
- Cortes, E. F. (2018). Las prácticas evaluativas de los docentes en educación superior. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018*. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A103.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Galleguillos-Sarmiento, K., y Cerpa-Reyes, C. (2023). Teorías subjetivas de docentes respecto a la implementación del Decreto 67 de Evaluación. *Revista Saberes Educativos*, (10), 1-35. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69089>
- García-Prieto, F. J., Pozuelos-Estrada, F. J., y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La evaluación de aprendizajes del alumnado por parte del profesorado universitario novel. *Formación universitaria*, 12(2), 3-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., y Rodríguez Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Martínez, M. A., Del Bosque, A. E., y Cano, A. (2018). Significado de la evaluación para profesores y alumnos de Psicología Iztacala. *Debates en Evaluación y Currículum*.

- Moreno, C. (2023). Importancia de la evaluación, coevaluación y autoevaluación en la educación universitaria: Experiencias en la educación artística. *Revista Internacional de Humanidades*, (12), 2-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4716>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Muskin, J. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, (1). <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235489s.pdf>
- Paternina, A., y Quessep, D. C. (2017). Creencias y concepciones: una mirada a la evaluación matemática en la educación superior. *REDIPE*, 6(4), 150-159. <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/231/228>
- Pizarro, E.A., y Gómez, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88
- Reyes, I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Rodríguez, H. M., y Salinas, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Sánchez, M. (2022). Evaluación y aprendizaje: tiempos de reflexión. *Investigación en Educación Médica*, 11(43), 5-7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.43.22452>
- Velasco, M. G. (2011). *Los saberes docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria. Una realidad de la práctica cotidiana*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1212.pdf
- Yepes, E., y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 255-269. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38844>



EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS APLICADO A LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

THE COMPETENCY FOCUS APPLIED TO FORMATION IN SCIENTIFIC RESEARCH

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2852>

Yolvy Javier Quintero Cordero
Universidad Tecnológica Israel,
Ecuador

yquintero@uisrael.edu.ec

orcid.org/0000-0002-5773-2574

Norma Molina Prendes
Universidad Tecnológica Israel,
Ecuador

nmolina@uisrael.edu.ec

orcid.org/0000-0002-9589-3723

Mayra Alejandra Bustillos Peña
Universidad Tecnológica Israel,
Ecuador

mbustillos@uisrael.edu.ec

orcid.org/0000-0003-4038-4726

Betty Pastora Alejo
Universidad Tecnológica Israel,
Ecuador

bpastora@uisrael.edu.ec

orcid.org/0000-0002-9837-3264

Recibido: junio 13, 2023 – Aceptado: agosto 3, 2023

Resumen

Este estudio propone un análisis exhaustivo del enfoque de competencias en el ámbito de la investigación científica. Para tal fin, se realizó una exploración minuciosa en la base de datos Scopus, utilizando palabras clave específicas para identificar artículos publicados en el período 2013-2023. Tras asegurar que los trabajos seleccionados cumplieran con los criterios de inclusión previamente establecidos, se procedió a una evaluación por pares, resultando en un total de 28 artículos. En el análisis de estos documentos, se observó que la mayoría de los programas de formación investigativa mencionados, estaban destinados a docentes sin funciones formales de investigación en posiciones gerenciales de nivel intermedio. En general, la literatura revisada indicó un enfoque mayoritario hacia la formación de profesores. Este estudio revela que los programas de capacitación en investigación tienden a centrarse en las competencias de «saber» y «hacer», relegando las del «ser». Este patrón señala una posible brecha en la formación integral de los investigadores, sugiriendo una oportunidad de mejora en futuros programas de desarrollo profesional.

Palabras clave: enfoque de competencias, investigación científica, educación.

Abstract

This study aims to carry out a comprehensive analysis of the competency approach in the field of scientific research. To this end, a meticulous exploration was conducted in the Scopus database, using specific keywords to identify articles published in the period 2013-2023. After ensuring that the selected works met the previously established inclusion criteria, a peer review was carried out, resulting in a total of 28 articles. In the analysis of these documents, it was observed that most of the research training programs mentioned were aimed at teachers without formal research roles in middle-level managerial positions. In general, the reviewed literature indicated a major focus on teacher training. This study reveals that research training programs tend to focus on the «knowing» and «doing» competencies, relegating those of «being». This pattern points to a possible gap in the holistic formation of researchers, suggesting an opportunity for improvement in future professional development programs.

Keywords: Competency Approach, Scientific Research, Education.

INTRODUCCIÓN

Los modelos basados en competencias –también identificados como enfoques basados en competencias–, representan una herramienta descriptiva y analítica que tiene como objetivo primordial identificar las habilidades y competencias requeridas en una organización, para su óptimo funcionamiento (Shet et al., 2019). Estos modelos desempeñan un papel fundamental en la articulación entre educación, formación profesional y demandas específicas del mercado laboral, facilitando así la movilidad y adaptabilidad de los individuos, en particular de aquellos trabajadores que se encuentran en situaciones de inestabilidad o precariedad laboral (M'mboga Akala, 2021; Tran y Nyland, 2013).

Los enfoques basados en competencias nacieron en la segunda mitad del siglo XX, principalmente en los Estados Unidos y el Reino Unido, con orientaciones centradas respectivamente en el individuo y la organización. Recientemente, estos modelos han cobrado una relevancia significativa, proporcionando un marco de referencia para alinear las demandas cambiantes –y cada vez más especializadas– del mercado laboral con la educación y los programas de formación profesional. A través de un análisis exhaustivo y pormenorizado de la literatura existente, se han identificado cuatro hitos esenciales en el desarrollo de los enfoques basados en competencias.

El primero se cimentó gracias a los trabajos pioneros de Defillippi y Arthur (1994), quienes propusieron el modelo basado en competencias en el contexto individual, postulando que las habilidades y competencias personales son determinantes en el desempeño y éxito laboral de los individuos. Por otro lado, Jaeger y Eagan (2007) cuestionaron la eficacia de las pruebas convencionales de inteligencia y habilidad, argumentando que solo predicen con cierta fiabilidad el éxito académico, pero no consideran una gama más amplia de eventos y resultados vitales claves. En consecuencia, las correlaciones y causalidades basadas en estas métricas están inevitablemente sujetas a una serie de sesgos socioculturales, que pueden distorsionar o limitar su aplicabilidad y validez en contextos más vastos y diversos.

Con miras a un contexto más amplio, Atkins et al. (2020) sugirieron observar a los trabajadores exitosos y menos exitosos para identificar las diferencias entre ambos grupos. De

esta manera, se reconoció que las pruebas clásicas de inteligencia y habilidad no pueden prever el nivel de éxito y/o eficiencia de una persona a lo largo de su carrera. El éxito, según este enfoque, debería medirse en un contexto más dilatado comparando, directamente, a trabajadores exitosos con los menos exitosos.

El segundo hito de trascendental importancia, en la evolución de los enfoques basados en competencias, emergió aproximadamente una década después, al emprender una investigación empírica con el objetivo de examinar y validar las propuestas teóricas postuladas por Norman et al. (2014). Este estudio científico constituyó un esfuerzo mancomunado para descifrar y desentrañar las cualidades intrínsecas que conducen al éxito de los gerentes en diversas organizaciones y estratos corporativos.

En el marco de esta investigación, se procedió a evaluar un amplio espectro de gerentes, abarcando diferentes niveles jerárquicos y organizaciones de variadas características, con la intención de identificar aquellos atributos o habilidades que, potencialmente, determinan su éxito en el mundo corporativo (Berssaneti y Carvalho, 2015). La premisa subyacente a esta indagación científica era que la eficacia y el rendimiento de una organización –entendidos como su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos–, no eran factores aislados o autónomos, sino que, por el contrario, dependían en gran medida de las competencias, habilidades y cualidades que sus gerentes exhibían.

La asunción fundamental de esta investigación era que las características y habilidades individuales de los gerentes –en cuanto a su competencia y capacidad para liderar–, influyen de manera significativa y determinante, en el rendimiento y el éxito global de la organización que lideran. En este sentido, el estudio buscó no solo identificar estas competencias, sino también cuantificar y cualificar su impacto en los resultados organizacionales, aportando así un valioso corpus de conocimiento empírico al creciente campo de los enfoques basados en competencias.

El tercer hito importante radica en el reconocimiento de la relevancia de las competencias desde la perspectiva organizacional. Es evidente que tanto Jacobs (2019) como Osagie et al. (2016) centraron su análisis en el individuo y sus competencias. Sin embargo, Bogers et al. (2017) desplazaron el enfoque hacia el nivel organizacional e introdujeron las competencias clave, como la capacidad para coordinar diversas habilidades de producción e integrar múltiples corrientes de tecnologías a través de los límites organizacionales.

Por lo antes mencionado, según Ljungquist (2013), las competencias centrales de las organizaciones deben: a) brindar un acceso potencial a una amplia variedad de mercados; b) agregar valor al cliente y, c) ser difíciles de imitar por la competencia. Su estudio es paralelo al de Baruch (2006), quien comparó individuos exitosos y menos exitosos; solo que, en esta ocasión, el objeto de análisis fueron dos organizaciones similares que tomaron caminos diferentes. Los resultados de Holtzman (2014) indican que las organizaciones que invierten poco en competencias clave limitan la innovación, mientras que aquellas que estructuran sus negocios en torno a un conjunto de competencias centrales, tienden a ser más exitosas.

El último hito en el desarrollo de los enfoques basados en competencias surge de la integración de los contextos individuales y organizacionales bajo una única perspectiva. Por su parte, Wongnaa y Boachie (2018), presentan un modelo contemporáneo basado en competencias, en el cual diferencian cuatro determinantes del rendimiento laboral exitoso: competencia potencial, habilidades, contexto y resultado.

La competencia potencial incluye las características individuales necesarias para lograr determinados resultados, englobando tanto el potencial de disposición (rasgos, motivos,

valores) como otros logros (conocimiento, habilidades, calificaciones y experiencia). Las habilidades se refieren a un conjunto de comportamientos deseados, definidos a través de los resultados que se pretenden alcanzar con dichos comportamientos.

La distinción entre estos dos conceptos se origina de un tercer elemento, el contexto, que alude a las características organizacionales y las relaciones sociales, dentro de las organizaciones, que determinan los comportamientos y resultados deseados. Finalmente, un último conjunto de variables se centra en los resultados deseados a los que se orienta el comportamiento individual.

Un ejemplo ilustrativo de este enfoque holístico de modelado, basado en competencias, es el trabajo de Hecklau et al. (2016), quienes se enfocan en el rol de la gestión de recursos humanos contemporánea. Su enfoque consta de tres etapas esenciales: identificación de desafíos emergentes (categorizados en factores políticos, económicos, sociales, técnicos, ambientales y legales); deducción de competencias necesarias para enfrentar dichos desafíos (agrupadas en técnicas, metodológicas, sociales y personales) y, finalmente, visualización de los niveles de desarrollo de las competencias requeridas.

Por otra parte, desde el año 2000, la gestión de recursos humanos, basada en competencias, se ha integrado ampliamente en los procesos de selección, retención y remuneración. Según Gunawan et al. (2019), existen varios factores que explican la creciente adopción de este enfoque. Entre estos destacan: el tránsito desde un enfoque tradicional, orientado a la oferta, hacia un enfoque más dirigido por la demanda del sistema educativo; el incremento en la formación adaptativa; el aprendizaje no formal y el aprendizaje basado en el trabajo; y una mayor inclinación hacia los resultados de aprendizaje, en contraposición a los resultados basados en el tiempo dedicado a la educación (Škrinjarić, 2022). Este último aspecto provee «escalones» para aquellos que han tenido oportunidades educativas limitadas, pero que desarrollaron las competencias requeridas.

Estas consideraciones fundamentan el objetivo de este artículo, que es llevar a cabo una revisión sistemática del enfoque de competencias, aplicado a la formación en investigación científica. Para ello, se examinaron artículos de los últimos diez años en la base de datos Scopus.

METODOLOGÍA

a) Búsqueda de literatura

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática y minuciosa de estudios relevantes, escritos en español e inglés, publicados en el intervalo de tiempo que abarca desde el año 2013 hasta febrero 2023, utilizando la base de datos electrónica Scopus como principal recurso de información. Inicialmente, se identificaron los artículos a través de la búsqueda de palabras clave en el contenido textual, empleando términos como «enfoque de competencias» y «formación en investigación».

Posteriormente, se diseñó y aplicó una estrategia de búsqueda exhaustiva, incorporando una serie de términos estrechamente relacionados con el enfoque de competencias en el ámbito investigativo. Entre estos términos se incluyeron: competencias, habilidades y modelos de competencias; combinados con investigación o práctica investigativa y, a su vez, vinculados con formación, capacitación y actualización. La aplicación de esta metodología de búsqueda dio como resultado 596 artículos únicos y pertinentes.

Además, se identificaron cuatro artículos adicionales a través de otras fuentes de información complementarias, conformando un corpus total de 600 artículos académicos y científicos. Este conjunto de estudios proporciona una base sólida y extensa para el análisis y la síntesis del conocimiento actual en torno al enfoque de competencias, en el campo de la investigación y la formación, facilitando así una comprensión más profunda y matizada de las tendencias, los desafíos y las oportunidades que emergen en este ámbito en constante evolución.

b) Criterio de elegibilidad

Para la inclusión se consideraron todos los artículos sometidos a revisión por pares que:

- 1) Detallaran un curso, programa o currículo diseñado para impartir formación en investigación científica, bajo el enfoque de competencias;
- 2) describieran las estrategias pedagógicas empleadas para alcanzar dicho objetivo, en el contexto de la educación superior, o
- 3) presentaran los resultados de la evaluación correspondiente al curso, programa o currículo mencionados.

c) Proceso de revisión de artículos

El equipo de investigación llevó a cabo una revisión independiente de todos los títulos y resúmenes disponibles. De la suma total de 600 artículos, se descartaron 527 por su falta de relevancia, incluyendo trabajos enfocados exclusivamente en la educación primaria o aquellos que describían programas con el objetivo de desarrollar competencias distintas a la investigación, como, por ejemplo, la mejora de la calidad (cuando fue necesario, se consultó el texto completo del artículo). Se encontraron 73 artículos que describían cursos o programas de formación investigativa, de los cuales se obtuvo el texto completo de 71. Estos artículos se revisaron por los investigadores para determinar su elegibilidad; se excluyeron 43 que no informaban sobre los resultados de la evaluación, resultando una muestra final de 28 estudios.

El proceso de selección de los artículos fue seguido por la extracción independiente de datos de los 28 trabajos seleccionados, utilizando un formulario de recopilación de datos estructurado con categorías para el entorno/grupo objetivo, el método de enseñanza/aprendizaje empleado, el contenido educativo, el diseño de la evaluación, el método y el resultado. Las discrepancias en la categorización –durante las etapas de selección de artículos y de extracción de datos– fueron resueltas a través de un consenso negociado.

d) Análisis de los datos

Los descriptores curriculares se recogieron utilizando el formulario de ingreso de datos, registrando si la formación se trataba de una actividad única o de un programa extendido, así como la extensión en la que se utilizaron conferencias/seminarios didácticos, trabajos de proyecto, trabajo en grupo, simulaciones, y herramientas de retroalimentación de múltiples fuentes o 360 grados. La formación investigativa puede tener como foco el crecimiento personal, el conocimiento conceptual o técnico; asimismo, se documentó qué aspectos se abordaron por cada programa. Los programas de formación en investigación pueden evaluarse

utilizando diversas medidas de resultados, pudiendo incluir los obtenidos por individuos, grupos, equipos, redes y sociedades.

Para clasificar los programas, se partió del modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick. Este modelo establece cuatro niveles de evaluación: respuesta (nivel 1), aprendizaje (nivel 2), desempeño (nivel 3) y resultados (nivel 4). Siguiendo las revisiones previas sobre formación en investigación en la literatura general, se distinguió entre la evaluación subjetiva y objetiva de los resultados. De esta manera, se emplearon siete categorías para clasificar los resultados de la evaluación: reacción (nivel 1); conocimiento subjetivo (nivel 2A); conocimiento objetivo (nivel 2B); comportamiento/habilidad subjetivos (nivel 3A); comportamiento/habilidad objetivo (nivel 3B); resultados/desempeño del sistema subjetivos (nivel 4A), y resultados/desempeño del sistema objetivos (nivel 4B).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Entorno y grupo objetivo

Mejorar, parafrasear y ampliar con redacción científica: los estudios presentaron un rango diverso de características. De los 28 estudios que cumplieron con los criterios de elegibilidad, la mayoría (n = 18) abordó programas de formación en investigación orientados a competencias, mientras que una minoría (n = 10) describió programas multidisciplinarios. Estos hallazgos concuerdan con estudios realizados por Dörnyei y Muir (2019), quienes subrayaron la importancia de promover un ambiente de aprendizaje que fomentara la exploración y la participación sin ser amenazante, lo que justificaba su enfoque específico hacia los profesores. La búsqueda de aprendizaje interdisciplinario, y de la mejora en la comunicación y la colaboración fueron razones recurrentes para optar por un enfoque de competencias multidisciplinario.

La cooperación internacional en los programas de formación en investigación ha sido ampliamente reconocida en la literatura científica. Hairstans y Smith (2018) enfatizaron la relevancia de establecer colaboraciones internacionales como una estrategia efectiva para fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias en la formación de investigadores. Estos autores sostienen que la colaboración internacional ofrece oportunidades para abordar desafíos complejos y promover la diversidad de perspectivas en la investigación educativa. Al trabajar en conjunto con investigadores y expertos de diferentes países, pueden obtenerse nuevos enfoques, metodologías y enriquecer la formación en investigación.

En relación con la audiencia objetivo de los programas de formación en investigación, la literatura científica respalda los hallazgos mencionados. Schildkamp (2019) argumenta ampliamente la importancia de que estos programas sean accesibles para un amplio espectro de profesionales, incluidos aquellos que no desempeñan un rol formal de investigación. En su estudio, destaca que la formación en investigación no debe limitarse únicamente a aquellos que ocupan posiciones de investigación formal, como investigadores académicos o científicos. Más bien, señala que todos los profesionales de la educación, independientemente de su rol específico, pueden beneficiarse de adquirir habilidades y conocimientos en investigación educativa. Esto incluye a docentes, directores escolares, asesores educativos y otros profesionales relacionados con la educación.

De acuerdo con los programas de formación en investigación orientados a profesores, diversos estudios respaldan su justificación y relevancia en el ámbito educativo. Evans et al.

(2017) argumentan, de manera contundente, sobre el papel fundamental que desempeñan los profesores más experimentados en la promoción de la investigación educativa y la transferencia de conocimientos. La colaboración entre profesores con roles formales de investigación, también puede generar proyectos de investigación conjuntos y la creación de redes profesionales sólidas. Al trabajar en equipo, los docentes pueden compartir recursos, ideas y enfoques metodológicos, generando un impacto positivo en la calidad y la relevancia de la investigación educativa.

Respecto de la duración de los programas de formación en investigación, existe una variabilidad respaldada por estudios previos. Teal et al. (2015), han observado que los programas de corta duración, como talleres y conferencias, cumplen un papel importante en la introducción de conceptos básicos y el desarrollo de habilidades específicas, relacionadas con la investigación educativa. Estos programas pueden ser efectivos para proporcionar a los participantes una visión general de los fundamentos de la investigación y para adquirir habilidades prácticas en un periodo relativamente corto de tiempo.

Por otro lado, los cursos de formación extendidos, con una duración aproximada de 12 meses, se destacan por su capacidad para brindar un aprendizaje más profundo y sostenido. Según Teal et al. (2015), estos programas permiten a los participantes involucrarse en un proceso de formación más completo, donde tienen la oportunidad de adquirir conocimientos avanzados, explorar en mayor profundidad los métodos de investigación y aplicarlos en contextos reales. La duración más prolongada de estos cursos también facilita la transferencia de conocimientos a la práctica, ya que se cuenta con más tiempo para la reflexión, aplicación y retroalimentación.

Es importante tener en cuenta que la duración óptima de un programa de formación en investigación varía en función de diversos factores, como los objetivos específicos del programa, el nivel de experiencia de los participantes y los recursos disponibles. En algunos casos, los programas pueden ser diseñados para adaptarse a diferentes duraciones, brindando opciones flexibles que se ajusten a las necesidades y disponibilidad de los participantes.

b) Objetivos y contenidos educativos

Los hallazgos de los estudios evaluados revelan una diversidad en las áreas de enfoque de los programas de formación en investigación. Según Sun y Chen (2016), más de la mitad de los estudios examinados se centraron en el desarrollo de habilidades, incluyendo actividades para brindar retroalimentación, formar equipos, realizar investigaciones formales, y comunicar y redactar informes de investigación científica. Esto resalta la importancia de fortalecer las habilidades necesarias para llevar a cabo una investigación rigurosa y comunicar sus resultados de manera efectiva.

Además, se observó que nueve programas tenían, como objetivos explícitos, el crecimiento en la investigación y la colaboración investigativa. Estos hallazgos son consistentes con la importancia de promover una cultura de investigación y colaboración en los programas de formación en investigación, tal como destacan investigaciones previas (Quimbo y Sulabo, 2014).

En torno de los contenidos educativos de los programas, se encontró una amplia gama de temáticas abordadas, reflejando la diversidad en los procesos científicos y la gestión de la investigación. Archibald (2016) señala que esto puede llevar a inconsistencias en los enfoques y prácticas empleados en la formación en investigación. Por otro lado, Cao (2018) identificó las competencias más comúnmente incluidas en los currículos, como el manejo de métodos,

el conocimiento de paradigmas, el análisis de datos, la redacción científica, el enfoque de la inquietud científica, la coherencia en la investigación, la comunicación de la investigación y la construcción de instrumentos. Estas competencias son fundamentales para realizar investigaciones de calidad y contribuir al avance del conocimiento científico.

No obstante, la variedad e inconsistencia en los contenidos educativos, destacan la necesidad de una mayor coherencia y estandarización en los programas de formación basados en competencias para la investigación científica. Es importante que los programas proporcionen una base sólida y estandarizada de conocimientos y habilidades en investigación, permitiendo una formación más efectiva y una mejor preparación de los participantes para abordar los desafíos de la investigación científica en sus respectivas áreas de estudio.

c) Métodos de enseñanza/aprendizaje

Los hallazgos de los estudios revelan una variedad de métodos de enseñanza, utilizados en los programas de formación en investigación. En 26 de los 28 artículos analizados, se especificaron los métodos de enseñanza empleados, lo que destaca la importancia de proporcionar información detallada sobre este aspecto. De los programas que proporcionaron detalles sobre los métodos de enseñanza, la mayoría (23 de 26) incorporaron conferencias didácticas y seminarios plenarios interactivos como parte de su metodología. Estos enfoques brindan a los participantes una oportunidad de adquirir conocimientos teóricos fundamentales y participar en discusiones interactivas que fomentan la reflexión y el intercambio de ideas (Kaufman, 2018).

El trabajo en grupo fue implementado en 15 programas, y esto incluyó discusiones basadas en casos científicos, ejercicios y reflexiones en grupo. Este enfoque fomenta la colaboración, discusión crítica y aplicación de conceptos teóricos a situaciones prácticas, ayudando a los participantes a desarrollar habilidades de trabajo en equipo y resolución de problemas (Živkovič, 2016).

Es esencial destacar que, la mayoría de los programas, emplearon dos o más métodos de enseñanza y aprendizaje en su currículo, lo que sugiere un enfoque de enseñanza multifacético en la capacitación basada en competencias. Esta variedad de métodos aborda diferentes estilos de aprendizaje y proporciona una experiencia de formación más completa y enriquecedora.

d) Diseño y resultados de la evaluación

Aproximadamente la mitad de los estudios analizados se basaron en diseños pre y post intervención para evaluar los resultados de competencias (referencia). Esta metodología es ampliamente utilizada en la evaluación de programas de formación en investigación, ya que compara los niveles de competencia antes y después de la intervención, brindando información sobre el impacto de dichos programas. La mayoría de las evaluaciones post intervención se realizaron inmediatamente después de la conclusión del programa, proporcionando una visión inmediata de los resultados obtenidos.

Este enfoque metodológico es coherente con las recomendaciones de la literatura previa, que destacan la importancia de evaluar los efectos inmediatos de los programas de formación en investigación en las competencias de los participantes (Carroll y Doherty, 2003). Sin embargo, cabe señalar que algunos estudios llevaron a cabo evaluaciones

durante un período más extenso, examinando la retención de competencias a largo plazo. Estas evaluaciones a largo plazo son valiosas, pues informan sobre la efectividad sostenida de los programas y la transferencia de las competencias adquiridas a contextos prácticos.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de evaluar los resultados de competencias en los programas de formación en investigación. La utilización de diseños pre y post intervención, captura los cambios en las competencias de los participantes, proporcionando evidencia sobre el impacto de los programas. Además, la realización de evaluaciones a largo plazo, permite obtener una visión más completa del impacto sostenido de los programas y la transferencia de las competencias a largo plazo.

En términos de los métodos de recopilación de datos utilizados en los estudios analizados, se observó que prevaleció el empleo de datos cuantitativos, como encuestas, pruebas y observaciones estandarizadas. Esto concuerda con los hallazgos de Crowley-Koch y Van Houten (2013), quienes sostienen que estos métodos proporcionan datos objetivos y cuantificables que miden, de manera precisa, las competencias adquiridas por los participantes en los programas de formación.

Sin embargo, vale destacar que un estudio adoptó un enfoque exclusivamente cualitativo en la recopilación de datos; Luna-Reyes y Andersen (2003) utilizaron métodos cualitativos –comentarios de texto libre, evaluación oral y entrevistas semiestructuradas–, con el objetivo de capturar perspectivas más ricas y contextuales sobre el proceso de formación en investigación. Este enfoque obtuvo información, detallada y en profundidad, sobre las experiencias y percepciones de los participantes, complementando así los datos cuantitativos.

En conjunto, estos hallazgos destacan la importancia de considerar tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos en la evaluación de los programas de formación en investigación. Los datos cuantitativos brindan una visión objetiva y cuantificable de las competencias adquiridas, mientras que los cualitativos aportan una comprensión más profunda y contextualizada del proceso de formación. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, en los estudios mixtos, permite obtener una perspectiva más enriquecedora y comprensiva de los resultados y las experiencias de los participantes.

En cuanto a las medidas de evaluación utilizadas, la mayoría de los estudios informaron sobre puntajes de respuesta de los participantes basados en competencias, utilizando escalas Likert de cuatro o cinco puntos. Estas escalas permiten a los participantes calificar su nivel de competencia en diferentes áreas. Además, algunos estudios informaron sobre el conocimiento autoevaluado, mientras que otros emplearon pruebas objetivas de conocimiento para medir el nivel de conocimiento adquirido. Esta combinación de medidas proporciona una evaluación más completa y confiable de los resultados de competencias.

Algunos estudios, incluidos en el análisis, informaron resultados a nivel de sistema que reflejan el impacto de los programas de formación en investigación en el desempeño científico de los participantes y su progreso en sus carreras académicas. Estos hallazgos son consistentes con las investigaciones de Vlasenko et al. (2021), quienes sostienen que los programas de formación en investigación tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades y competencias científicas de los participantes, lo que se traduce en una mejora de la calidad de su producción científica y su avance hacia roles científicos más elevados.

Además de los resultados relacionados con el desempeño científico, los estudios también informaron sobre indicadores de calidad de investigación y satisfacción, con la producción y comunicación científica. Estos indicadores son esenciales para evaluar la efectividad de los programas de formación en investigación, en términos de generar investigación de alta calidad, y promover la difusión y comunicación efectiva de los resultados científicos.

Un estudio midió, incluso, el número de publicaciones realizadas como resultado de la intervención, lo que destaca la contribución tangible de los programas de formación en investigación a la producción científica. Este resultado es relevante, ya que demuestra el impacto directo de los programas en la generación de nuevo conocimiento y su difusión a través de publicaciones científicas.

CONCLUSIONES

En la era de la globalización, los empresarios están cada vez más influidos en su percepción de las competencias que los profesionales requieren para rendir eficazmente en sus puestos de trabajo. Este fenómeno insinúa que la acumulación de conocimientos debe estar en un estado de actualización constante, atendiendo los avances científicos y tecnológicos vinculados a su campo profesional. De ahí la imperiosa necesidad de que el profesorado universitario posea y desarrolle sólidas competencias investigativas.

El entorno contemporáneo promueve la generación de conocimiento a través de la investigación, un proceso potenciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las TIC han propiciado un auge de conocimiento, generando un crecimiento exponencial de la información, incrementando los dispositivos para acceder a ella y fomentando métodos innovadores en el ámbito educativo.

Esto sugiere que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben poner su punto de mira en la formación de estos aspectos, incorporando en su currículo metodologías que promuevan el desarrollo de competencias de investigación en sus estudiantes. Este enfoque permitirá una transición más fluida de los estudiantes al campo laboral, al estar equipados con las habilidades requeridas para desempeñarse en sus roles profesionales. Además, puede contribuir al desarrollo de pensamiento crítico, trabajo colaborativo, pensamiento creativo y habilidades de resolución de problemas. Todo ello solo será posible si se cuenta con una plantilla de docentes científicamente competentes.

A nivel internacional, se promueve que las competencias de investigación fomenten el trabajo en equipo y la búsqueda de la verdad, con un enfoque multidisciplinario en la academia. Las IES están alentando el trabajo colaborativo en diversas áreas de acción. En muchos países, se está impulsando el fortalecimiento de las competencias investigativas en los estudiantes a través del enfoque de «Aprender haciendo», creando un ambiente que valora la colaboración interdisciplinaria, el trabajo en equipo, la comunicación, el respeto por las opiniones ajenas, la honestidad, el autocontrol y la ética.

Sin embargo, en muchos otros, la producción científica colaborativa aún es una tarea pendiente. Este panorama subraya la importancia de implementar estrategias que faciliten la integración de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una metodología para crear espacios que fomenten el desarrollo de habilidades y mejoren las competencias. De este modo, la adopción de los valores de la investigación se manifiesta en la interpretación que los alumnos hacen del mundo real, a partir de los resultados que obtienen en sus investigaciones. ■

Referencias

- Archibald, M. M. (2016). Investigator Triangulation. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 228-250. <https://doi.org/10.1177/1558689815570092>
- Atkins, K., Dougan, B. M., Dromgold-Sermen, M. S., Potter, H., Sathy, V., & Panter, A. T. (2020). «Looking at Myself in the Future»: how mentoring shapes scientific identity for STEM students from underrepresented groups. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00242-3>
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125-138. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.002>
- Berssaneti, F. T., & Carvalho, M. M. (2015). Identification of variables that impact project success in Brazilian companies. *International Journal of Project Management*, 33(3), 638-649. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2014.07.002>
- Bogers, M., Zobel, A.-K., Afuah, A., Almirall, E., Brunswicker, S., Dahlander, L., Frederiksen, L., Gawer, A., Gruber, M., Haefliger, S., Hagedoorn, J., Hilgers, D., Laursen, K., Magnusson, M. G., Majchrzak, A., McCarthy, I. P., Moeslein, K. M., Nambisan, S., Piller, F. T., ... Ter Wal, A. L. J. (2017). The open innovation research landscape: established perspectives and emerging themes across different levels of analysis. *Industry and Innovation*, 24(1), 8-40. <https://doi.org/10.1080/13662716.2016.1240068>
- Cao, L. (2018). Data Science. *ACM Computing Surveys*, 50(3), 1-42. <https://doi.org/10.1145/3076253>
- Carroll, J. S., & Doherty, W. J. (2003). Evaluating the Effectiveness of Premarital Prevention Programs: A Meta-Analytic Review of Outcome Research. *Family Relations*, 52(2), 105-118. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00105.x>
- Crowley-Koch, B. J., & Van Houten, R. (2013). Automated measurement in applied behavior analysis: A Review. *Behavioral Interventions*, 28(3), 225-240. <https://doi.org/10.1002/bin.1366>
- Defillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307-324. <https://doi.org/10.1002/job.4030150403>
- Dörnyei, Z., & Muir, C. (2019). *Creating a Motivating Classroom Environment* (pp. 719-736). https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_36
- Evans, C., Waring, M., & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Gunawan, J., Aunguroch, Y., & Fisher, M. L. (2019). Competence-based human resource management in nursing: A literature review. *Nursing Forum*, 54(1), 91-101. <https://doi.org/10.1111/nuf.12302>
- Hairstans, R., & Smith, R. E. (2018). Offsite HUB (Scotland): establishing a collaborative regional framework for knowledge exchange in the UK. *Architectural Engineering and Design Management*, 14(1-2), 60-77. <https://doi.org/10.1080/17452007.2017.1314858>

- Hecklau, F., Galeitzke, M., Flachs, S., & Kohl, H. (2016). Holistic Approach for Human Resource Management in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, 54, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.05.102>
- Holtzman, Y. (2014). A strategy of innovation through the development of a portfolio of innovation capabilities. *Journal of Management Development*, 33(1), 24-31. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2013-0138>
- Jacobs, R. L. (2019). Individual Competencies. In *Work Analysis in the Knowledge Economy* (pp. 165-178). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94448-7_11
- Jaeger, A. J., & Eagan, M. K. (2007). Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance. *NASPA Journal*, 44(3), 512-537. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1834>
- Kaufman, D. M. (2018). Teaching and Learning in Medical Education. In *Understanding Medical Education* (pp. 37-69). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119373780.ch4>
- Ljungquist, U. (2013). Adding dynamics to core competence concept applications. *European Business Review*, 25(5), 453-465. <https://doi.org/10.1108/EBR-09-2012-0052>
- Luna-Reyes, L. F., & Andersen, D. L. (2003). Collecting and analyzing qualitative data for system dynamics: methods and models. *System Dynamics Review*, 19(4), 271-296. <https://doi.org/10.1002/sdr.280>
- M'mboga Akala, D. B. (2021). Revisiting education reform in Kenya: A case of Competency Based Curriculum (CBC). *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100107. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100107>
- Norman, G., Norcini, J., & Bordage, G. (2014). Competency-Based Education: Milestones or Millstones? *Journal of Graduate Medical Education*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-13-00445.1>
- Osagie, E. R., Wesselink, R., Blok, V., Lans, T., & Mulder, M. (2016). Individual Competencies for Corporate Social Responsibility: A Literature and Practice Perspective. *Journal of Business Ethics*, 135(2), 233-252. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2469-0>
- Quimbo, M. A. T., & Sulabo, E. C. (2014). Research productivity and its policy implications in higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1955-1971. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818639>
- Shet, S. V., Patil, S. V., & Chandawarkar, M. R. (2019). Competency based superior performance and organizational effectiveness. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(4), 753-773. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2018-0128>
- Škrinjarić, B. (2022). Competence-based approaches in organizational and individual context. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 28. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01047-1>
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190. <https://doi.org/10.28945/3502>

- Teal, T. K., Cranston, K. A., Lapp, H., White, E., Wilson, G., Ram, K., & Pawlik, A. (2015). Data Carpentry: Workshops to Increase Data Literacy for Researchers. *International Journal of Digital Curation*, 10(1), 135-143. <https://doi.org/10.2218/ijdc.v10i1.351>
- Tran, L. T., & Nyland, C. (2013). Competency-based training, global skills mobility and the teaching of international students in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/13636820.2012.755215>
- Vlasenko, K. V, Rovenska, O. G., Chumak, O. O., Lovianova, I. V, & Achkan, V. V. (2021). A Comprehensive Program of activities to develop sustainable core skills in novice scientists. *Journal of Physics: Conference Series*, 1946(1), 012017. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012017>
- Wongnaa, C. A., & Boachie, W. K. (2018). Perception and adoption of competency-based training by academics in Ghana. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0148-x>
- Živkovič, S. (2016). A Model of Critical Thinking as an Important Attribute for Success in the 21st Century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.034>



LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA DESARROLLAR A LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

TRAINING TEACHING SKILLS TO DEVELOP THE BEST COLLEGE TEACHERS

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>

Armando Alemán Juárez
Universidad Panamericana, México
aalemanj@up.edu.mx
orcid.org/0009-0005-5513-7092

Julio César Alfaro Ávila
Universidad Panamericana, México
jalfaro@up.edu.mx
orcid.org/0009-0005-9350-3460

Mónica López Bátiz
Universidad Panamericana, México
mbatiz@up.edu.mx
orcid.org/0009-0001-8162-5138

Recibido: julio 12, 2023 – Aceptado: septiembre 26, 2023

Resumen

¿Cuáles son las competencias docentes que la universidad necesita desarrollar para fomentar la excelencia docente en sus profesores? A partir de una metodología documental, esta investigación busca responder esta pregunta al describir el proceso de documentación llevado a cabo por el centro de profesores de una universidad privada de la Ciudad de México, para definir las competencias que componen el *Perfil de competencias docentes*, a través de la revisión y el análisis sistemático de 20 fuentes sobre este tema.

Las fuentes fueron seleccionadas con base en tres criterios: 1) vigencia, de acuerdo con la literatura científica sobre competencias docentes; 2) autoría, avalada por algún organismo de autoridad en el tema o, 3) validez como documento interno a la universidad, relacionado con el desarrollo de competencias docentes. Además de la literatura sobre competencias docentes, el marco referencial partió de la noción propuesta por Ken Bain (2007) sobre «excelencia docente», la cual refiere a los mejores profesores universitarios como quienes logran que sus alumnos alcancen resultados extraordinarios de aprendizaje.

Del resultado de este trabajo de análisis y síntesis, se establecieron 19 competencias:

1. Compromiso con la filosofía institucional;
2. innovación educativa e integridad académica;
3. liderazgo docente;
4. planeación didáctica;
5. ejecución didáctica y evaluación didáctica;
6. gestión del entorno digital;
7. pedagogía digital y creaciones digitales para el aprendizaje;
8. comunicación;
9. aprendizaje continuo;
10. apertura al cambio;
11. creatividad;
12. resolución de problemas;
13. gestión del conflicto;
14. inteligencia emocional;
15. trabajo colaborativo y,
16. pensamiento crítico.

Palabras clave: competencias del docente, aprendizaje, docencia, enseñanza superior, habilidad pedagógica.

Abstract

What are the teaching competencies that the university needs to develop to foster teaching excellence among faculty? This research addresses that question through a documentary methodology based on reviewing and systematically analyzing 20 sources on teaching competencies. These sources were selected based on three criteria: 1) Relevance, according to the scientific literature on teaching competencies. 2) Authorship, endorsed by an authoritative body on the subject. 3) Validity as an internal document within the University related to the development of teaching competencies. In addition to the literature on teaching competencies, the reference framework was based on the notion proposed by Ken Bain (2007) of «teaching excellence», which refers to the best university professors as those who achieve exceptional learning outcomes in their students. As a result of this analysis, 19 competencies were established: Commitment to Institutional Philosophy, Educational Innovation and Academic Integrity, Teaching Leadership, Didactic Planning, Didactic Execution and Didactic Evaluation, Digital Environment Management, Digital Pedagogy and Digital Creations for Learning, Communication, Continuous Learning, Openness to Change, Creativity, Problem-solving, Conflict Management, Emotional Intelligence, Collaborative work, and Critical Thinking.

Keywords: Competency-Based Teaching, Learning, Teaching and Training, Higher Education, Teaching Skills.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 ha tenido un impacto global en la educación, obligando a las instituciones educativas a adoptar escenarios de enseñanza y aprendizaje en línea, o de enseñanza remota de emergencia, en 2020 (Mishra et al., 2020; Van der Graaf et al., 2021). Esta crisis también afectó a la educación superior, llevando a profesores y estudiantes universitarios a enfrentarse a nuevos contextos digitales (Carolan et al., 2020). Después de casi dos años de clases en línea, muchos estudiantes comenzaron a regresar a las aulas presenciales a principios de 2022 (Pelletier et al., 2022). Este fenómeno requirió que las universidades adaptaran su oferta para construir espacios de aprendizaje presenciales y virtuales, sincrónicos, asincrónicos o híbridos (Evans et al., noviembre de 2021).

Estos cambios repentinos han presentado desafíos para muchos actores en la educación superior. Por ejemplo, gran parte de los profesores han debido adaptarse al uso de diferentes recursos tecnológicos en sus clases, a menudo sin tener las competencias necesarias (García-Morales et al., 2021). También surgen desafíos didácticos para los profesores, ya que han tenido que adaptar estrategias de enseñanza más activas y centradas en el aprendizaje, con el objetivo de motivar a los estudiantes, independientemente de la modalidad educativa (Marinoni et al., 2020). Desde la perspectiva de los estudiantes, muchos experimentan un aumento significativo en los niveles de estrés, ansiedad y depresión (Yalçın et al., 2021), así como desafíos relacionados con el desarrollo de competencias: como mantener la atención durante las clases, comunicarse con compañeros y profesores, y gestionar su tiempo (Liang et al., 2020). Dados los cambios tecnológicos en la educación, es necesario reconsiderar las competencias que los jóvenes requieren desarrollar para su futuro (Jensen, 2019). Además, García-Morales et al. (2021), sostienen que la imprevisibilidad de la época actual y la transformación digital han modificado el papel de los estudiantes como aprendices, así como la forma en que adquieren y utilizan el conocimiento. En una sociedad plural, global e interconectada, es evidente la necesidad de formar a los jóvenes no solo para su futuro profesional, sino también para adaptarse e integrarse en la vida en general, como miembros activos de una sociedad en constante cambio (Alvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018).

El panorama anterior refleja la necesidad de innovar en la enseñanza y de que los docentes universitarios se formen de manera constante, especialmente en el desarrollo de competencias en áreas como la pedagógica y la tecnológica. García-Morales et al. (2021) explican que uno de los retos que muchos profesores enfrentan actualmente es la alta demanda de habilidades, actitudes y aptitudes tecnológicas. Estas incluyen: a) adquirir y aplicar conocimientos sobre cómputo y programación; b) utilizar habilidades de comunicación específicas para escenarios virtuales; c) integrar herramientas didácticas digitales en su enseñanza y, d) resolver rápidamente problemas específicos que surjan durante las sesiones de aprendizaje en línea. Además de estos desafíos, se suman los diversos problemas relacionados con la inteligencia artificial, mencionados por la UNESCO en 2023 (Sabzalieva y Valentini); por ejemplo, el aumento del riesgo de plagio o trampas en exámenes o trabajos escritos, la falta de regulación en la mayoría de los países con respecto del empleo de estas herramientas, y el posible sesgo en la información generada por la inteligencia artificial, entre otros.

El Centro de Profesores de la universidad, se ha comprometido a trabajar en un perfil de competencias docentes como referencia para abordar los desafíos actuales del profesorado universitario en un mundo pospandemia, donde la actualización constante es fundamental. Según lo sugerido por la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2021), para crear un perfil de este tipo, es necesario definir el conjunto de características y habilidades que permitan al profesor cumplir con su tarea de enseñar.

Desde la educación centrada en la persona y basándose en la Misión de la universidad, se pretende que el docente busque no solo la excelencia académica, sino también la formación integral de los estudiantes, atendiendo a diversas dimensiones de su desarrollo, como la intelectual, profesional, ética y personal. En una investigación realizada por Galbán y Ortega (2021), quienes entrevistaron a 11 profesores universitarios experimentados, que fueron valorados positivamente por los estudiantes, se concluyó que los buenos profesores «colocan en el centro de su actividad profesional a la persona del discente [y que ello] se manifiesta en la confianza, el interés y la atención personalizada que les proveen en la tutoría y que se relaciona con la calidad humana» (p. 76). Para responder al contexto educativo actual, se requiere contar con un perfil de competencias docentes que promueva el logro de resultados de aprendizaje y forme a los mejores profesores desde una perspectiva antropológica centrada en la persona.

De acuerdo con Ken Bain (2007, p. 13), los mejores profesores universitarios son aquellos que consiguen que sus alumnos «alcancen resultados de aprendizaje extraordinarios». Este logro implica generar un aprendizaje profundo, caracterizado por fomentar el pensamiento crítico y permitir que los estudiantes comprendan el significado de lo que están aprendiendo para aplicarlo en distintas situaciones o contextos (Sagar Khillar, 2020). Desde la perspectiva de Bain (2007), los mejores profesores tienen una influencia positiva, sustancial y sostenida en las formas de pensar, actuar y sentir del alumno (p. 15). Un ejemplo de esto sería un profesor que deja una huella en la vida de un estudiante, lo inspira y contribuye a que el alumno vea utilidad en el contenido de la clase.

Para alcanzar esta finalidad, es necesario contar con un proceso de formación docente en el cual los profesores se mantengan actualizados constantemente, desarrollen competencias específicas y puedan evidenciar su progreso, con el objetivo de convertirse en facilitadores de aprendizajes extraordinarios. Si bien existen pautas para guiar el trabajo de los mejores profesores, es importante destacar que no existe una fórmula única que aplique a todos. Sin embargo, Bain (2007) hace referencia a ciertos criterios comunes que pueden indicar la excelencia de un profesor, como: mostrar interés por los estudiantes, considerar al alumno como centro del aprendizaje, ser una persona íntegra y con valores, fomentar el aprendizaje autónomo...

No obstante, evaluar el desempeño docente, basándose en un solo criterio, no es justo ni recomendable; se requiere reflexionar cuidadosamente para aplicar evaluaciones que consideren la singularidad de la enseñanza. Lo que está claro, como sostiene el mismo autor, es que los profesores extraordinarios: 1) dominan su disciplina de manera excepcional y saben cómo abordar la esencia de los problemas de su área epistemológica; 2) planifican su enseñanza al cuestionar los resultados de aprendizaje esperados; 3) crean entornos de aprendizaje naturales y presentan a los estudiantes problemas atractivos o intrigantes; 4) confían en sus alumnos, y creen en su capacidad y deseo de aprender y, 5) cuentan con un sistema eficiente para evaluar y medir los resultados de aprendizaje de su asignatura.

El centro de profesores ha tenido en cuenta estos criterios al elaborar el perfil de competencias docentes, base para desarrollar un *Modelo de gestión del talento docente*. En 2022, el centro se propuso establecer los fundamentos de este perfil y, a partir de él, desarrollar su propuesta formativa, mediante diversas experiencias que promuevan el desarrollo de competencias entre los profesores y demuestren resultados de aprendizaje.

El propósito de esta investigación documental fue plasmar las competencias que conforman el perfil de competencias docentes de la universidad. Este propósito surgió de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las competencias docentes que la universidad necesita desarrollar, para fomentar la excelencia docente en sus profesores?

EL IMPERATIVO DE FORMAR EN COMPETENCIAS DOCENTES PARA LOGRAR RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Zabalza (2004) y Cano (2009) mencionan que no es suficiente dominar los contenidos teóricos o prácticos para ser un excelente docente. Es indispensable enseñar y practicar habilidades, actitudes y valores que contribuyan tanto a la formación profesional docente, como a la educación de los estudiantes.

La formación por competencias fue propuesta en el proyecto Tuning, iniciativa de la Unión Europea que posteriormente se adaptó en América Latina (González y Wagenaar, 2003). Según estos autores, el proyecto surgió en respuesta a los requisitos establecidos en la Declaración de Bologna, en 1999, con el objetivo de proporcionar a la Educación Superior un marco común, inicialmente en Europa y posteriormente a nivel global. Este marco común serviría como referencia para promover la calidad universitaria y establecer puntos de partida basados en resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas. Estos puntos de referencia no tienen un carácter normativo, sino que son guías hacia lo que se considera común, con el fin de facilitar la movilidad y calidad de los estudiantes en programas de intercambio.

Esta base homologada serviría para promover la calidad universitaria y crear puntos de referencia, *basados en resultados del aprendizaje*, competencias, habilidades y destrezas, que no tienen carácter normativo sino «de referencia», de guía hacia lo que se considera «lo común», con el fin de que pueda permitir que ese espacio sea una realidad, donde no solo los estudiantes en programas de intercambio puedan moverse con una mayor facilidad y calidad, sino donde también los profesionales puedan hacerlo (2003, p. 18).

El enfoque por competencias plantea una forma de enseñanza donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos y desarrollan habilidades, actitudes y valores, sino que también sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje se basa en los pilares de la educación, propuestos por Delors para la UNESCO, en 1996: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. La UNESCO también ha presentado un quinto pilar, llamado aprender a transformarse, que, como destaca Sobe, manifiesta «una filosofía de la educación y un enfoque pedagógico que ve el aprendizaje como un proceso de desarrollo permanente que se da de manera continua y a lo largo de toda la vida» (2020, p. 12).

Las propuestas de desarrollo basadas en competencias, han evolucionado y se han centrado más en el concepto de resultados de aprendizaje (Leyva-Cordero et al., 2015). Los resultados de aprendizaje se definen como concreciones de lo que se espera que una persona adquiera, comprenda y demuestre al final de un período de aprendizaje (Alvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018). Estas afirmaciones son explícitas y se centran en los logros del estudiante, más que en las intenciones del profesor, y pueden presentarse a partir de una combinación entre conocimientos, habilidades y actitudes, además del entendimiento que el sujeto obtendrá como resultado de comprometerse exitosamente con distintas experiencias educativas (Adam y Expert, 2008).

La noción de resultados de aprendizaje se encuentra en el núcleo de un cambio paradigmático en la educación que surge como respuesta a los desafíos de la globalización y el mundo hiperconectado. Esta transición gradual también se ha impulsado por la necesidad de mejorar la precisión y transparencia de las certificaciones institucionales, reformar los planes de estudio, proporcionar información clara a los estudiantes, vincular los

programas educativos con los requerimientos individuales, y fortalecer la relación entre el mercado laboral y la contratación de graduados universitarios.

Todas estas quimeras suenan bien plasmadas en tinta, pero aún es necesario llevar a cabo más investigaciones sobre el impacto de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, es cierto que adoptar este enfoque permite al docente darse cuenta de la importancia de centrar su enseñanza en el estudiante y su aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, las reformas educativas europeas del siglo XXI, ya reconocían la importancia de los resultados de aprendizaje y colocaban al estudiante en el centro del proceso educativo (Adam y Expert, 2008).

Dentro del proceso educativo, enfocarse en los resultados de aprendizaje implica que el profesor pueda constatar, a través de diversas evidencias, que el aprendiz ha desarrollado o adquirido una o varias competencias establecidas en el perfil de egreso de una asignatura, curso o programa. Incluso, Gaete (2021) afirma que un resultado de aprendizaje, a diferencia de un objetivo, se redacta de manera más clara y se puede medir con mayor precisión. En este sentido, el enfoque de resultados de aprendizaje proporciona coherencia al diseño curricular, ya que estructura la enseñanza y el aprendizaje en una secuencia interrelacionada de experiencias, evaluaciones y evidencias que demuestran lo aprendido (*Comisión de Implementación Estratégica de Learning Outcomes*, documento interno, s. f.).

En el centro de profesores, la propuesta de un perfil de competencias docentes tiene como objetivo trazar la ruta de las competencias necesarias para los profesores de la universidad y verificar la efectividad de este proceso, a través de los resultados de aprendizaje. Vale aquí mencionar que una de las prioridades de esta iniciativa es potenciar la individualidad del docente en su práctica, mediante la libertad de cátedra, la cual le permite al profesor implementar diversas metodologías para lograr el aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, al llevar a cabo debates y seminarios sobre algún tema interesante de la materia (Solano, Madrid, Galeano y Ramírez, 2022). En ese sentido, la oferta educativa derivada debe diseñarse para complementar el estilo de enseñanza de cada profesor y proporcionar las herramientas imprescindibles para enriquecerlo. El docente de la universidad, tendrá la libertad de seleccionar las experiencias que considere más apropiadas de acuerdo con su proyecto de formación profesional. El perfil sirve como una guía con criterios y niveles de desempeño que establecen un punto de referencia de cada competencia; sin embargo, cada profesor tiene la libertad de continuar su formación a través de diferentes medios.

Un perfil de competencias docentes debe considerar, también, la evaluación de las competencias. Como mencionan Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2018), medir una competencia tendría que ser un proceso riguroso que contemplara distintas fuentes:

Apresarse el nivel de dominio de una competencia no es algo que se puede lograr en un solo momento [de un] curso o mediante una técnica concreta, debido a la amplitud y diversidad de elementos que configuran [una] competencia, por lo que en muchos casos habrá que recurrir a otros sistemas y estrategias como las observaciones, el balance de competencias, las entrevistas o los portafolios (p. 140).

Los fundamentos del perfil recogen la idea propuesta por Álvarez-Pérez y López-Aguilar, ya que constituyen la base de las acciones formativas, las cuales serán flexibles y permitirán al docente reunir múltiples evidencias, a través de diversas experiencias, para comprobar el desarrollo de una o varias competencias. Mediante talleres de aplicación, cursos de actualización, asesorías personalizadas, espacios de observación, proyectos de innovación y retroalimentación de la práctica docente, así como el manejo de aplicaciones y plataformas centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cuerpo docente de la universidad tendrá la posibilidad de desarrollar diversas competencias que se reflejen en resultados de

aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable diseñar acciones formativas para los docentes que les permitan demostrar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes al enfrentar situaciones reales en el aula, con el objetivo de lograr resultados de aprendizaje extraordinarios.

El perfil docente propuesto, tiene como objetivo que los profesores desarrollen competencias en cuatro áreas: transversales, pedagógicas, tecnológicas y habilidades para el siglo XXI. En el siguiente apartado se presenta la metodología documental que explica cómo se llegó a esta categorización y definición de las competencias.

METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación documental fue plasmar las competencias que conforman el perfil de competencias docentes de la universidad. Este propósito surgió de la pregunta: ¿Cuáles son las competencias docentes que la universidad necesita desarrollar para fomentar la excelencia docente en sus profesores?

La presente investigación es de tipo documental. Según Tancara (1993), este tipo de investigación implica la búsqueda, el procesamiento y almacenamiento de información, contenida en distintos documentos digitales, con el objetivo de presentar nueva información, de manera «sistemática, coherente y suficientemente argumentada [...] en un documento científico» (p. 94).

El trabajo documental se basó en la revisión y el análisis sistemático de 20 fuentes, tanto académicas como de documentos internos de la universidad, relacionadas con el propósito de esta investigación o que contenían propuestas taxonómicas sobre competencias docentes. Estas fuentes fueron seleccionadas con un propósito específico, y se utilizaron tres criterios para su elección: 1) vigencia, de acuerdo con la literatura científica sobre competencias docentes; 2) autoría, avalada por algún organismo de autoridad en el tema o, 3) validez, como documento interno a la universidad, relacionado con el desarrollo de competencias docentes.

De las 20 fuentes, cuatro fueron publicaciones de organismos internacionales, dos fueron libros, tres fueron artículos de revistas científicas, tres fueron documentos digitales, dos fueron sitios *web* especializados en competencias, y seis fueron documentos internos de la universidad. A continuación, se presentan los títulos de cada fuente:

1. Publicaciones de organismos internacionales: Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado, Proyecto Tuning, Declaración de Lovaina, Marco Común de Competencia Digital Docente.
2. Libros: Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, FYI® : For your improvement : Competencies development guide.
3. Artículos de revistas científicas: Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review, What are the essential generic teaching competencies?, y Las competencias docentes: el desafío de la educación superior, Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes.
4. Documentos digitales: Perspectivas de la innovación educativa en universidades en México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360, Innovación educativa en Educación Superior: Una mirada 360, Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía.

5. Sitios *web* especializados en competencias: [TeachersPro](#), [Visible Learning Meta X](#).
6. Documentos internos de la universidad, relacionados con el desarrollo de competencias docentes: Modelo educativo del centro de profesores; Modelo educativo de la universidad; Evaluación de desempeño docente; Modelo de categoría de profesores, con énfasis en la docencia; Modelo de categoría de profesores, con énfasis en la investigación; Encuesta de evaluación docente.

Mediante la lectura de todas las fuentes, se identificaron 144 competencias. Cada una fue revisada a partir de su nombre, clasificación y descripción. En la mayoría de las fuentes, los autores presentan las competencias agrupadas en distintas categorías, por lo que también se revisaron estas. Con base en este análisis, comenzaron a surgir coincidencias¹. Al examinar la concurrencia y las similitudes entre ellas, y tomando como criterio de clasificación su finalidad (el *para qué* y el *hacia dónde* de cada competencia)², se distribuyeron las 144 en tres grandes grupos o áreas: 1) Competencias genéricas, 2) Tecnológico-digital y, 3) Competencias del Modelo educativo.

Con el objetivo de afinar la agrupación de las competencias, se establecieron tres equipos de trabajo, constituidos por personal del Centro de Profesores Talent. Este Centro está conformado por profesionales que trabajan temas sobre enseñanza y aprendizaje, e innovación en educación superior, lo cual aportó valor en la tarea de analizar las competencias. Cada equipo se enfocó en estudiar alguna de las tres áreas y reagrupar las competencias pertenecientes a dicho sector, sintetizándolas en categorías, con base ahora en la frecuencia de cada competencia; es decir, los equipos identificaron, homologaron y juntaron aquellas competencias que se repetían dentro de cada grupo, de acuerdo con la similitud de su nombre, definición o enfoque. De esta forma, resultaron 31 competencias, distribuidas en 13 categorías correspondientes a tres áreas. Para el área de *Competencias genéricas*, fueron tres categorías de competencias, en el área *Tecnológico-digital*, quedaron seis y de las *Competencias del Modelo educativo*, resultaron cuatro. A continuación, se presenta el nombre de cada categoría de acuerdo con su área:

1. Área de *Competencias genéricas*: interpersonal, intrapersonal y pedagógica.
2. Área *Tecnológico-digital*: alfabetización informacional, manejo docente de las tecnologías digitales, interacción digital, uso seguro de las tecnologías, pedagogía digital y creación de contenidos para el aprendizaje.
3. Área de *Competencias del Modelo educativo*: planeación, realización y evaluación del proceso didáctico, social, personal y tecnológico.

En una segunda reunión de trabajo con los mismos equipos del Centro, cada uno presentó su propuesta de categorización con el objetivo de justificar la lógica de ese agrupamiento. A partir de una discusión entre todos los equipos, se volvieron a analizar las 31 competencias, sus 13 categorías y las tres áreas a las que pertenecían. Tras esta sesión de reflexión y de diálogo de las 31 competencias distribuidas en las 13 categorías, se sintetizaron tanto las competencias como las categorías que podían incluirse dentro de otra competencia. Además, se decidió formular una nueva división de las áreas generales; de forma que resultaron 19 competencias distribuidas en cuatro áreas: transversales, pedagógicas, tecnológicas y habilidades del siglo XXI. A continuación, se presenta el nombre final de cada competencia y su área:

¹ La excepción de esta regla fue el grupo de fuentes que provienen de documentos internos de la universidad en cuestión.

² Aun cuando algunas de las competencias están nombradas de distinta manera en las fuentes, en esta investigación se concluyó que se refieren a la misma competencia, pues su descripción delimitó la semejanza entre una y otra.

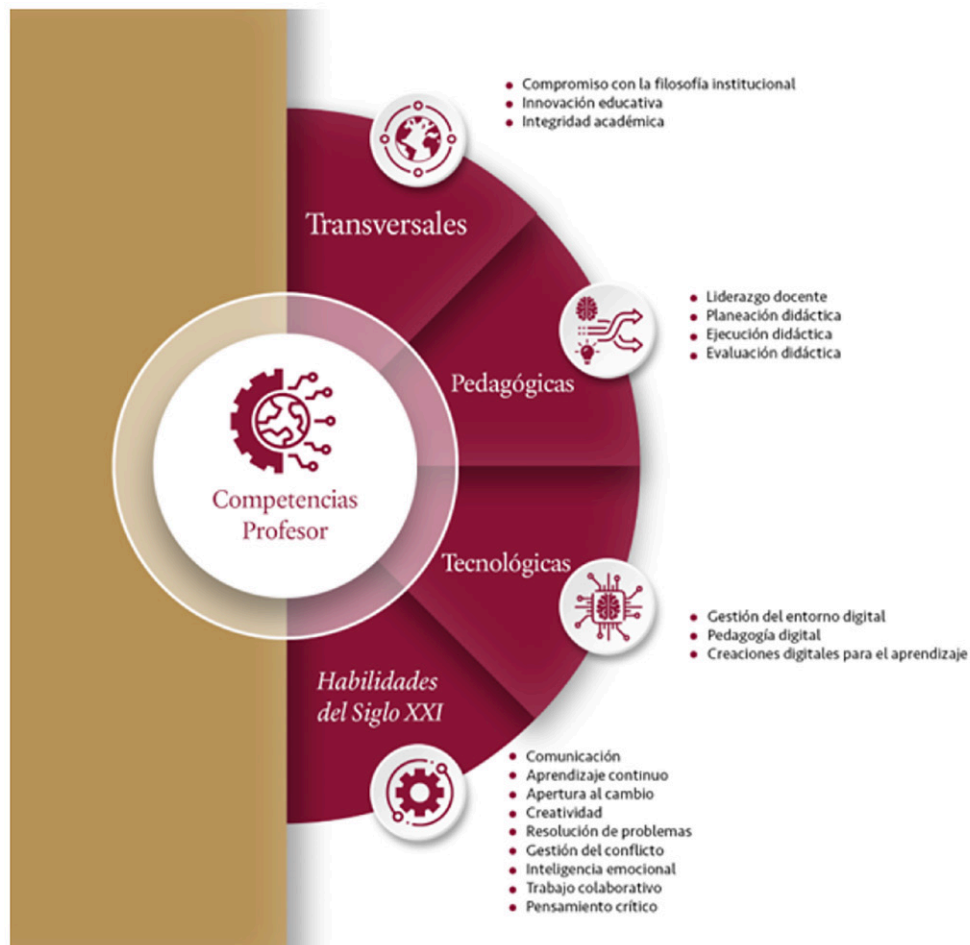
1. Transversales: compromiso con la filosofía institucional, innovación educativa e integridad académica.
2. Pedagógicas: liderazgo docente, planeación didáctica, ejecución didáctica y evaluación didáctica.
3. Tecnológicas: gestión del entorno digital, pedagogía digital y creaciones digitales para el aprendizaje.
4. Habilidades del siglo XXI: comunicación, aprendizaje continuo, apertura al cambio, creatividad, resolución de problemas, gestión del conflicto, inteligencia emocional, trabajo colaborativo y pensamiento crítico.

RESULTADOS

Como se muestra en la Figura 1, a través de este perfil se busca que el profesor de la universidad desarrolle, en algún nivel, las 19 competencias distribuidas en cuatro áreas: transversales, pedagógicas, tecnológicas y habilidades para el siglo XXI.

Figura 1

Competencias del profesor de la universidad



1. Transversales. Las competencias transversales se denominan así debido a su naturaleza, ya que se recomienda que todo profesor de la universidad las implemente en cualquier instancia de su práctica docente. El desarrollo de estas competencias impactará directamente en el resto de las capacidades de cada profesor. A continuación, se presenta la definición de las tres competencias que componen al área transversal:

- *Compromiso con la filosofía institucional.* Alinear la práctica docente a la Misión de la universidad y al modelo educativo derivado de la misión.
- *Innovación educativa.* Implementar un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de elementos que transforman y añaden valor de manera novedosa.
- *Integridad académica.* Practicar valores como la honestidad, la confianza, la responsabilidad, el respeto, la justicia y la valentía, en el ejercicio profesional docente, con el objetivo de formar al estudiante en aprender a hacer lo correcto dentro del ámbito académico.

2. Pedagógicas. Se refieren a las competencias que el profesor debe desarrollar y ejecutar como parte de su labor dentro del aula. Contribuyen a definir, de manera concreta, la profesionalidad del docente como un facilitador del aprendizaje, más allá de su disciplina en el ámbito laboral (Perrenoud, 2004). Como parte de las competencias agrupadas en esta categoría, se encuentran:

- *Liderazgo docente.* Influir para que los estudiantes asuman, voluntaria y responsablemente, las metas grupales, y de desarrollo personal y profesional.
- *Planeación didáctica.* Visualizar los resultados de aprendizaje por alcanzar y, en consecuencia, diseñar las experiencias de aprendizaje que se llevarán a cabo. Organizar estas experiencias en una secuencia lógica –acorde con el contexto de los estudiantes, la institución y los recursos disponibles–, considerando así la factibilidad de lo planeado y su relevancia para los alumnos.
- *Ejecución didáctica.* Llevar a cabo el desarrollo secuencial de los contenidos curriculares planeados y adaptarse, en tiempo y forma, con base en las necesidades detectadas de los participantes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Evaluación didáctica.* Valorar el aprendizaje, de manera continua y significativa, identificando evidencias que correspondan a actuaciones o construcciones de los estudiantes, relacionadas con las competencias previstas en la planeación, para discurrir el nivel de desarrollo alcanzado y los caminos para su mejora.

3. Tecnológicas. Responden a aquellas capacidades que el docente debería desarrollar para proporcionar un uso adecuado y de provecho a la tecnología y al entorno digital, de forma que las utilice como herramientas para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría cuenta con tres competencias:

- *Gestión del entorno digital.* Desenvolverse en el medio digital, empleando el pensamiento crítico y administrando la información digital, así como las nuevas tecnologías para potenciar el aprendizaje, bajo una perspectiva de innovación y de ciudadanía digital.

- *Pedagogía digital.* Facilitar el aprendizaje con el apoyo de medios digitales, aportando valor a la enseñanza, mediante la implementación de metodologías, herramientas y estrategias activas en un ambiente virtual.
- *Creaciones digitales para el aprendizaje.* Desarrollar contenidos acordes con las normativas del espacio virtual, mediante el empleo de herramientas, lenguajes y medios digitales actuales, con la finalidad de promover el aprendizaje.

4. Habilidades para el siglo XXI. También conocidas como *habilidades blandas*, aluden a las competencias que «permiten interactuar con otros de manera efectiva y afectiva, como resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de formar el ser, de acercamiento a los demás» (Vidal, 2008, p. 8). Este tipo de competencias aporta valor no solo a la práctica educativa, sino también al desarrollo de la persona en su totalidad. Dentro de esta categoría se definieron nueve competencias clave:

- **Comunicación.** Expresar, de manera asertiva, los conocimientos, pensamientos y sentimientos mediante un lenguaje verbal y no verbal, adaptándose a las características de la situación y los estudiantes, para lograr el entendimiento de las partes involucradas y fomentar el aprendizaje.
- **Aprendizaje continuo.** Buscar nuevos conocimientos, de manera intencional y sistemática, para actualizarse y potenciar el desempeño docente, tanto en el ámbito profesional como en el pedagógico.
- **Apertura al cambio.** Modificar la práctica docente mediante la reflexión, el diálogo y la gestión del proceso de transformación para responder a los cambios del entorno y a los nuevos requerimientos en el ámbito personal, profesional y universitario.
- **Creatividad.** Generar ideas divergentes, mediante la recopilación y análisis de información y experiencias, con el objetivo de producir soluciones originales y aplicables en la práctica docente, que complementan y potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Resolución de problemas.** Clarificar un problema educativo y tomar medidas lógicas para llegar a una solución viable, además de evaluar su implementación.
- **Gestión del conflicto.** Gestionar discrepancias entre posturas y desarrollar estrategias para encontrar puntos en común, con la finalidad de conciliar y alcanzar un acuerdo viable, que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Inteligencia emocional.** Regular el mundo emocional del docente, demostrando empatía, amplitud de vocabulario emocional, serenidad y asertividad. Al desarrollar esta competencia, el profesor encauza las emociones para promover el aprendizaje.
- **Trabajo colaborativo.** Interactuar con otros, mediante el ejercicio de la interdependencia positiva y la interacción estimuladora, promoviendo la responsabilidad individual y grupal, con la finalidad de desarrollar habilidades sociales para el logro de resultados en conjunto, tanto dentro del aula como en la comunidad docente.
- **Pensamiento crítico.** Realizar un comportamiento mental que cuestione los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones y los juicios, tanto propios como ajenos (Villa y Poblete, 2007).

CONCLUSIONES

Esta investigación describe el proceso de documentación llevado a cabo por el centro de profesores de una universidad privada de la Ciudad de México, para definir las competencias que componen el *Perfil de competencias docentes* de dicha universidad. La propuesta de estas competencias también tiene como objetivo proporcionar una base común para la formación continua del cuerpo docente.

El proceso documental, que involucró la revisión y el análisis de fuentes relevantes y confiables sobre competencias docentes, ha sido fundamental para validar las competencias resultantes de este trabajo de síntesis dentro del perfil. Estas 19 competencias –distribuidas en cuatro categorías finales– ofrecen una respuesta sobre qué y cómo debe formarse el profesor universitario actual para enfrentar los desafíos educativos, en un mundo pospandemia e hiperconectado. Por ejemplo, el mencionado por García-Morales et al. (2021), sobre aprovechar la tecnología en las clases universitarias, para no quedarse rezagado en comparación con las nuevas generaciones de estudiantes. Además, como señalan Marinoni et al. (2020), es indispensable hacer las clases más dinámicas y atractivas, colocando al estudiante en el centro del proceso educativo y teniendo en cuenta los desafíos resultantes de la pandemia.

Además, las competencias propuestas tienen como objetivo contribuir a la construcción de un perfil que promueva la excelencia docente y que, como concluye Bain (2007, p. 20), permita crear experiencias de aprendizaje que otorguen sentido a la vida de los estudiantes y los inspiren. La creación del perfil basado en competencias es una respuesta directa a la propuesta de Bain de contar con evidencias que demuestren que:

- Los estudiantes están aprendiendo de manera continua a lo largo de su vida.
- Están muy satisfechos con la enseñanza de sus profesores.
- Desean seguir aprendiendo.
- Pueden aplicar lo aprendido en otros contextos.

Asimismo, que los docentes:

- Trabajan de forma interrelacionada con otras disciplinas.
- Conciben el aprendizaje como un proceso complejo e interconectado.
- Enseñan a razonar mejor sobre los problemas.
- Trabajan de manera innovadora.
- Contribuyen a lograr resultados de aprendizaje excepcionales y profundos.

Según lo mencionado por Leyva-Cordero et al. (2015), la formación por competencias y resultados de aprendizaje establece una conexión entre la teoría y la práctica, vinculando el mundo académico con el mundo real. Esto proporciona a los estudiantes, experiencias en escenarios reales o similares a los que enfrentarán durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. En colaboración con diferentes áreas de la universidad, el Centro de Profesores planteará opciones de formación personalizada, que incluyen componentes teóricos y prácticos, para el cuerpo docente de la institución. Estas opciones se basan en el modelo de competencias desarrollado, de modo que cada profesor pueda elegir el camino más adecuado para mejorar su práctica docente, basándose en la evaluación de resultados de aprendizaje.

El perfil se convierte así en un plan de acción para fortalecer las competencias del profesorado, adaptado a las necesidades de cada docente, escuela y facultad. Se requiere un cambio de cultura profesional, así como de mentalidad, habilidades y actitudes. Como se demuestra en la investigación de Vermote et al. (2020), tener apertura mental puede contribuir a construir perfiles en donde los docentes sean guías y estén dispuestos a modificar aspectos de su clase. Es importante mantener las prácticas que funcionan y mejorar aquellas que necesiten ser pulidas, para fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo.

Se concluye que las competencias docentes son un elemento fundamental para la transformación educativa en el nivel superior. Es más probable que los docentes, actualizados y preparados, logren establecer una conexión entre la teoría y la práctica pedagógica, lo que a su vez promoverá un aprendizaje profundo del conocimiento. Esto puede resultar en una preparación integral de los estudiantes, no solo para el mundo laboral, sino también para la vida en general. ■

Referencias

- Adam, S., & Expert, U. K. B. (2008). Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. *Bologna Seminar: Learning Outcomes Based Higher Education: The Scottish Experience*, 21(22.02).
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª ed.). Publicacions de la Universitat de València.
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-16.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12-1(28), 181-204.
- Carolan, C., Davies, C. L., Crookes, P., McGhee, S., & Roxburgh, M. (2020). COVID 19: Disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 46, 102807.
- Comisión de Implementación Estratégica de Learning Outcomes (CIELO). (s. f.). *Guía para la Redacción de Resultados de Aprendizaje, Vol. I*. [Manual digital]. Consultado el 23 de agosto de 2022.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI [Compendio]. UNESCO. <https://bit.ly/2Hfsbdd>
- Europea, U. (2017). *Marco europeo para la competencia digital del profesorado* (DigCompEdu). Instituto Escalae. <https://bit.ly/3up20aF>

- European Higher Education Area and Bologna Process. (2009). *Ministerial Conference Leuven / Louvain-La-Neuve*. <https://bit.ly/3wyAWWv>
- Evans, R., Finetti, M., Garrels, J., & Luongo, N. (noviembre de 2021). *Crisis meets opportunity: Retaining online and hybrid successes when returning to the Higher Education Classroom* [ponencia]. *Redesigning Higher Education After COVID-19*. <https://bit.ly/3VMOKam>
- Gaete, R. (2021). Evaluación de resultados de aprendizaje mediante organizadores gráficos y narrativas transmedia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 384-407. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.022>
- Galbán, S. E., & Ortega, C. F. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: La visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31, 63-78.
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Universidad de Deusto.
- Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2021). *Perfil docente* [Reporte gubernamental]. <https://bit.ly/3OTYAoW>
- Instituto Escalae. (s. f.). *Investigaciones*. <https://bit.ly/3jh3lbd>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (octubre del 2017). *Marco común de competencia digital docente* [Reporte gubernamental]. <https://bit.ly/2QqmwAw>
- Jensen, T. (2019). *Higher education in the digital era: The current state of transformation around the world in the digital era*. International Association of Universities. <https://bit.ly/3XQxIKm>
- Leyva-Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J., y Hernández Paz, A. A. (2015). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Universidad Autónoma de Nuevo León. <https://bit.ly/3IHnQ0t>
- Liang, S. W., Chen, R. N., Liu, L. L., Li, X. G., Chen, J. B., Tang, S. Y., & Zhao, J. B. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on Guangdong College students: The difference between seeking and not seeking psychological help. *Frontiers in Psychology*, 11, 2231.
- Lombardo, M., & Eichinger, R. (2014). *FYT®: For your improvement: Competencies development guide (2014)*. Korn Ferry Company.
- Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on Higher Education around the world (IAU Global Survey Report)*. International Association of Universities. <https://bit.ly/3VIQQbn>

- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in Higher Education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012.
- Oliva, P. F., & Henson, K. T. (1980). What are the essential generic teaching competencies? *Theory into Practice*, 19(2), 117-121.
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Dickson-Deane, C., ... Stine, J. (2022). 2022 EDUCAUSE Horizon report Teaching and learning edition, 1-58. EDUC22.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Proyecto Tuning (2004). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. <https://bit.ly/3Re67jj>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). *Chatgpt and artificial intelligence in higher education* [Informe]. UNESCO. <https://shorturl.at/avBJ2>
- Sagar Khillar (2020). Difference Between Deep Learning and Surface Learning. <https://shorturl.at/jrwG4>
- Sánchez, M., y Escamilla, J. (2018). *Perspectivas de la innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360*. Imagia Comunicación.
- Sánchez, M., y Escamilla, J. (2021). *Innovación Educativa en Educación Superior: Una mirada 360*. Imagia Comunicación.
- Sobe, N. (2020). *Los futuros de la educación: Aprender a transformarse. Directrices de consulta para grupos de discusión de partes interesadas*. UNESCO. <https://bit.ly/3XttM1r>
- Solano, J., Madrid, B. I., Galeano, D., y Ramírez, A. C. B. (2022). Libertad de cátedra: una solución o parte del problema. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 11(3), 172-181.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106.
- Torres-Rivera, A. D., Badillo-Gaona, M., Valentin-Kajatt, N. O., y Ramírez-Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la Educación Superior. *Innovación educativa*, 14(66), 129-145.
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., & Bankauskaite, R. (2021). *Research for CULT Committee—Education and youth in post-COVID-19 Europe—Crisis effects and policy recommendations*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. <https://bit.ly/3Jw3pUu>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion*, 44, 270-294.
- Vidal, J. (2008). *Desarrollo de habilidades blandas*. Ministerio Público y Fiscalía de la Nación. <https://bit.ly/3RbvkLn>
- Villa, A., y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.

Visible Learning Meta X. (s. f.). *Home*. <https://bit.ly/3Hg6Mwm>

Yalçın, İ., Can, N., Mançe-Çalışır, Ö., Yalçın, S., & Çolak, B. (2021). Latent profile analysis of COVID-19 fear, depression, anxiety, stress, mindfulness, and resilience. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01667-x>

Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.



LA COMUNICACIÓN INTERNA EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DE NIVEL SUPERIOR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2012-2022)¹

INTERNAL COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS: A SYSTEMATIC REVIEW (2012-2022)

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2931>

Jazibi Abigail Canul Alcocer
Universidad Autónoma de Yucatán

jazibi.aca@gmail.com

orcid.org/0009-0006-1088-3187

Galo Emanuel López Gamboa
Universidad Autónoma de Yucatán

galo.lopez@correo.uady.mx

orcid.org/0000-0001-5581-7489

Recibido: agosto 17, 2023 - Aceptado: septiembre 25, 2023

Resumen

El objetivo del trabajo es identificar las contribuciones que la comunicación interna asume en el funcionamiento de las organizaciones educativas de nivel superior, mediante el análisis del estado actual de las investigaciones en el tema. Para esto se realizó una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA. Con la búsqueda de artículos en las bases de datos abiertas Redalyc y Dialnet, y en las bases cerradas Ebsco-Academic Search Ultimate, Ebsco-Business Source Complete y Web of Science se partió de 328 artículos, a los cuales se les aplicaron cuatro filtros, resultando un corpus final de 18 artículos. Los principales hallazgos determinaron que el tema se ha desarrollado mayormente por autores de América Latina; las investigaciones toman en cuenta a todos los agentes educativos (estudiantes, docentes, administrativos y directivos) y principalmente existen cuatro enfoques: la comunicación interna y su relación con otros elementos; desde el abordaje de la inclusión de los medios digitales; como parte del funcionamiento organizacional, y desde la formación de los profesionales de la comunicación. Se concluye que la comunicación interna se considera un elemento importante para el cumplimiento de los objetivos organizacionales y la generación de motivación, el sentido de pertenencia y la integración de todo el personal. No obstante,

¹ Este artículo ha sido financiado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través de la beca número 1230779.

se contempla como implícita en el funcionamiento de las organizaciones educativas, por lo cual no se realizan procesos de planeación, desarrollo y evaluación específicos. Debe prestársele mayor atención a la comunicación interna para explotar su potencial como estrategia de mejora de las organizaciones educativas.

Palabras clave: comunicación interna, educación superior, organización educativa, universidad.

Abstrac

The objective of this paper is to identify the contributions that internal communication has on the functioning of higher education organizations by analyzing the current state of research on the subject. For this purpose, a systematic review was carried out following the PRISMA methodology. The search for articles in the open databases Redalyc and Dialnet and in the closed databases Ebsco-Academic Search Ultimate, Ebsco-Business Source Complete, Web of Science was based on 328 articles to which four filters were applied, resulting in a final corpus of 18 articles. The main findings determined that the topic has been developed mostly by authors from Latin America; the research takes into account all educational agents (students, teachers, administrators and managers) and mainly has four approaches: internal communication and its relationship with other elements; from the approach of the inclusion of digital media; as part of organizational functioning and from the training of communication professionals. It is concluded that internal communication is considered an important element for the fulfillment of organizational objectives and the generation of motivation, sense of belonging and integration of all personnel. However, it is considered as implicit in the functioning of educational organizations and therefore specific planning, development and evaluation processes are not carried out. Greater attention should be paid to internal communication in order to exploit its potential as a strategy for the improvement of educational organizations.

Keywords: Internal Communication, Higher Education, Educational Organization, University.

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha tenido una gran expansión en América Latina a lo largo de los últimos 20 años. Esto ha ocasionado la aparición de nuevos desafíos, como garantizar el acceso equitativo, el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento, el impacto de la tecnología y la necesidad de reformular los sistemas educativos (Beneitone, 2021).

Un sistema educativo de calidad garantiza que los egresados contribuyan, de forma efectiva, al desarrollo socioeconómico de las ciudades. Sin embargo, si se carece de una visión estratégica de la educación superior, se generan mecanismos de dirección deficientes que derivan en problemas de calidad. Una propuesta ante dichos conflictos es el establecimiento de estructuras centralizadas que permitan la integración de los estudiantes y el personal académico (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE, 2019]).

Debido a que las organizaciones educativas involucran la constante interacción de diversos actores, debe procurarse la gestión de estrategias de participación coordinada; es aquí donde la comunicación interna es una herramienta eficaz para el buen funcionamiento de la

entidad (Papic, 2018; Brinia et al., 2022). Es por ello que, desde finales de los años setenta, la comunicación interna se posicionó como una disciplina de gestión empresarial y, hoy en día, se considera parte fundamental de la estrategia global de cualquier organización (Piñuel, 1997).

La comunicación interna refiere al flujo de mensajes que nacen, se reproducen y circulan hacia todas las direcciones del interior de las organizaciones (Berceruelo, 2014). Su desarrollo está en función de su plan estratégico, la cultura organizacional, los objetivos. Es un reflejo de la personalidad organizativa (Arizcuren et al., 2008).

A su vez, dicha comunicación involucra el uso de diferentes medios que permiten que todos los integrantes de la comunidad educativa se mantengan informados e integrados para, así, crear y mantener buenas relaciones enfocadas al cumplimiento de los objetivos organizacionales (Andrade, 2012). En este punto es importante considerar la influencia de la tecnología que ha involucrado nuevas formas de administración con el desarrollo de entornos y medios virtuales (Nivela-Cornejo et al., 2021).

La inadecuada comunicación interna deriva en problemas como falta de motivación e integración del personal; inconvenientes para establecer un ambiente armonioso y productivo; ausencia de sentido de pertenencia; dificultades para la colaboración del personal; vaguedad en la asignación de tareas; mayores conflictos internos, y problemas para el cumplimiento de los objetivos y la calidad educativa (Vivas y Saavedra, 2018).

Tal es la relevancia de la comunicación interna que, desde fines del siglo pasado, ha tenido un fuerte desarrollo y, a partir de entonces, está presente en las tendencias del mercado (Tessi, 2013). Este crecimiento generó interés en algunos investigadores que han realizado estudios al respecto, como lo demuestran las revisiones sistemáticas de Vargas (2020), y Nadales y colaboradores (2023). El primer trabajo se enfocó en analizar investigaciones sobre la gestión de la comunicación interna en las empresas comerciales y, en el segundo caso, se realizó una recopilación de los trabajos acerca de la comunicación interna a partir de su relación con el compromiso de los empleados (*employee engagement*). Ambos estudios concluyen que existe amplia literatura al respecto dentro del ámbito empresarial, pero que falta profundizar en líneas de investigación más específicas, incluyendo explorar diferentes industrias como el sector educativo.

De este modo, se reconoce que la comunicación interna influye en gran medida en el cumplimiento de los objetivos organizacionales. No obstante, esta conclusión se realiza desde un enfoque empresarial: asumiendo que todos los tipos de organización son iguales. La realidad es que las organizaciones educativas no deben examinarse como si fueran únicamente empresas comerciales (Sandoval, 2006). Sucede que, cuando se basan en técnicas de administración provenientes del ámbito empresarial, suelen generar el debilitamiento de la cultura y la identidad organizacional, al igual que la decadencia de la gestión académica (Brunner y Uribe, 2007).

Es entonces que se plantea la necesidad de realizar una revisión sistemática sobre las investigaciones existentes acerca de la comunicación interna en las organizaciones educativas de nivel superior, con el objetivo de identificar las contribuciones que esta puede tener en su funcionamiento. Se espera que los resultados del análisis deriven en líneas de investigación más específicas, a la par de proporcionarle mayor énfasis al tema de la comunicación interna, desde la visión de las organizaciones educativas.

METODOLOGÍA

De acuerdo con el objetivo planteado (que busca responder a la pregunta de cuál es el estado actual de las investigaciones respecto de la comunicación interna en las organizaciones de educación superior), se realizó una revisión sistemática. La revisión sistemática se define como aquella investigación documental que permite obtener una visión general del conocimiento actual sobre un tema, mediante el seguimiento de un sistema y un método de análisis (Newman y Gough, 2020).

En este caso, la metodología establecida fue la propuesta por PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) ya que permite planificar, documentar y presentar los resultados mediante el seguimiento de una guía que contempla las secciones de introducción, metodología, resultados y discusión, con el fin de procurar una revisión sistemática completa y precisa (Page et al., 2021). A continuación, se presenta el procedimiento realizado de acuerdo con la propuesta.

Criterios de elegibilidad

Con el enfoque de la revisión sistemática, de consultar los tesauros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el *Educational Resources Information Center* (ERIC) y de realizar una primera revisión de la literatura, se establecieron las palabras claves «comunicación interna», «educación superior», «organización educativa» y «universidad», a partir de lo cual se determinaron criterios de inclusión y exclusión presentados en la Tabla 1.

El periodo de búsqueda comprendió los años de 2012 a 2022, con el fin de visualizar cómo ha avanzado la producción respecto del tema. Los idiomas admitidos fueron inglés y español, y se optó por incluir solo investigaciones empíricas para responder al objetivo con un sustento basado en evidencia directa.

Cabe mencionar que, durante la búsqueda, se detectó que muchos de los artículos que respondían a las cadenas se orientaban al estudio de la comunicación desde otro enfoque (organizacional, efectivamente) y desde otros ámbitos (empresariales, de salud) por lo cual fue necesario añadir cinco criterios de inclusión al respecto.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

| INCLUSIÓN | EXCLUSIÓN |
|----------------------------------|--|
| Año de publicación 2012-2022. | Publicaciones inferiores a 2012. |
| Idioma español o inglés. | Artículos en idiomas diferentes al español o inglés. |
| Artículos empíricos. | Artículos no empíricos (ensayos, revisiones, reseñas). |
| Estudios en el ámbito educativo. | Estudios en el ámbito empresarial u otros contextos. |

| | |
|---|--|
| Estudios realizados en instituciones de educación formal del nivel superior. | Estudios en educación básica (preescolar, primaria, secundaria, media superior). |
| Población conformada por agentes educativos: estudiantes, docentes, administrativos, directivos, académicos, personal manual. | Población: agentes externos a las organizaciones educativas. |
| Artículos enfocados en el tema de la comunicación interna. | Artículos que abordan a la comunicación desde otros enfoques o temas. |
| Comunicación interna como una de las variables principales. | Artículos que incluyen a la comunicación interna como un elemento secundario o como parte de los resultados. |

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los artículos se realizó en las bases de datos abiertas Redalyc y Dialnet, y en las bases de datos cerradas *Ebsco-Academic Search Ultimate*, *Ebsco-Business Source Complete* y *Web of Science*. A su vez, se aplicaron dos estrategias de búsqueda; en primer lugar, se emplearon las palabras claves y sus sinónimos, en conjunto con los operadores booleanos «and», «or» o «not» –en inglés y en español– para generar las siguientes cadenas que fueron aplicadas en las bases de datos: «comunicación interna» and «educación superior»; «comunicación interna» and «universidad» (not «empresas»); «*internal communication*» and «*higher education*» (not «*business management*», not «*employees*»); («*Internal communication*» and «*university*» or «*higher education*»).

Al aplicar las cadenas de búsqueda, los resultados arrojaron una alta cantidad de artículos que, en su mayoría, no eran del campo de la educación, por lo cual se aplicaron los filtros de las fechas (2012-2022), el idioma (inglés-español) y la selección de disciplinas relacionadas a la educación (humanidades, sociales, comunicación, etcétera) para conseguir una investigación más precisa. Por ello, se decidió aplicar una segunda estrategia de búsqueda con el fin de complementar el proceso: indagar nuevamente en las bases de datos, pero sin aplicar directamente las cadenas de búsqueda, sino realizando una exploración más detallada y específica.

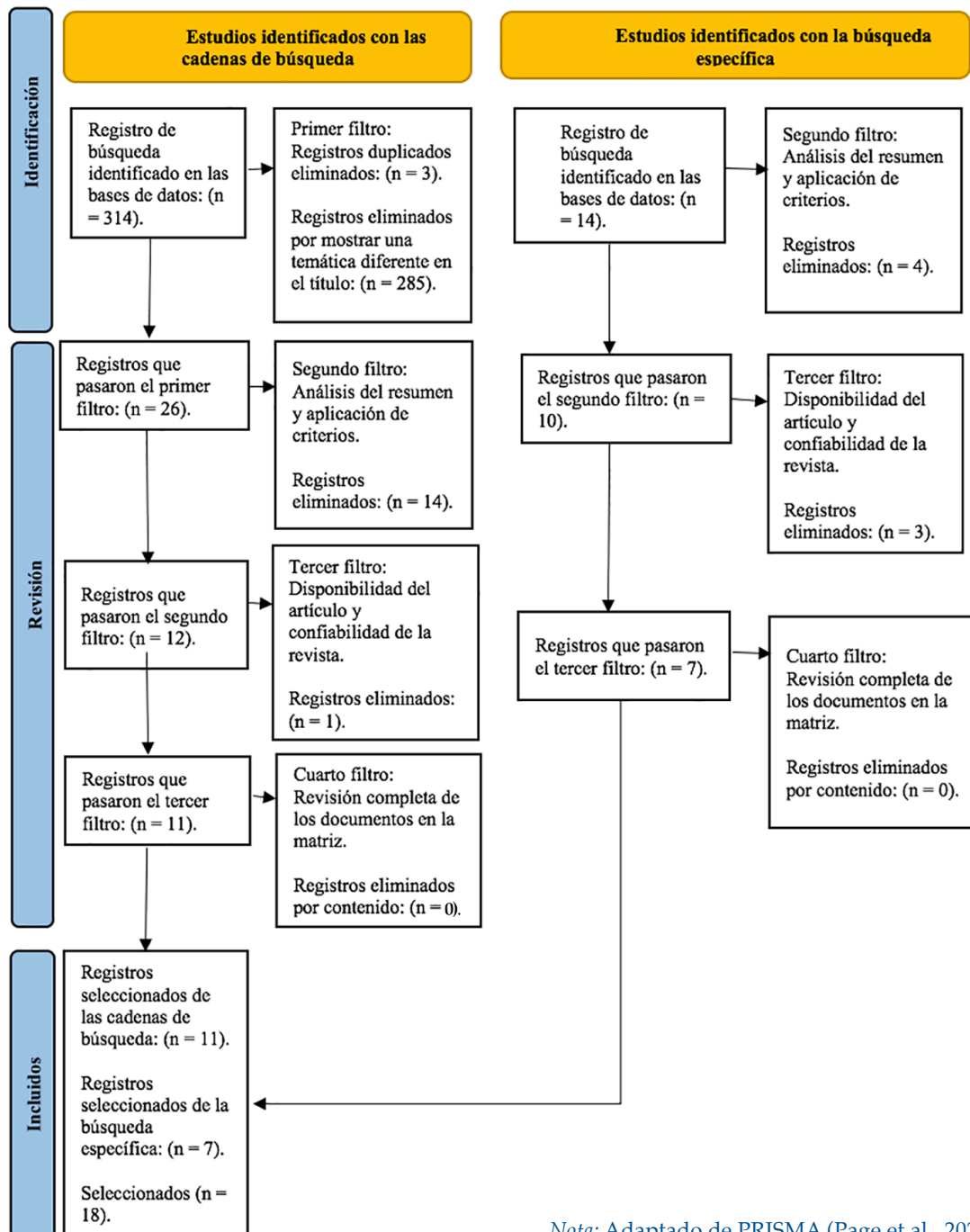
Proceso de selección de los estudios

Se partió de un total de 328 artículos, de los cuales 315 se obtuvieron mediante la búsqueda con aplicación de las cadenas y 14 provinieron de la investigación específica. Al final, se seleccionaron 18 artículos (ver Figura 1), después de aplicar cuatro filtros:

1. Primero: se eliminaron los documentos duplicados y se realizó una primera depuración, aplicando el criterio de artículos enfocados en la comunicación en organizaciones educativas, con base en el título.
2. Segundo: se realizó el análisis del resumen de los artículos, con el fin de aplicar los criterios de: considerar a la comunicación interna como una de las variables principales, ser un estudio empírico, pertenecer al nivel superior y tener como participantes a agentes educativos.

3. Tercero: se tomó en cuenta si se disponía del artículo completo y se analizó la confiabilidad de la revista.
4. Cuarto: los artículos seleccionados se leyeron y analizaron a profundidad, considerando su contenido, metodología y resultados.

Figura 1
Proceso de selección de los estudios



Nota: Adaptado de PRISMA (Page et al., 2021).

Proceso de extracción y análisis de los datos

Para cada artículo se realizaron fichas informativas, utilizando Microsoft Excel. Las categorías de organización de la información fueron: título; año; lugar; revista; base de datos; referencia; problema; objetivo; tipo de investigación; técnica de recolección de datos; participantes; resultados; conclusiones; recomendaciones, y notas personales. Una vez extraídos los datos, se procedió a analizar y organizar los resultados mediante un análisis crítico que concluyó en la categorización de los hallazgos.

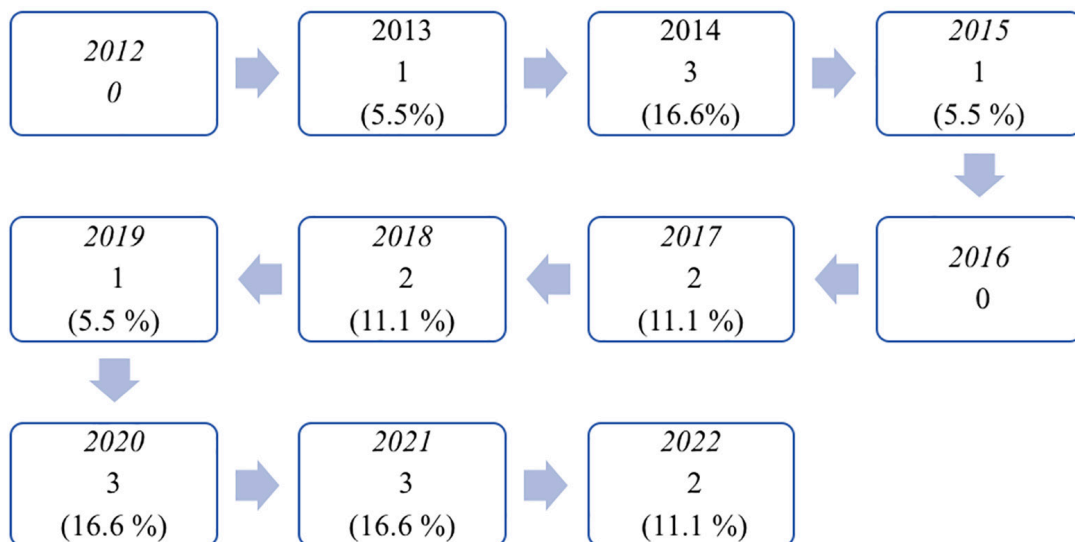
RESULTADOS

Características de los estudios

Para la búsqueda se contemplaron artículos comprendidos durante el periodo de 2012 a 2022; sin embargo, los resultados parten del año 2013 (ver Figura 2). Se tuvo una distribución relativamente lineal. La producción no ha tenido variaciones significativas, siendo que la mayor frecuencia de estudios apareció en 2014, 2020 y 2021 con tres estudios cada año (16.6 %); en segundo lugar, en los años 2017, 2018 y 2022 fueron dos estudios por año (11.1%) y en 2013, 2015 y 2019 solo se realizó un trabajo en cada año (5.5%). La excepción fueron los años 2012 y 2016 donde no se obtuvieron artículos.

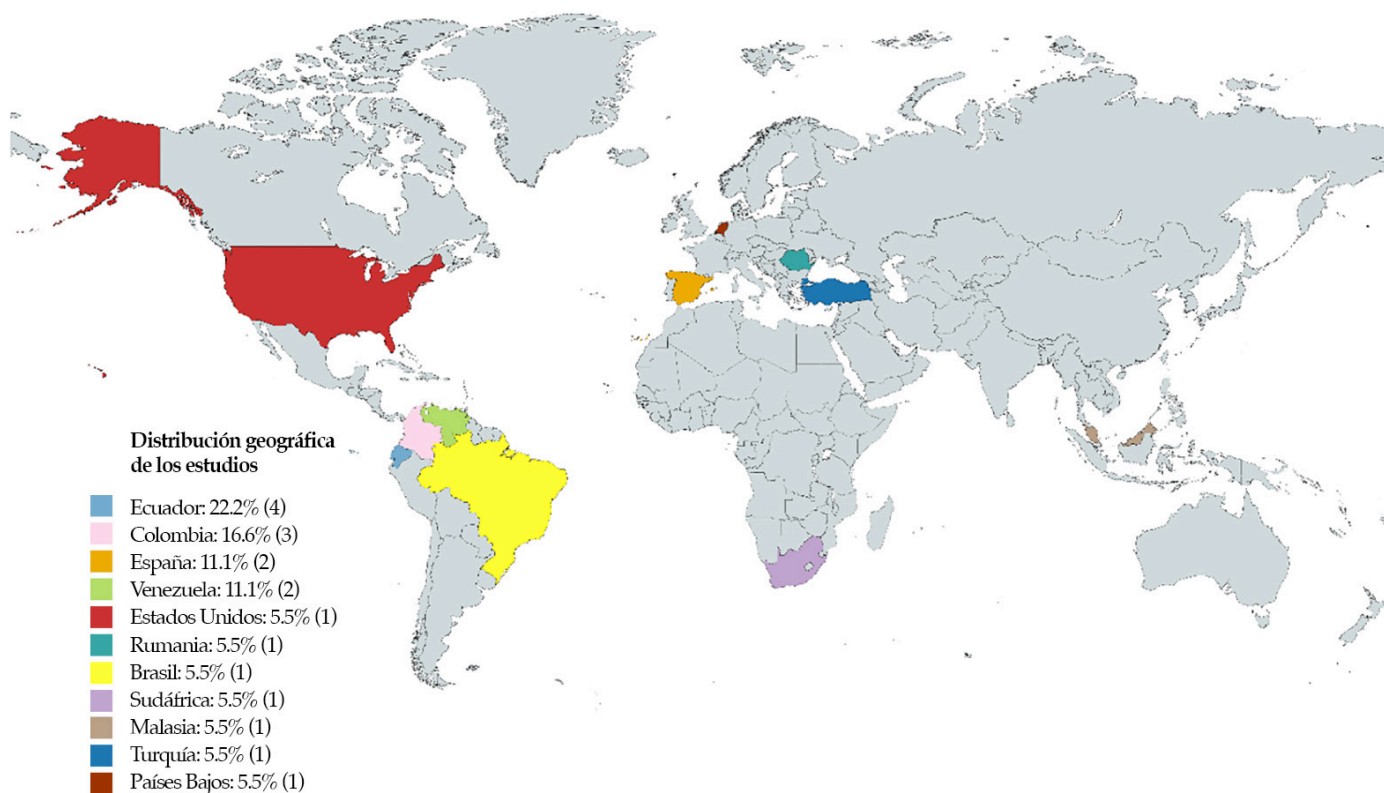
Figura 2

Distribución de los estudios por año



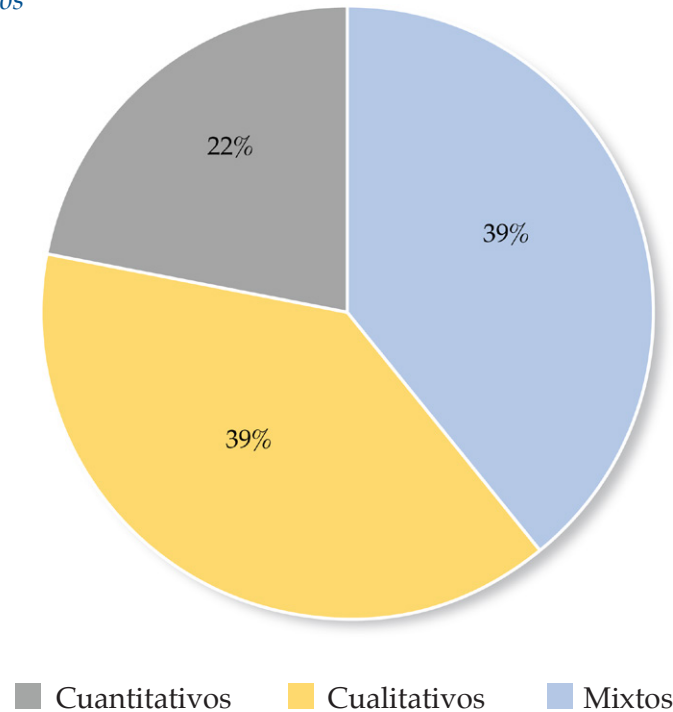
En cuanto a la ubicación geográfica (ver Figura 3), se consideró el lugar de afiliación del primer autor. Hubo una concentración de los artículos en determinados lugares. En primer lugar, con una frecuencia de cuatro (22.2%), los estudios se realizaron en Ecuador; en segundo lugar, tres de los estudios (16.6%) se realizaron en Medellín, Colombia y, a su vez, coincidió que dos de ellos tenían afiliación a la Universidad de Antioquia; dos (11.1%) fueron de España y dos más (11.1%) de Venezuela. El resto de los artículos los escribieron autores provenientes de diferentes partes del mundo (5.5%), un artículo por cada país: Rumania, Brasil, Sudáfrica, Malasia, Turquía, Estados Unidos y Países Bajos.

Figura 3
Distribución geográfica de los estudios



En la parte de la metodología (ver Tabla 2), se define que los tipos de estudios (ver Figura 4), cualitativos y cuantitativos, se encuentran a la par con siete respectivamente (39%); los mixtos fueron los menos, con cuatro (22%). Del mismo modo, las técnicas de recolección más empleadas fueron las encuestas y las entrevistas que, incluso, se combinaron en los estudios mixtos. También se realizaron análisis (del discurso, documental y de medios virtuales) y observaciones.

Figura 4
Tipo de estudios



En relación con los participantes (ver Figura 5), siete (38.8%) tomaron en cuenta a los colaboradores o empleados de la universidad, incluyendo directivos académicos, administrativos, personal manual, entre otros. Tres de ellos (16.6%), contemplaron a los tres grupos (docentes, colaboradores y estudiantes) en el mismo estudio. Dos artículos (11.1%) consideraron solo a los docentes. Un artículo (5.5%) se centró en los estudiantes. Puede observarse que todos los agentes educativos fueron tomados en cuenta como parte de la población. Algunos trabajos lo hacen centrándose en uno solo y otros optan por conocer la perspectiva de diferentes grupos. Predominan los estudios sobre directivos y administrativos.

Figura 5
Participantes

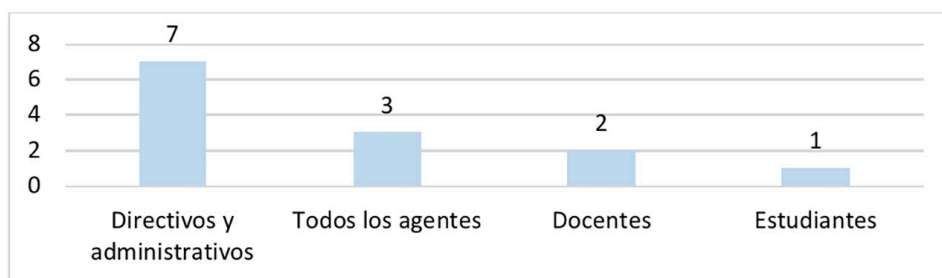


Tabla 2
Metodología de los estudios

| AUTOR | TIPO DE ESTUDIO | TÉCNICA DE RECOLECCIÓN | PARTICIPANTES |
|---|-----------------|---|--|
| Loraine, P. (2013). | Cuantitativo. | Encuesta. | 14 responsables de los procesos de vinculación empresarial. |
| Cardozo Vale, S., y Vásquez, M. (2014). | Cuantitativo. | Encuesta. | 117 elementos distribuidos entre estudiantes, personal administrativo, técnico y obrero (ATO), y profesores. |
| Espinosa Osorio, F. (2014). | Cualitativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Observaciones. • Análisis de medios virtuales. • Entrevista semiestructurada. | Diez empleados, pertenecientes a diferentes áreas y jerarquías. |
| Orrego Correa, C. I., y Muñoz Hernández, M. H. (2014). | Cuantitativo. | Encuesta. | 73 profesores. |
| Avram, E. M. (2015). | Cuantitativo. | Encuesta. | Tres instituciones de educación superior: 246 estudiantes. |
| Simancas-González, E., y García-López, M. (2017). | Cuantitativo. | Entrevista semiestructurada. | 33 responsables de la comunicación. |
| Wills-Espinosa, N., Cevallos, M., Sadi, G., y Ancin, I. (2017). | Cuantitativo. | Encuesta. | 115 empleados. |
| Cárdenas-Valencia, L. E., y Aguilar-Vélez, B. D. (2018). | Mixto. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuestas. • Entrevistas semiestructuradas. | 134 estudiantes y 12 para las entrevistas: estudiantes, profesionales de la educación y personal administrativo. |
| Uslu, B. (2018). | Cualitativo. | Entrevistas a profundidad. | Seis universidades australianas: 23 académicos. |
| Jadán Solís, P., Mackencie Álvarez, C., Sánchez Gómez, M., y Sobenis Cortéz, J. (2019). | Mixto. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental. • Encuestas. • Entrevistas. • Observaciones. | 112 participantes: estudiantes, profesores, directivos, administrativos, conserjes, chofer. |
| Abad, M.V., Valles, J.E.G., y Rincon, S. (2020) | Cualitativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis teórico. • Entrevistas semiestructuradas. | Cinco docentes universitarios y siete profesionales de la comunicación. |
| Delport, M. (2020). | Mixto. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista. • Encuesta. • Evaluación. | Siete universidades multi-campus, en Sudáfrica: empleados. |
| Hendrawan, B., Elshof, M., y Verkuil, L. (2020). | Cualitativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido. • Entrevistas semiestructuradas. | Ocho profesores. |

| AUTOR | TIPO DE ESTUDIO | TÉCNICA DE RECOLECCIÓN | PARTICIPANTES |
|--|-----------------|--|---|
| Zainun, N. F. H., Johari, J., y Adnan, Z. (2020). | Cuantitativo. | Encuesta. | 225 empleados administrativos. |
| Jiménez Peñarreta, K. M., Sánchez Montalván, S. E., y Rodríguez Recalde, J. S. (2021). | Mixto. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso. • Entrevistas semiestructuradas. • Encuestas. | 515 docentes. |
| Santos Botechia, J., y Higashi, R. (2021). | Cuantitativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta. • Entrevistas. | Diez empleados: cuatro del departamento administrativo, tres de la secretaría académica, uno de la biblioteca y dos coordinadores académicos. |
| Duque-Rengel, V., Abendaño, M., y Cusot, G. (2022). | Cuantitativo. | Encuesta. | 100 colaboradores. |
| Lovell, D., Dolamore, S., y Collins, H. (2022). | Cualitativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido de correos electrónicos. • Entrevistas semiestructuradas. | 350 correos electrónicos de 20 instituciones y siete participantes. |

Principales hallazgos

En los criterios de selección se consideró que comunicación interna formara parte de las variables o los conceptos claves de las investigaciones; sin embargo, existen variaciones respecto de este punto. Trece artículos (72.2 %) utilizaron el término comunicación interna en su conceptualización, como parte del funcionamiento de las organizaciones educativas. Tres estudios (16.6%) consideraron el concepto de comunicación organizacional, pero sus definiciones coincidían con comunicación interna, a pesar de no usar dicho término. Un artículo (5.5%) abordó la «comunicación interna», pero con enfoque hacia la formación de comunicadores. Otro artículo (5.5%) consideró a la comunicación interna en el ámbito empresarial, desde la opinión de profesores universitarios.

De manera más concreta, los estudios pueden clasificarse en cuatro bloques (ver Figura 6). La mayoría, es decir, seis de ellos (33.3%), se realizaron relacionando a la comunicación interna con otras temáticas. Cinco investigaciones (27.7%) emergieron del contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por lo cual, abordan temas relacionados con las herramientas digitales y la comunicación durante la pandemia de COVID-19. Seguidamente, cinco estudios (27.7%) son directamente enfocados en el funcionamiento de las organizaciones. Dos investigaciones (11.1%) se centran en la formación de profesionales de la comunicación como carrera universitaria.

Cabe mencionar que estas clasificaciones responden al tema central de las investigaciones. Sin embargo en todas se presentan elementos en común, como los canales y medios de comunicación además de que, de manera directa o indirecta, mencionan la influencia o los aportes que la comunicación interna tiene dentro de las organizaciones.

Los estudios revelan que la gestión eficiente de la comunicación interna forja un entorno de colaboración y conexiones interdisciplinarias entre colegas, al igual que una mayor apropiación y vinculación del docente con su universidad lo que, al final, se refleja en la producción académica (Uslu, 2018; Jiménez, Sánchez y Rodríguez, 2021). A su vez, el sentido de pertenencia, la motivación y el compromiso de los colaboradores hacia la organización, está fuertemente influenciado por la apreciación que ellos tienen en torno de la comunicación interna, ya que puede experimentarse mayor compromiso si se obtiene la información adecuada para realizar su trabajo, a través de medios formales (Orrego y Muñoz, 2014; Wils-Espinosa, Cevallos, Sadi y Ancin, 2017).

Del mismo modo, la visibilidad académica en el mercado se ve influida por la percepción del personal académico y de los alumnos respecto de la comunicación, porque son el medio directo de contacto. Es así que la falta de seguimiento, control y evaluación de la comunicación interna en los programas que operan en la universidad, afectan la concreción de la cultura organizacional, al igual que el posicionamiento y legitimación de la comunicación como elemento vital para el eje estratégico de la organización y, al final, se refleja en la imagen institucional que se ofrece al público (Avram, 2015; Cárdenas-Valencia y Aguilar-Vélez, 2018).

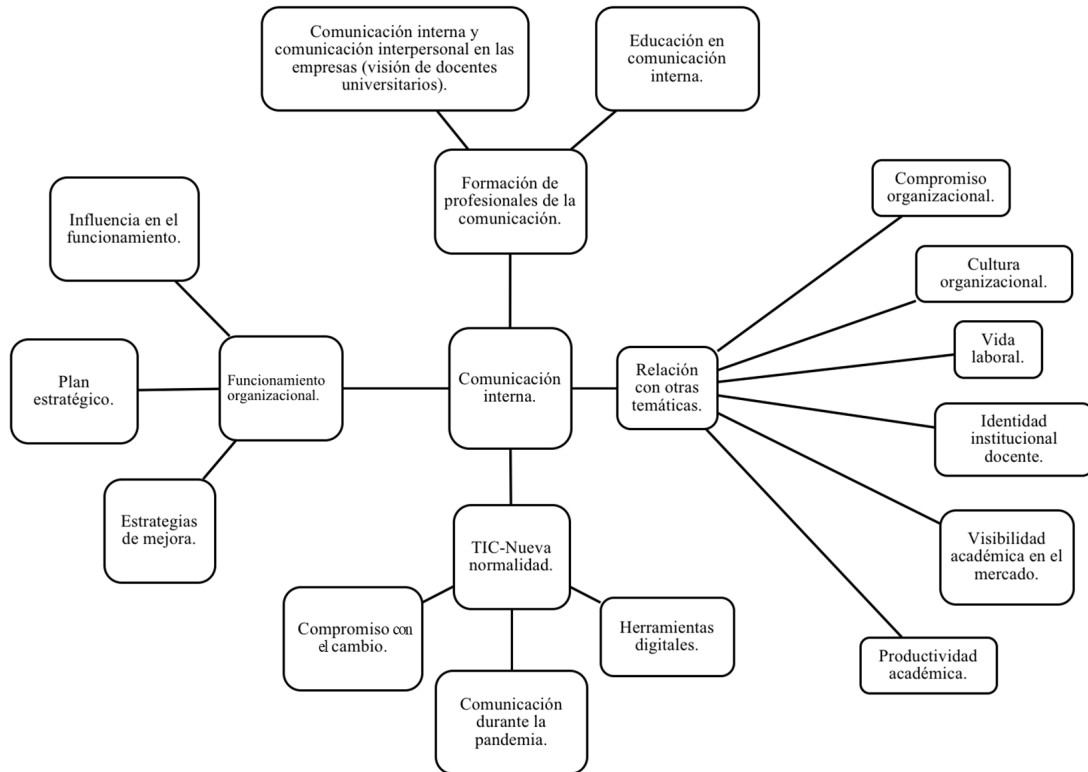
Por otro lado, un tema recurrente en las investigaciones fueron los medios digitales. Derivado de la contingencia sanitaria por COVID-19, la educación superior recurrió a la virtualidad, adaptándose a los medios disponibles. Ante los cambios, la comunicación interna resultó una plataforma importante para que los colaboradores compartieran sus problemas y preocupaciones en torno a la adopción de tecnología para estimular su compromiso con el cambio (Zainun, Johari y Adnan, 2020). Sin embargo, los medios de comunicación virtual –como el correo electrónico, por ejemplo– han traído consigo ciertos conflictos: no permitir la interacción, la presencia de barreras que afectan la recepción del mensaje y la falta de cobertura. Emanan consecuencias sobre no poder afianzar los valores institucionales y la generación de una sensación de no pertenencia a la organización (Cardozo y Vásquez, 2014; Espinosa, 2014; Lovell, Dolamore y Collins, 2022). En ese sentido es indispensable reforzar la identidad corporativa mediante los mensajes, porque tienen el potencial para generar confianza en el personal (Duque-Rengel, Abendaño y Cusot, 2022).

Sobre esa misma línea, la comunicación interna también se estudia desde su funcionamiento y aplicación dentro de la organización. Los resultados indican que, en ocasiones, esta puede verse únicamente como el ejercicio de transmisiones de información institucional (Simancas-González y García-López, 2017) cuando, en realidad, las comunicaciones internas deberían volverse más dispersas, democráticas, menos jerárquicas, más dinámicas y menos burocráticas (Delpont, 2020).

Esto puede generar grandes cambios en la organización educativa, por lo que se recomienda establecer estrategias de seguimiento y evaluación que determinen los factores que inciden en la aparición de las barreras de la comunicación (Loraine, 2013; Jadán et al., 2019). Además, la comunicación interna es un factor determinante para el éxito de las organizaciones: influye en los resultados, es el agente humanizador de las relaciones laborales y auxilia en el desempeño de las actividades (Santos y Higashi, 2021).

Asimismo, surgió otra vertiente de la comunicación interna no relacionada directamente con el funcionamiento organizacional. Se trata de la comunicación como parte de la formación de los profesionales de la comunicación, de lo cual se concluye que la comunicación interna es una disciplina en plena expansión (Abad, Valles y Rincon, 2020). La brecha entre lo que se enseña en los programas de comunicación y las competencias necesarias, no se debe a la falta de experiencia de los docentes, sino a la falta de especificaciones para la función de la comunicación interna (Hendrawan, Elshof y Verhuil, 2020).

Figura 6
Tendencias en las investigaciones



DISCUSIÓN

Con base en el análisis del corpus de artículos, una primera conclusión es que la concepción de la comunicación interna presenta variaciones. En ocasiones, no se distingue entre comunicación organizacional (Uslu, 2018) y comunicación interna cuando, en realidad, son conceptos diferentes: dentro de la comunicación organizacional se involucra la comunicación externa. También sucede que el concepto se limita a la transmisión de información (Simancas-González y García-López, 2017). Sin embargo, la mayoría de los estudios coinciden en que la comunicación interna es mucho más que solo esta transmisión. Por lo tanto, la comunicación interna debe considerarse el conjunto de actividades realizadas dentro de la organización para el establecimiento de adecuadas relaciones entre los miembros, a través de medios que promuevan el flujo de la información con el fin de suscitar la motivación, integración y la búsqueda común de los objetivos organizacionales (Rodríguez, 2012).

Por otro lado, la búsqueda de los artículos se realizó de manera global, no obstante, la tendencia fue hacia autores ubicados en América Latina. Esto resulta coherente con los procesos de masificación y universalización que se viven en la región, como resultado del estatus de obligatoriedad de la educación –recién declarado en la mayoría de los países–, derivando en la necesidad de prestar mayor atención a la generación de sistemas de aseguramiento de calidad y en la adecuación de las organizaciones educativas a las nuevas tendencias, mediante nuevas formas de gestión (Beneitone, 2021).

En cuanto a la población de estudio se encontró variedad; lo interesante es que se consideraron a todos los agentes educativos (alumnos, docentes, administrativos), al coincidir con lo descrito por Gonzáles (2003) quien indica que, más allá de las estructuras formales y las normativas de las organizaciones, existe un espacio sociocultural donde las personas contribuyen, mediante su interacción, al funcionamiento de la organización: son ellos quienes dan vida a la organización y determinan los modos de interpretar y significar a lo que ocurre dentro de la misma.

Respecto del enfoque de los estudios, la mayoría se centra en la comunicación interna desde su relación con otras temáticas, como: la comunicación externa y la productividad académica (Orrego, 2014); la visibilidad académica (Avram, 2015); el compromiso organizacional (Wills-Espinosa, 2017); la vida laboral (Uslu, 2018); la cultura organizacional (Cárdenas-Valencia y Aguilar Vélez, 2018), y la identidad institucional (Jiménez, Sánchez y Rodríguez, 2021). Al considerar que la comunicación interna abarca la dimensión esencial, operativa, estratégica, valorativa, motivacional, de aprendizaje y de inteligencia (Vivas y Saavedra, 2018), es conveniente que el tema sea estudiado desde estas relaciones. Al final, la comunicación es un proceso básico y dinámico que subyace en las variables interpersonales, organizacionales y administrativas de las organizaciones educativas y sus agentes (Hoy y Miskel, 1996).

El segundo grupo de artículos hacen referencia a los medios virtuales y a las adaptaciones de la comunicación ante la inclusión de la digitalización en los procesos educativos. Algunos artículos abordan la incorporación de la tecnología en general (Cardozo y Vásquez, 2014; Espinosa, 2014) y otros derivan de la situación vivida por la pandemia por COVID-19 (Zainun, Johari y Adnan, 2020; Duque-Rengel, Abendaño y Cusot, 2022; Lovell, Dolamore y Collins, 2022). Ante el mundo globalizado, la incorporación de las TIC y la nueva normalidad, el proceso comunicativo requiere tomarse en cuenta, porque la incorporación de la tecnología provoca nuevas metodologías de organización que incluyen el empleo de diferentes medios de comunicación, y las posibles problemáticas que esto ocasiona. Además, la tecnología debe analizarse desde sus beneficios: los estudios al respecto ayudan a conocer cuál es la mejor manera de incorporarla a los procesos de comunicación interna (Nivela-Cornejo, Echeverría-Desiderio y Santos, 2021).

Por otro lado, algunos estudios se centraron en la comunicación interna a partir del funcionamiento organizacional (Loraine, 2013; Simancas-González y García-López, 2017; Delpont, 2020; Santos y Higashi, 2021). En este sentido, Andrade (2012) define que, independientemente de las actividades de comunicación llevadas a cabo en las organizaciones, estas deben responder a los objetivos organizacionales y tratarse como un proceso complejo donde lo importante es aprovechar al máximo sus potencialidades, sin crear falsas expectativas. Conocer esto ayuda a comprender los éxitos y errores, y proponer estrategias de mejora como organización, porque una comunicación interna eficaz ayuda al buen funcionamiento organizacional (Arizcuren, et al. 2008).

Dentro del corpus también se ubicaron trabajos que abordan el tema de la comunicación interna, pero desde la formación de profesionales de la comunicación y su desempeño en las empresas (Abad, Valles y Rincon, 2020; Hendrawan, Elshof y Verhuil, 2020). Al considerar que la comunicación interna es una especialidad dentro del mundo de los comunicadores, tiene sentido que empiece a abordarse desde la formación universitaria, asunto hoy en día de interés para empresarios, dirigentes, trabajadores, docentes y más personas (Tessi, 2013).

CONCLUSIONES

El tema de la comunicación interna se ha venido desarrollando a lo largo de los años de manera paulatina, con mayor énfasis en América Latina. Su avance dentro de la investigación ha surgido de los paradigmas cuantitativos y cualitativos a la par, lo cual ha permitido la exposición del tema de manera global en cuanto a su comprensión.

Además, se ha desenvuelto desde diferentes vertientes, gracias a lo cual se concluye que la comunicación interna influye: en la generación de un entorno de colaboración, al procurar que todos sean escuchados e incluidos; en una mayor producción académica, al comunicar las necesidades y generar estrategias de atención de manera colaborativa; en el desarrollo del sentido de pertenencia, de motivación y compromiso de los colaboradores, al sentirse parte de las organizaciones, incluyéndolos en los procesos comunicativos; en el fortalecimiento de la cultura y de los valores organizacionales, al procurar su transmisión a toda la institución; así como en la incidencia en la imagen institucional positiva, que se refleja también en una mayor visibilidad académica en el mercado.

La comunicación interna ofrece a las organizaciones educativas un elemento base para lograr el cumplimiento de los objetivos educativos, pues permite establecer acuerdos y compartir la visión que se tiene como institución. Una buena comunicación interna promueve la incorporación de todos los agentes; solo comunicándose pueden compartirse metas y estrategias para que todos sepan el camino a seguir. Por tal razón, la buena comunicación interna debería empezar a observarse como una estrategia para la mejora organizacional y para el logro de una educación de calidad.

Sin embargo, sucede que el proceso comunicativo al interior de las organizaciones es algo que se da por sentado o se toma como parte de la cotidianidad. Es por ello que no se considera su planeación, desarrollo y evaluación. La realidad es que comunicar es mucho más que la transmisión de mensajes. Hace falta la concreción de planes y estrategias de comunicación interna que permitan tener más control sobre su funcionamiento.

Con la presente revisión se evidencia que existen autores interesados en el tema y cuyos trabajos han realizado grandes aportes al bagaje de conocimientos. Aún queda mucho camino por recorrer, pues se podrían desarrollar investigaciones enfocadas en la relación de la comunicación interna con otros factores o con elementos organizacionales, como la estructura organizacional, estilos de liderazgo, calidad educativa... Se recomienda ahondar más en la incorporación de los medios digitales y su correcto tratamiento para así aprovechar al máximo los recursos en pro del desarrollo organizacional. Del mismo modo, sería interesante profundizar en la comunicación interna como parte de la formación académica de los estudiantes, de una manera general y no centrada en los profesionales de la comunicación.

Por último, se establecen, como limitaciones del trabajo, que el centro fueron las organizaciones educativas de nivel superior, lo cual brinda un panorama parcial del tema de la comunicación interna en el ámbito educativo. ■

Referencias

- Abad, M. V., Valles, J. E. G., & Rincon, S. (2020). Interpersonal Communication and Internal Communication in Companies: An Analysis from the Profession and the University. *Comunicación y Hombre*, (16), 335-354.
- Andrade, H. (2012). Definición y alcance de la comunicación organizacional. En Fernández, C. (Ed.). *La comunicación en las organizaciones* (11-17). Trillas.
- Arizcuren, A., Cabezas, E., Cañequé, N., Casado, M., Fernández, P., Lacasta, J., Martín, T., Menchaca, M., Núñez, F., Sánchez, M., Soria, L., y Vicario, D. (2008). *Guía de buenas prácticas de comunicación interna*. FEAPS. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-comunicacion-interna.pdf>
- Avram, E. M. (2015). Internal and External Communication in Higher Education Institutions. *SEA: Practical Application of Science*, 3(2), 273-282.
- Barrios Fernández, N., Rodríguez Aguirre, N., y Tristán Pérez, B. (2019). El aseguramiento de la calidad y el factor humano en las instituciones de educación superior de América Latina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- Beneitone, P. (2021). *Educación Superior, documento eje*. IPE UNESCO. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#:~:text=Am%C3%A9rica%20Latina%20se%20distingue%20como,\(Red%20%C3%8DndicES%2C%202021\)](https://www.siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior#:~:text=Am%C3%A9rica%20Latina%20se%20distingue%20como,(Red%20%C3%8DndicES%2C%202021))
- Berceruelo, B. (2014). *Comunicación interna en la empresa, claves y desafíos*. Wolters Kluwer. <http://www.comunicacioninterna.pe/pdf/pdf1.pdf>
- Brinia, V., Selimi, P., Dimos, A., & Kondea, A. (2022). The Impact of Communication on the Effectiveness of Educational Organizations. *Educ. Sci*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/educsci12030170>
- Brunner, J., y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Diego.
- Cárdenas-Valencia, L. E., y Aguilar-Vélez, B. D. (2018). Incidencia de la comunicación interna con los estudiantes del programa Ser Pilo Paga de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. *Revista CEA*, 4(8), 35-49. <https://doi.org/10.22430/24223182.1046>
- Cardozo Vale, S., y Vásquez, M. (2014). Herramientas de comunicación interna en la Universidad de Los Andes, Trujillo. *Visión Gerencial*, (1), 63-80.
- Delport, M. (2020). Lost in Communication in Higher Education, *Communicatio*, 46(3). 106-126. <https://doi.org/10.1080/02500167.2020.1826552>
- Diario Oficial de la Federación (2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Duque-Rengel, V., Abendaño, M., y Cusot, G. (2022). Gestión de Comunicación Interna en Universidades de Ecuador: la mirada de los colaboradores. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 13(1), 34-49. <https://doi.org/10.31207/rch.v13i1.335>
- Espinosa Osorio, F. (2014). Comunicación interna en el entorno digital de la Universidad de Ibagué. *Revista Comunicación*, (31), 55-66.

- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En González, M. (Ed.). *Organización y gestión de centros escolares, dimensiones y procesos* (25-40). Pearson.
- Hendrawan, B., Elshof, M., & Verkuil, L. (2020). Internal Communication Education in Universities of Applied Sciences in the Netherlands. *Journal of Communication Management*, 25(1), 34-49. <https://doi.org/10.1108/JCOM-11-2019-0151>
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration, theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Jadán Solís, P., Mackencie Álvarez, C., Sánchez Gómez, M., y Sobenis Cortéz, J. (2019). Plan estratégico de comunicación interna, para fortalecer los procesos administrativos de la Universidad Técnica de Baboyo, extensión Quevedo. *Journal of Science and Research*, 4, 196-212. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3600470>
- Jiménez Peñarreta, K. M., Sánchez Montalván, S. E., y Rodríguez Recalde, J. S. (2021). Incidencia de la comunicación interna en la identidad institucional del docente de la Universidad Politécnica Salesiana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 94-125. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a5>
- Loraine, P. (2013). Barreras de comunicación interna universitaria en el desarrollo de los procesos para la vinculación con el sector productivo. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8, (14).
- Lovell, D., Dolamore, S., & Collins, H. (2022). Examining Public Organization Communication Misalignments During COVID-19 Through the Lens of Higher Education. *Administration & Society*, 54(2), 212-247. <https://doi.org/10.1177/00953997211026949>
- Nadales-Gallego, A., Gallindo-Reyez, F., y Garrido-Moreno, A., et al. (2023). *Revisión sistemática de la literatura. Conectando la comunicación interna con el employee engagement en las organizaciones*. <https://hdl.handle.net/10630/25965>
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins, K. (Eds.). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application* (3-22). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Nivela-Cornejo, M., Echeverría-Desiderio, S., y Santos-Méndez, M. (2021). Educación superior con nuevas tecnologías de información y comunicación en tiempo de pandemia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.239>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *Transformaciones digitales*. <https://www.iesalc.unesco.org/investigacion/transformaciones-digitales/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/ec877412-es/index.html?itemId=/content/component/ec877412-es>

- Orrego Correa, C. I., y Muñoz Hernández, M. H. (2014). La Comunicación Interna en la Productividad Académica de la Universidad Privada y Pública en Programas de Administración de Empresas de Medellín, Colombia. *Desarrollo Gerencial*, 6(2), 98-127. <https://doi.org/10.17081/dege.6.2.469>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., MayoWilson, E., McDonald, S., y McKenzie, J. E. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Rev. Esp. Cardiol*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Papic, K. (2018). La comunicación organizacional interna en la organización educativa. *Foro educacional*, (30), 11-39.
- Piñuel, J. (1997). *Teoría de la comunicación y gestión de las organizaciones*. Editorial síntesis.
- Rodríguez, H. (2012). Definición y alcance de la comunicación organizacional. En Fernández, C. (Ed.). *La comunicación en las organizaciones* (11-17). Trillas.
- Sandoval, L. (2006). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación y Educadores*, 9, 33-53.
- Santos Botechia, J., & Higashi, R. (2021). Internal Communication as Strategic Planning Tool: A Study in an Alto Tiete. *Revista Fatec Zona Sul (REFAS)*, 7(4), 1-10.
- Simancas-González, E., y García-López, M. (2017). Gestión de la Comunicación en las Universidades Públicas Españolas. *El Profesional de La Información*, 26(4), 735-744. <https://doi.org/10.3145/eipi.2017.jul.17>
- Tessi, M. (2013). *Comunicación interna en la práctica: siete premisas para la comunicación en el trabajo*. Ediciones Granica. <https://books.google.com.pe/books?id=ZZtfAAAAQ-BAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Vivas, A., y Saavedra, P. (2018). Comunicación interna en la calidad de la gestión administrativa del Liceo Técnico Amelia Courbis, Talca. *Revista Cientific*, 4(Ed. Esp.), 116-135. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.7.116-135>
- Wills-Espinosa, N., Cevallos, M., Sadi, G., y Ancin, I. (2017). La relación entre la satisfacción con la comunicación interna y el compromiso organizacional: el caso de una universidad ecuatoriana. *Austral Comunicación*, 6 (1), 133-160.
- Zainun, N. F. H., Johari, J., & Adnan, Z. (2020). Technostress and Commitment to Change: The Moderating Role of Internal Communication. *International Journal of Public Administration*, 43(15), 1327-1339. <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1672180>



LA CULTURA DE PAZ EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CULTURE OF PEACE IN SECONDARY SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2934>

Bianey Sel Lara
 Universidad Autónoma de Yucatán
bianeyssel@hotmail.com
orcid.org/0009-0005-0372-6418

Sergio Humberto Quiñonez Pech
 Universidad Autónoma de Yucatán
sergio.quinonez@correo.uady.mx
orcid.org/0000-0001-5220-9912

Recibido: agosto 23, 2023 - Aceptado: octubre 2, 2023

Resumen

La cultura de paz y la educación trabajan, en conjunto, para la formación en conocimientos, actitudes y comportamientos centrados en la armonía, la tolerancia, el respeto, la inclusión y la paz. Este trabajo presenta una revisión sistemática cuyo propósito fue identificar las líneas de estudio de la cultura de paz en la educación secundaria, a nivel global, durante la última década (2012-2022). El trabajo se fundamentó en la metodología PRISMA; se recopilaron 367 artículos de las bases de datos de ERIC, *Education Source*, *Academic Search Ultimate*, *Web Of Science* y *Redalyc*. Con base en los criterios de inclusión y exclusión, se analizaron 27 artículos. Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los artículos se orientan al estudio del componente de paz en el currículo escolar, aunque también se identificó producción científica enfocada en identificar los efectos de programas de cultura de paz. Se concluye que el estudio de esta temática proporciona una comprensión más profunda de cómo la educación contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz.

Palabras clave: cultura de paz, educación secundaria, estudiantes, profesores.

Abstract

Culture of peace and education work together to shape individual with knowledge, attitudes and behaviors focused on harmony, tolerance, respect, inclusion, and peace. This paper presents a systematic review whose purpose was to identify the lines of study of the culture of peace in secondary education globally during the last decade (2012-2022). The

study was based on the PRISMA methodology; 367 articles were collected from the databases of ERIC, Education Source, Academic Search Ultimate, Web of Science and Redalyc. Based on inclusion and exclusion criteria, 27 articles were analyzed. The results obtained reflect that most of the articles focus on the of the peace component in the school curriculum, although scientific production focused on identifying the effects of culture of peace programs was also identified. It is concluded, the study of this topic provides a deeper understanding of how education contributes to the development of citizens committed to peace.

Keywords: Culture of Peace, Secondary School, Students, Teachers.

INTRODUCCIÓN

La cultura de paz es un movimiento a nivel mundial, en el que participan ciudadanos, organizaciones civiles, gobiernos, agencias no gubernamentales y organismos como las Naciones Unidas (Brenes y Wessells, 2001) para abordar situaciones de conflictos armados, tensiones sociales y desequilibrios de poder en los países. A finales de la década de los noventa, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* con el propósito de fomentar una atmósfera de igualdad y unidad entre los Estados Miembros, en beneficio de todas las personas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1998).

Desde entonces, la cultura de paz ha sido descrita como «el conjunto de valores, actitudes y comportamientos» (Arango, 2007, p. 106) que incluye elementos como la educación para la paz, la sostenibilidad, los derechos humanos, la inclusión, la sociedad civil, la justicia social y la no violencia (Brenes y Wessells, 2001). Este movimiento evolucionó a partir de las experiencias vividas durante la Segunda Guerra Mundial (Arango, 2007), lo que ha llevado a una mayor conciencia de la presencia de la violencia en la sociedad.

Uno de los contextos en donde la violencia se manifiesta y se convierte en un impedimento para la construcción de la paz, es el entorno escolar. En este espacio se desarrollan diversas interacciones y formas de comunicación entre los actores (Hernández Arteaga et al., 2017). Por lo tanto, se han llevado a cabo estudios para identificar, en un primer momento, la prevalencia de la violencia. Estas investigaciones revelan que la educación secundaria obligatoria es la etapa educativa con mayor incidencia de violencia, y los principales involucrados suelen ser los estudiantes (Domínguez Rodríguez et al., 2020; Giménez-Gualdo et al., 2018; Miranda y Mendieta, 2021; Sánchez et al., 2019). Esto se confirma a través de datos disponibles en la *Encuesta mundial de salud a escolares* y la *Encuesta sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados*, mostrando que, a nivel global, uno de cada tres estudiantes es víctima de acoso (Attawell, 2021).

Por lo tanto, la cultura de paz adquiere relevancia en el ámbito educativo y de investigación, ya que se reconoce que la escuela es uno de los principales entornos en los que se puede educar para la paz, pero también es un lugar donde puede visibilizarse una cultura de paz (Fernández, 2006; Salomon, 2009). Las investigaciones y los estudios manifiestan la importancia de la paz en la vida diaria; esto sienta las bases de conocimientos pedagógicos que permiten educar a los miembros de comunidades educativas en los valores de la cultura de paz (Fernández et al., 2019). El conocimiento de esta cultura es fundamental para prevenir cualquier forma de violencia.

Dada la importancia de la investigación educativa centrada en la cultura de paz, existen antecedentes de un estudio previo, concretamente una revisión sistemática. Esta revisión se realizó con el propósito de identificar textos científicos que permitan comprender conceptualmente la cultura de paz (Salazar y Tirado, 2020), con el fin de analizar las tendencias y establecer categorías conceptuales. Después de analizar 50 fuentes documentales se concluyó que la cultura de paz se aborda, en distintos ámbitos, a través de seis grandes tendencias que permiten una comprensión profunda de este concepto. Estas tendencias son: a) desarrollo sostenible, territorio, medio ambiente; b) derechos humanos, principios y valores; c) género, equidad e igualdad; d) educación para la paz y currículo crítico; e) violencia, transformación del conflicto y cultura de paz y, f) libertades de comunicación y TIC (Salazar y Tirado, 2020).

Al considerar la importancia del estudio de la cultura de paz en el ámbito educativo y la presencia de artículos científicos que abordan esta temática, así como una comprensión conceptual previa, resulta relevante dirigir la revisión de artículos hacia el análisis de cómo se ha investigado la cultura de paz en las instituciones educativas. Por lo tanto, el propósito de esta revisión sistemática es identificar las líneas de estudio de la cultura de paz —específicamente en el ámbito educativo del nivel secundaria—, a partir de evidenciar que es el nivel donde la violencia escolar se presenta con mayor frecuencia.

1. METODOLOGÍA

Una revisión sistemática es un método que recopila y sintetiza información para conocer el estado de investigación de un área temática (Bettany-Saltikov, 2018). En este trabajo se realiza una revisión sistemática empleando la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses). De acuerdo con Page et al. (2021), se declara explícitamente la pregunta abordada en la revisión: ¿Cuáles son las principales líneas de estudio a nivel internacional, acerca de la cultura de paz, en investigaciones enfocadas en la educación secundaria?

1.1. Proceso de búsqueda y recolección de datos

Para la elaboración de las cadenas de búsqueda, se utilizó el tesoro de la UNESCO, con la intención de determinar el uso adecuado de los términos y sinónimos relacionados con la temática. En la construcción de la cadena de búsqueda, se emplearon combinaciones de palabras clave en español como «cultura de paz» y «educación secundaria», y palabras clave en inglés como «*culture of peace*», «*secondary school*» y «*middle school*». De estas palabras se formaron cadenas de búsqueda, por ejemplo: «*culture of peace*» or «*peace education*», and «*secondary school*», or «*middle school*» or «*high school*».

La búsqueda de estudios se realizó entre marzo y abril de 2023, en bases de datos de acceso cerrado como ERIC, *Education Source*, *Academic Search Ultimate* (las tres vías EBSCOHost) y *Web of Science*, así como una base de acceso abierto como Redalyc. En cada una de las bases se emplearon los limitadores de búsqueda: «2012-2022».

1.2. Selección de estudios

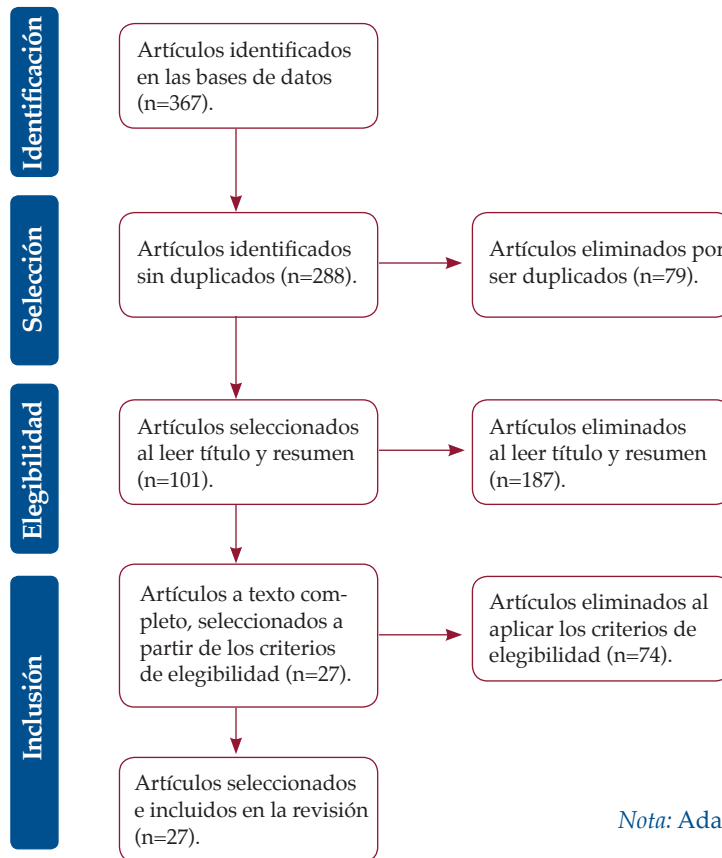
A partir de la búsqueda en las bases de datos, se identificaron 367 artículos publicados entre los años 2012 y 2022 (ver Tabla 1). Todos los resultados se registraron en una hoja de cálculo de Excel.

Tabla 1
Artículos en las bases de datos

| | Identificación | Selección | Elegibilidad | Inclusión |
|--------------------------|----------------|-----------|--------------|-----------|
| ERIC | 52 | 45 | 29 | 15 |
| Education Source | 34 | 21 | 10 | 3 |
| Academic Search Ultimate | 108 | 64 | 34 | 6 |
| Web Of Science | 43 | 30 | 15 | 2 |
| Redalyc | 130 | 128 | 13 | 1 |
| Total: | 367 | 288 | 101 | 27 |

El procedimiento para la selección de los artículos se representa en la Figura 1. En la fase de identificación se localizaron los artículos en las cinco bases de datos. Posteriormente, en la fase de selección, se eliminaron aquellos artículos que estaban duplicados, para esto se utilizó la función de Excel de resaltar celda en los «valores duplicados» de acuerdo con el título, y manualmente se fueron depurando aquellos artículos repetidos.

Figura 1
Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios



Nota: Adaptado de PRISMA (Page et al., 2021).

En la fase de elegibilidad, se leyeron los títulos y resúmenes con el objetivo de encontrar los estudios empíricos que mencionaran la cultura de paz. Finalmente, en la fase de inclusión se leyó por completo cada artículo aplicando los criterios de elegibilidad (ver Tabla 2). En total se incluyeron 27 artículos que cumplieron con los criterios para ser analizados y extraer la información; se vaciaron los datos en una hoja de Excel, donde se incluyeron datos como título, año, autores, revista, ubicación geográfica, resumen, objetivo del estudio, tipo de estudio, muestra utilizada, resultados y conclusiones.

Tabla 2
Criterios de elegibilidad

| | Criterios de inclusión | Criterios de exclusión |
|--------------------|---|--|
| Tipo de documento. | Artículos de trabajos de investigación (empíricos). | Artículos no empíricos. |
| Años. | Artículos de cultura de paz publicados entre los años 2012 a 2023. | Artículos de cultura de paz publicados antes del año 2012. |
| Idioma. | Artículos de cultura de paz publicados en inglés y español. | Artículos de cultura de paz publicados en idiomas que no sean inglés y español. |
| Población. | Artículos de cultura de paz que tengan como principal población a estudiantes y profesores. | Artículos de cultura de paz que no incluyan a estudiantes y/o profesores como participantes. |
| Contexto. | Artículos de cultura de paz desarrollados en el contexto de la educación secundaria. | Artículos de cultura de paz desarrollados en contextos que no sean de educación secundaria. |

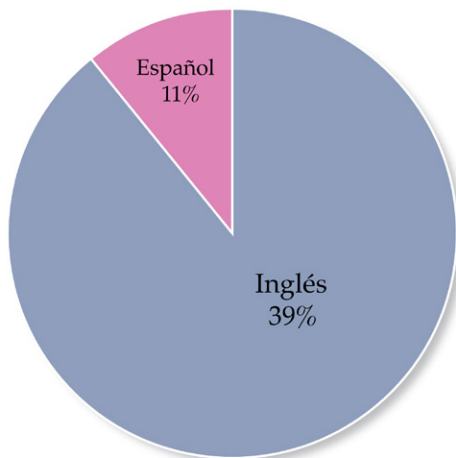
2. RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales hallazgos de los 27 estudios elegidos. En primer lugar, los datos y las características generales de los estudios y, posteriormente, las principales líneas en las investigaciones sobre cultura de paz.

2.1. Descripción de datos bibliométricos

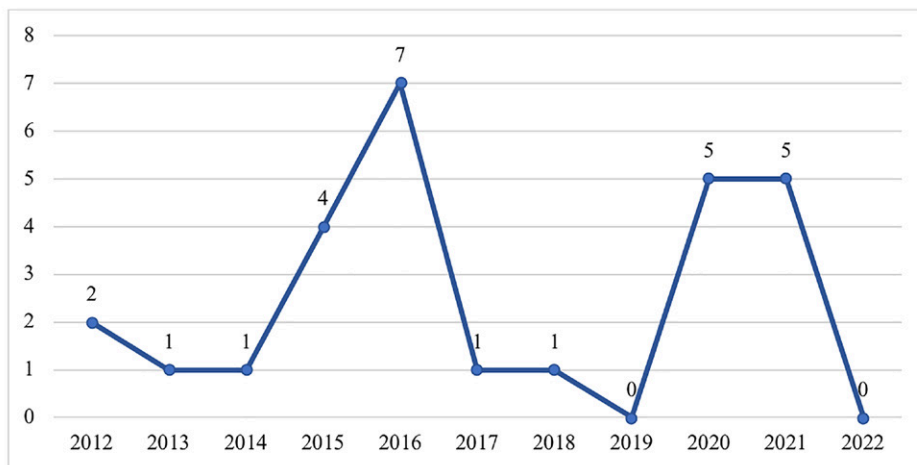
De los artículos seleccionados se encontró que 89% (n = 24) se publicaron en inglés y 11% (n = 3) en español (ver Figura 2). Es decir, la mayor producción de la temática de cultura de paz predomina en el idioma inglés.

Figura 2
Idioma de los artículos



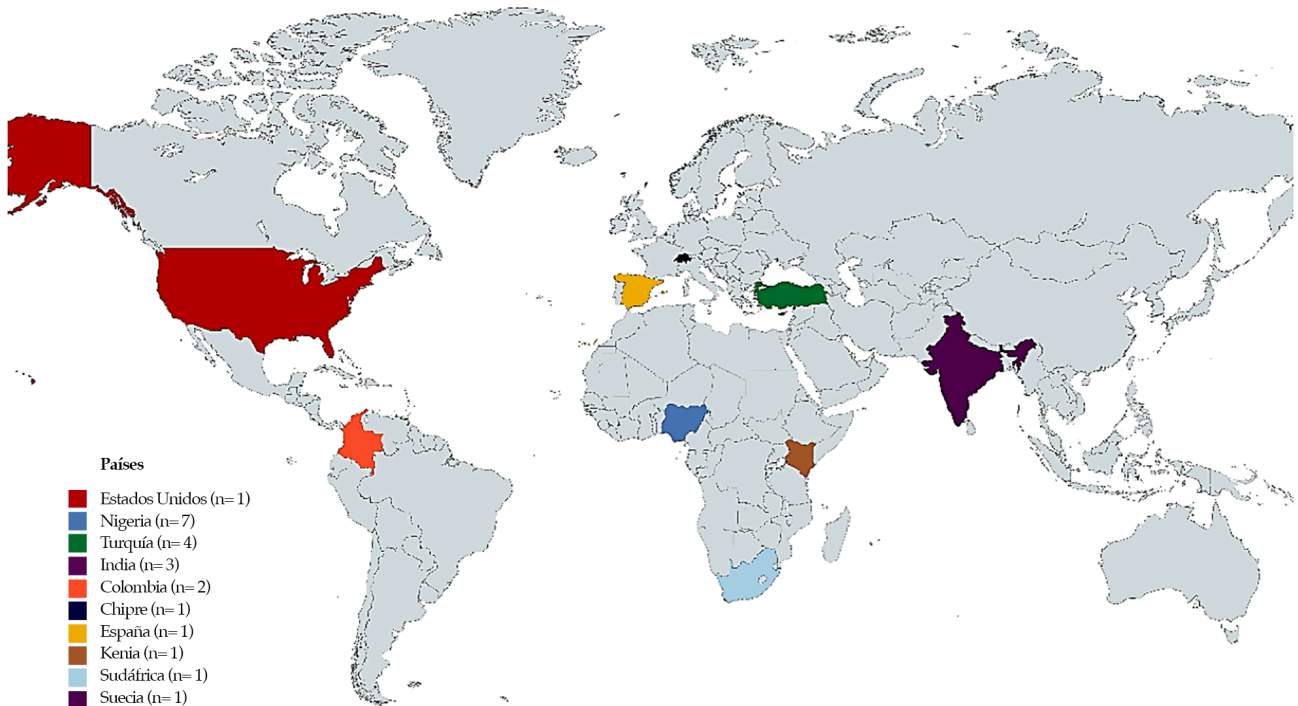
En la Figura 3 se muestra el comportamiento de los años 2012 al 2022, durante los cuales se han publicado artículos centrados en la cultura de paz en la educación secundaria. La mayor producción científica se presenta en 2016 (n = 7), luego siguen los años 2020 y 2021 (n = 5 c/u). También puede notarse que, en 2019 y 2022, no se recuperaron investigaciones empíricas. En la siguiente figura, se aprecian picos que indican una mayor producción de investigaciones en algunos años y, en otros, una producción más baja.

Figura 3
Años de publicación



A continuación, se observan los países en los que se ha estudiado la cultura de paz (ver Figura 4). Nigeria y Estados Unidos son quienes tiene una mayor producción, con siete artículos cada uno (25%); Turquía, cuatro publicaciones (15%); India, tres artículos publicados (13%); a continuación, Colombia con dos (7%) y, finalmente, Chipre, España, Kenia, Sudáfrica y Suecia con un solo un trabajo en cada país (3%).

Figura 4
Países en los que se ha estudiado la cultura de paz



Por otra parte, en las investigaciones se identificó que 45% de los estudios empleó enfoque cuantitativo ($n = 12$); 33% cualitativo ($n = 9$) y, 22% mixto ($n = 6$). Por lo tanto, la manera en la que se ha estudiado la cultura de paz en la educación secundaria, en su mayoría, utiliza el método cuantitativo (ver Figura 5). Referente a los métodos y las técnicas de recolección de datos, en la metodología cuantitativa se destacó el uso de técnicas tipo encuesta a través de cuestionarios; en el contexto cualitativo se emplearon técnicas como la entrevista, grupos de enfoque, observación participante, análisis documental y análisis narrativo; en el caso del método mixto se usaron principalmente entrevistas y encuestas (ver Tabla 3).

Figura 5
Metodología utilizada en los estudios

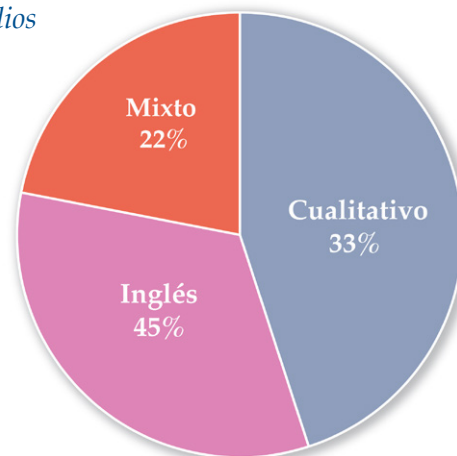


Tabla 3
Técnicas e instrumentos en las investigaciones

| Metodología | Técnicas | Instrumentos | Autores |
|---------------|---|--|--|
| Cuantitativa. | Encuesta. | Cuestionarios. | Akande (2018); Akudolu y Umenyi (2016); Bedir y Arslan (2013); Chiriswa y Thinguri (2015); Kabasakal et al. (2015); Mustapha et al. (2016); Okafor (2016); Olowo (2016); Okanlawon et al. (2017); Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo (2021); Ubogu (2016); Uko et al. (2015). |
| Cualitativa. | Entrevistas. Observaciones. Análisis documental. Análisis narrativo. | Diario de campo. Guía de preguntas. | Bradley-Levine y Zainulabdin (2020); Duckworth et al. (2012); Gursel-Bilgin y Flinders (2020); Jones et al. (2014); Miralay (2020); Mishra (2015); Munter et al. (2012); Velez et al. (2021); Zembylas y Loukaidis (2021). |
| Mixta. | Entrevistas. Encuesta. | Guía de preguntas. Cuestionarios. | Acosta Oidor et al. (2021); Cots y Gálvez (2016); Mishra (2021); Mishra et al. (2020); Nygren et al. (2020); Sagkal et al. (2016). |

2.2. Principales líneas de investigación

A partir del análisis de los 27 artículos se identificaron cuatro líneas de investigación: 1) percepción de los actores educativos; 2) programas de educación para la cultura de paz; 3) inclusión de la cultura de paz en el currículo y, 4) cultura de paz y medio ambiente (ver Tabla 4). A continuación, se presenta la información correspondiente junto con los hallazgos más representativos.

Tabla 4
Líneas de investigación enfocadas en la cultura de paz

| Línea de investigación | Tema | Autores |
|---|---|---|
| Percepciones de los actores educativos. | Percepciones de estudiantes sobre la cultura de paz. | Bedir y Arslan (2013); Nygren et al. (2020); Okanlawon et al. (2017); Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo (2021). |
| | Percepciones de los profesores sobre la cultura de paz. | Akande (2018); Mishra (2015); Ubogu (2016). |

| | | |
|--|---|--|
| Los programas de educación para cultura de paz. | Efectos de los programas de paz, desde la perspectiva de los estudiantes. | Duckworth et al. (2012); Jones et al. (2014); Kabasakal et al. (2015); Sagkal et al. (2016). |
| | Efectos de los programas de paz, desde la perspectiva de los profesores. | Uko et al. (2015); Velez et al. (2021). |
| | Profesores promotores de la paz. | Bradley-Levine y Zainulabdin (2020); Gursel-Bilgin y Flinders (2020); Munter et al. (2012). |
| La inclusión de la cultura de paz en el currículo escolar. | La cultura de paz en los planes de estudio. | Acosta Oidor et al. (2021); Chiriswa y Thinguri (2015); Miralay (2020); Olowo (2016). |
| | La cultura de paz en las prácticas de la institución educativa. | Akudolu y Umenyi (2016); Cots y Gálvez (2016); Mishra et al. (2020); Mishra (2021); Mustapha et al. (2016); Zembylas y Loukaidis (2021). |
| La cultura de paz y el medio ambiente. | | Okafor (2016). |

2.2.1. Percepciones de los actores educativos

Siete investigaciones (26%) estudiaron las percepciones de los actores educativos en relación con la cultura de paz en la educación secundaria (Akande, 2018; Bedir y Arslan, 2013; Mishra, 2015; Nygren et al., 2020; Okafor, 2016; Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo, 2021; Ubogu, 2016). Estas investigaciones se dividen entre aquellas centradas en las percepciones de los estudiantes y las que se enfocan en las percepciones de los docentes.

Dentro del primer grupo se encontró que los alumnos tienen actitudes y puntos de vista positivos respecto de la educación para la cultura de paz y los derechos humanos (Bedir y Arslan, 2013). Se concluyó que los participantes han experimentado la enseñanza de la paz, los derechos humanos y la sostenibilidad, lo que les proporciona un cierto grado de conocimiento para definir estos temas y reconocer estrategias para la resolución de conflictos (Nygren et al., 2020).

La investigación de Okanlawon et al. (2017) también se centró en investigar las opiniones de los estudiantes, pero esta vez en torno del uso de juegos didácticos en la educación para la paz. Entra las principales conclusiones de dicho estudio, destaca la percepción positiva de los participantes para utilizar juegos y aprender sobre la cultura de paz.

Por otra parte, un estudio tuvo como objetivo obtener las opiniones de los alumnos en relación con la caracterización del perfil del docente constructor de paz. A partir de esto, se concluyó que, el profesor que promueve la paz, debe ser respetuoso en las relaciones interpersonales con los estudiantes, además de ser tolerante (Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo, 2021).

En cuanto a la percepción de los docentes, estos reconocen el valor de la educación para la paz en cuanto a su impacto positivo en el comportamiento de los estudiantes (Mishra, 2015). Del mismo modo, consideran que aspectos como la enseñanza de la responsabilidad, la conciencia social, la autogestión, los valores éticos y morales, así como el autodesarrollo, pueden utilizarse como herramientas para la construcción de la cultura de paz (Mishra, 2015; Ubogu, 2016). Esto demuestra su disposición favorable para incorporar temas relacionados con la paz en sus aulas (Akande, 2018). No obstante, los maestros reconocen que un obstáculo para la enseñanza de la paz puede ser la presencia de ideales sociopolíticos y religiosos con connotaciones negativas (Akande, 2018).

2.2.2. Los programas de educación para la paz

Por otra parte, se llevaron a cabo nueve estudios (33%) enfocados en abordar cuestiones relacionadas con los programas de cultura de paz, implementados en escuelas secundarias (Duckworth et al., 2012; Jones et al., 2014; Kabasakal et al., 2015; Sagkal et al., 2016; Uko et al., 2015). Estos estudios pueden dividirse en tres grupos: a) los estudios orientados en determinar los efectos que programas de educación para la paz tienen sobre los estudiantes desde la opinión de estos; b) los encaminados en determinar estos efectos, desde la perspectiva de los profesores; c) los que exploran las experiencias que profesores líderes y promotores de la paz, tienen sobre la implementación de programas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se encontró una relación significativa entre los programas y los cambios en el comportamiento de los estudiantes. Se comprobó que estos programas son eficaces para reducir los niveles de agresividad, violencia y conflicto (Kabasakal et al., 2015; Sagkal et al., 2016). También se determinó que mejoran las habilidades de resolución de problemas (Kabasakal et al., 2015), y fomentan la adquisición de conocimientos y habilidades socioemocionales, cognitivas, críticas, de pensamiento estratégico, de autorreflexión, identidad moral y de compromiso con la comunidad (Duckworth et al., 2012; Jones et al., 2014). Asimismo, los programas promueven relaciones de respeto entre los miembros de la comunidad, reduciendo burlas y peleas entre los alumnos, y mejorando las relaciones positivas con los profesores (Duckworth et al., 2012; Sagkal et al., 2016).

En la misma línea, se investigó la percepción de los profesores y administrativos sobre la implementación de programas de paz con estudiantes. Se concluyó que los programas de educación para la paz impactan significativamente en los cambios de comportamiento de los estudiantes al reducir la agresividad y los conflictos (Uko et al., 2015). También se identificó que poseen efectos a nivel individual y colectivo en los estudiantes, ya que los profesores observaron que los alumnos comenzaron a utilizar un lenguaje de no violencia, a ser más reflexivos y a mostraron habilidades para resolver situaciones de forma pacífica, aplicando estrategias aprendidas (Velez et al., 2021).

Otros estudios se enfocaron en explorar las experiencias de los profesores que implementaban programas centrados en la paz. Se encontró que las experiencias de los profesores que habían enfrentados situaciones de conflicto y violencia –como es el caso de una profesora que trabajaba en un contexto inseguro cerca de Ciudad Juárez–, los motivaron a desarrollar e implementar programas para la construcción de la paz en el aula (Bradley-Levine y Zainulabdin, 2020; Munter et al., 2012). Además, estos profesores contaron con el apoyo de las escuelas y la comunidad, y gracias a estos esfuerzos y trabajo en conjunto, la cultura escolar se volvió más pacífica y se desarrollaron habilidades positivas entre los estudiantes (Bradley-Levine y Zainulabdin, 2020; Gursel-Bilgin y Flinders, 2020). Estos ejemplos de líderes pueden servir de guía para que otros profesores se conviertan en promotores de la construcción de una cultura de paz.

2.2.3. La inclusión de la cultura de paz en el currículo escolar

Por otra parte, diez investigaciones (37%) se orientaron a conocer y evaluar cómo la cultura de paz se introduce en el currículo oficial y operacional (Acosta Oidor et al., 2021; Akudolu y Umenyi, 2016; Cots y Gálvez, 2016; Chiriswa y Thinguri, 2015; Miralay, 2020; Mishra et al., 2020; Mishra, 2021; Mustapha et al., 2016; Olowo, 2016; Zembylas y Loukaidis, 2021).

En cuanto a la inclusión de la paz en los planes de estudio, los participantes destacan la importancia de introducir la cultura de paz en los planes y en los contenidos de todos los cursos, reconociendo que esto permite fomentar la conciencia de paz entre los jóvenes, promover los derechos humanos, además de reducir los niveles de violencia (Miralay; 2020; Olowo, 2016). En un primer lugar, se identificó que las asignaturas orientadas a lo social y las humanidades –como historia, educación cívica, artes, educación para la ciudadanía–, incluyen en sus objetivos y contenidos, mensajes de paz (Acosta Oidor et al., 2021; Chiriswa y Thinguri, 2015; Olowo, 2016). Entre los temas estudiados con los alumnos se encuentran: prevención del acoso; planificación de proyectos de vida; uso sostenible de recursos naturales; resolución pacífica de conflictos, y derechos humanos (Acosta Oidor et al., 2021).

Pasando a las prácticas llevadas a cabo en las instituciones educativas para promover la paz, se identificaron dos escenarios. En el primero, se observó que las escuelas seguían principios centrados en la paz, como: igualdad; seguridad; justicia; prácticas no violentas; respeto y, educación en valores (Mishra, Lokanath et al., 2020; Mishra, 2021). Además, los consejeros escolares abordaban temas como la responsabilidad social, reconciliación, unión y resolución de conflictos (Mustapha et al., 2016).

En el escenario opuesto, se constató que los profesores no implementaban ejercicios basados en la resolución de conflictos y rara vez involucraban a los estudiantes en actividades relacionadas con la paz (Akudolu y Umenyi, 2016). Asimismo, se encontró que no se hacía hincapié en aspectos como el respeto, la empatía, la autodisciplina, la tolerancia y el altruismo entre los estudiantes (Mishra, 2021). La utilización de «aulas de convivencia» como estrategia para la cultura de paz, resultó en que los alumnos lo asociaron con aspectos negativos como el castigo y la corrección (Cots y Gálvez, 2016). Por último, los profesores reconocieron que las complejidades emocionales, dilemas y tensiones que pueden surgir en el proceso de educación para la paz, generan subjetividades en las implementaciones (Zembylas y Loukaidis, 2021).

2.2.4. La cultura de paz y el medio ambiente

Finalmente, solo un estudio se centra en establecer una relación entre la cultura de paz y el medio ambiente (Okafor, 2016). El autor reconoce la importancia de proporcionar a los estudiantes una educación que aborde tanto el medio ambiente y la química, permitiéndoles adquirir conocimientos y prácticas relacionadas con la paz y el cuidado del planeta Tierra. Esto se debe a que, a partir de los conflictos bélicos, la Tierra se encuentra en peligro y amenazada. Por lo tanto, la investigación se enfoca en identificar las variables de la cultura de paz que aumentan significativamente la comprensión de los estudiantes sobre conceptos de química y el cuidado del planeta.

Okafor (2016) encontró que variables como la tolerancia, la colaboración, la autoestima, la confianza, la distribución equitativa de recursos, la creatividad, el reciclaje, el mantenimiento de la tierra y el pensamiento cultural, contribuyen a mejorar la comprensión de los temas de química y del cuidado del medio ambiente.

3. DISCUSIÓN

A partir de la revisión sistemática, se obtuvieron hallazgos significativos. En primer lugar, se observa que el idioma inglés predomina en las publicaciones realizadas en los últimos diez años sobre la cultura de paz en educación secundaria. Se ha comprobado que los artículos en inglés poseen un mayor impacto que las publicaciones en español (Llorent-Bedmar y Sianes-Bautista, 2018).

Otro hallazgo de gran importancia radica en los países que han abordado la temática de la cultura de paz en sus estudios. A través del mapeo, pudo identificarse que Nigeria, Estados Unidos de América, Turquía e India, son las regiones donde se ha investigado con mayor profundidad esta temática. Este hecho podría deberse a los conflictos armados, la inestabilidad política y económica, así como las relaciones disruptivas presentes en estos países. De acuerdo con el «Índice Global de Paz» (2022), Estados Unidos de América, India, Nigeria y Turquía se encuentran dentro de los países con índices de paz más bajos (Institute for Economics and Peace, 2022). En consecuencia, los investigadores demuestran un interés en estudiar cómo se manifiesta la cultura de paz en estos contextos, buscando incidir en esta realidad y contribuir a la resolución de conflictos.

Esto puede relacionarse con los años de publicación científica. La mayor parte de los artículos ($n = 7$) se publicaron en 2016, y de estos, el 70% se elaboraron en Nigeria. De acuerdo con Santé Abal (2017), una de las soluciones que los académicos implementan ante los problemas de violencia en la sociedad nigeriana es la promoción de la cultura de paz, a través de la educación. Asimismo, la producción de Estados Unidos, India, Turquía y Colombia también se encuentra entre los años en que se presentaron mayores picos en el estudio del tema, por lo que se determina que, en secundaria, la cultura de paz presenta un mayor énfasis en los países en conflictos.

En cuanto a las líneas de investigación, se ha investigado principalmente la integración de la cultura de paz en el currículo escolar. El currículo es uno de los medios por el cual se concreta la educación y desempeña un papel fundamental en la construcción de la cultura de paz (Fernández, 2006; Hernández Artega et al., 2017). Las investigaciones demuestran que los contenidos de paz se enseñan, principalmente, en asignaturas orientadas a lo social y las humanidades.

Sin embargo, se reconoció que es indispensable reforzar la educación para la paz por parte de los profesores, ya que se identificó que no promovían prácticas de paz y encontraban ciertas complejidades durante el proceso educativo. Para que la construcción de una cultura de paz se dé de manera adecuada, se requiere la contribución de todos los grupos, como ciudadanos, políticos, padres de familia, profesores, sociedad civil, entre otros. Por lo tanto, se considera importante centrar la atención en los profesores como agentes de cambio y determinar qué está ocurriendo con la educación para la paz que ellos debieran fomentar.

Por otra parte, también se presentan estudios enfocados en conocer el impacto de los programas de cultura de paz aplicados en la escuela. Esta temática surge al identificar la existencia de conflictos y violencia en las instituciones educativas, por lo que se reconoce la necesidad de desarrollar estudios enfocados en el diseño e implementación de programas formativos (Casas, 2018). En los estudios se concluyó que los programas de cultura de paz poseen un impacto positivo en el comportamiento de los estudiantes, ya que reducen las acciones de agresividad y violencia. Esto demuestra que la implementación de programas es una estrategia clave para cultivar conocimientos centrados en comportamientos no violentos y resolución de conflictos.

Además, estudiar el proceso y los efectos de programas de cultura de paz –a partir de la experiencia de profesores promotores de paz–, sientan las bases para el desarrollo y la réplica de esta temática en otros contextos y poblaciones, con la intención de seguir promoviendo actitudes, pensamientos y comportamientos pacíficos. También puede convertirse en una guía para que otros profesores se conviertan en promotores de la construcción de una cultura de paz.

La tercera línea de investigación se enfoca en las percepciones de los actores educativos. Se reconocen las necesidades y los desafíos que enfrentan las personas ante la cultura de paz y se identifican los conocimientos con que los individuos ya cuentan. La educación para la paz debe partir de la experiencia de la vida cotidiana de las personas (Hernández Artega et al., 2017). Por lo tanto, es importante conocer los pensamientos de los participantes. En las investigaciones, esta temática permite tener un panorama de la cultura escolar, lo que posibilita el inicio de los estudios sobre educación y paz. Asimismo, identificar estas cuestiones sirve como un análisis que sustenta el diseño de estrategia educativas, lo mismo que la implementación de programas de cultura de paz y las adaptaciones en el currículo.

Por último, a partir de la investigación referente a la cultura de paz relacionada con el medio ambiente, la temática se relaciona con uno de los elementos que conforma la cultura de paz: este es el de la sostenibilidad, que se refiere a la preservación de los recursos mundiales (Wessells et al., 2001). Se reconoce que el estudio de la cultura de paz, enfocado en alguno de sus elementos, no es algo que se presente de forma constante; de todo el corpus de estudios, únicamente uno se centró en estas cuestiones. Es esencial recalcar que para promover la paz en las sociedades se requiere identificar, entre la población, conocimientos y actitudes enfocados en los derechos humanos, la inclusión, la sostenibilidad, la sociedad civil, la justicia social, la no violencia y, por supuesto, la educación para la paz.

4. CONCLUSIÓN

La revisión sistemática tuvo como objetivo identificar las líneas de estudio de la cultura de paz en el ámbito de la educación secundaria. Este trabajo ha permitido conocer el estado de las investigaciones sobre este tema en los últimos diez años. De los 27 artículos seleccionados en la revisión, se destaca que las investigaciones con mayor desarrollo se enfocan en la integración del componente de cultura de paz en el currículo escolar. Pero también se observa la producción científica orientada en conocer los efectos de programas de cultura de paz y las percepciones de actores educativos.

En cuanto a los resultados bibliométricos, se concluye que, en el año 2016, se llevaron a cabo la mayoría de los estudios sobre la cultura de paz en educación secundaria. El idioma predominante de publicación era el inglés, y los países más estudiados fueron Nigeria, Estados Unidos, Turquía e India. La metodología más empleada es la cuantitativa, con el uso de encuestas a través de cuestionarios.

El estudio de la cultura de paz permite comprender cómo la educación contribuye a la formación de estudiantes críticos, autónomos y solidarios, capaces de interactuar pacíficamente con sus pares para la creación de sociedades más justas. Este efecto se refleja, por ejemplo, en las investigaciones realizadas por Duckworth et al. (2012), Jones et al. (2014), Kabasakal et al. (2015), Nygren et al. (2020), Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo (2021), Sagkal et al. (2016), y Velez et al. (2021). Es a partir de estos hallazgos que la educación de la paz contribuye a la construcción de comunidades en las que se introducen agentes que procuran el bienestar de los demás.

A partir de la revisión sistemática elaborada, se reconocen algunas limitaciones y se proponen futuros estudios. El estudio se realizó únicamente en cuatro bases de datos, tanto de acceso cerrado como de acceso abierto. Sería deseable considerar otras bases en las que se encuentran estudios de Latinoamérica para conocer el estado de la cultura de paz en esos contextos. Otra limitación es que la búsqueda se centra únicamente en la educación secundaria; por esta razón se recomienda abordar otros niveles educativos para comparar dónde se presentan el mayor número de estudios y con qué poblaciones. Finalmente, dada la escasez de publicaciones, se recomienda que futuros estudios se centren en profundizar en las dimensiones que conforman la cultura de paz y cómo estas se encuentran presentes en las actitudes, los conocimientos y las prácticas de la comunidad educativa. ■

Referencias

- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá Viejo.
- Attawell, K. (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO Publishing.
- Acosta Oidor, C., Tabares Rojas, L. A., Castillo Acosta, P. N., Lopez Andrade, M. C., Luque Ramirez, L. F., Ortiz Arevalo, A. M., & Vargas Rodriguez, N. (2021). Strategies and Mechanisms for the Construction of a Peace Culture in Secondary Education in Bogota, Colombia. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 10(1), 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- Akande, O. D. (2018). Teachers' Perceptions of Peace Education in Nigeria: A Study of Ilorin-South Secondary Schools. *Oriental Anthropologists*, 18(2), 255-272. <https://doi.org/10.1177/0976343020180206>
- Akudolu, L.-R. I., & Umenyi, D. C. (2016). Institutionalizing Culture of Peace in Basic Education through Appropriate Curriculum Implementation. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 9-21.
- Bedir, G., & Arslan, M. (2013). The Secondary Education Students' Perceptions Regarding Peace Education and Human Rights. *Journal of Educational y Instructional Studies in the World*, 3(3), 44-55.
- Bradley-Levine, J., & Zainulabdin, S. (2020). Peace Building through Teacher Leadership. *Journal of Peace Education*, 17(3), 308-323. <https://doi.org/10.1080/17400201.2020.1775562>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a Systematic Literature Review in Nursing. A step-by-step guide*. McGraw Hill. Open University Press.
- Brenes, A., & Wessells, M. (2001). Psychological Contributions to Building Cultures of Peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(2), 99-107. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0702_01
- Casas, A. (2018). Participación, educación emocional y convivencia. *Participación Educativa*, 5(8), 15-27.
- Chiriswa, A. P., & Thinguri, R. (2015). The Contribution of the Secondary School Curriculum to Peace in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(3), 164-173.

- Cots, J. M. de O., y Gálvez, E. A. G. (2016). Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una Experiencia en un Centro Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 115-131. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Domínguez Rodríguez, V., Tellado González, F., y Deaño Deaño, M. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384>
- Duckworth, C., Albano, T., Munroe, D., & Garver, M. (2019). Students can change a school: Understanding the role of youth leadership in building a school culture of peace. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 235-249. <https://doi.org/10.1002/crq.21245>
- Fernández, S. S., Guzmán, V. P. de, Gámez, T. R., y Casado, R. R. (2019). La cultura de paz y conflictos: Implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256.
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz Sánchez, P., Cerezo Ramírez, F., y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso: Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 56, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Gursel-Bilgin, G., & Flinders, D. J. (2020). Anatomy of a Peace Educator: Her Work and Workplace. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(10), 35-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n10.3>
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: Una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Institute for Economics & Peace. *Global Peace Index 2022: Measuring Peace in a Complex World*, Sydney, June 2022. Available from: <http://visionofhumanity.org/resources>
- Jones, J. N., Warnaar, B. L., Bench, J. H., & Stroup, J. (2014). Promoting the Development of Moral Identity, Behavior, and Commitment in a Social Action Program. *Journal of Peace Education*, 11(2), 225-245. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898626>
- Kabasakal, Z. T., Sağkal, A. S., & Türnüklü, A. (2015). Effects of Peace Education Program on the Violence Tendencies and Social Problem-Solving Skills of Students. *Education & Science / Eğitim ve Bilim*, 40(182), 43-62. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4704>
- Llorent Bedmar, V., & Sianes Bautista, A. (2018). *Claves para publicar en revistas educativas JCR en alemán, inglés y español*. <https://idus.us.es/handle/11441/109087>
- Miranda, F., y Mendieta, G. (2021). La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala. *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*.
- Miralay, F. (2020). Peacebuilding Strategies in Conflict Societies Through Art Education: Cyprus. *Propósitos y Representaciones*, 8, e795. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.795>

- Mishra, L. (2015). Implementing Peace Education in Secondary Schools of Odisha: Perception of Stake Holders. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 47-54. <https://doi.org/10.19126/suje.82964>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Guiding Principles and Practices of Peace Education Followed in Secondary Schools of Mizoram. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1096-1101. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20738>
- Mishra, L. (2021). Peace education in secondary schools of Mizoram. *Conflict Resolution Quarterly*, 38(4), 323-333. <https://doi.org/10.1002/crq.21311>
- Munter, J., McKinley, L., & Sarabia, K. (2012). Classroom of Hope: The Voice of One Courageous Teacher on the US-Mexico Border. *Journal of Peace Education*, 9(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/17400201.2012.657616>
- Mustapha, G. A., Petrol, H. M. B., & Nwachukwu, K. I. (2016). Peace Education as a Counselling Strategy for Inculcating Non-Violence Value in Children Living in Conflict Areas. *Counsellor*, 35(1/2), 363-371.
- Nygren, T., Kronlid, D. O., Larsson, E., Novak, J., Bentreovato, D., Wasserman, J., Welply, O., Guath, M., & Anamika. (2020). Global Citizenship Education for Global Citizenship? Students' Views on Learning about, though, and for Human Rights, Peace, and Sustainable Development in England, India, New Zealand, South Africa, and Sweden. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 63-97. <https://doi.org/10.4119/jsse-3464>
- Okafor, N. (2016). Culture of Peace and Care for the Planet Earth as Predictors of Students' Understanding of Chemistry Concepts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 36-53.
- Okanlawon, A. E., Fakokunde, J. B., Yusuf, F. A., Abanikannda, M. O., & Oyelade, A. A. (2017). Attitudes towards Instructional Games on Peace Education among Second Year Students in Junior Secondary Schools in South-West Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(3), 98-108.
- Olowo, O. O. (2016). Effects of Integrating Peace Education in the Nigeria Education System. *Journal of Education and Practice*, 7(18), 9-14.
- Ortega-Iglesias, J.-M., y Valencia-Espejo, V.-E. (2021). El perfil docente constructor de paz: Concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50), 103-132. <https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.723>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., MayoWilson, E., McDonald, S., & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Sagkal, A. S., Turnuklu, A., & Totan, T. (2016). Peace Education's Effects on Aggression: A Mixed Method Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 45-68.
- Salomon, G. (2009). Peace Education: Its nature, nurture and the challenge it faces. In De Rivera, J. (Ed.), *Handbook on Building Cultures of Peace*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09575-2>

- Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G., y Martínez, R. M. G. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: Prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (17), 71-91. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.4>
- Santé Abal, J. M. (2017). Nigeria, elenco de conflictos. Diagnóstico de sociedad (I). *bie3: Boletín IEEE*, 5, 303-324.
- Salazar, J. P., y Tirado, R. (2020). Tendencias y consideraciones sobre cultura de paz. *Revista Espacios*, 41(45), 299-318.
- Ubogu, R. (2016). Peace Education in Secondary Schools: A Strategic Tool for Peace Building and Peace Culture in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 88-92.
- Uko, E. S., Igbineweka, P. O., & Odigwe, F. N. (2015). Promoting Peace Education for Behaviourial Changes in Public Secondary Schools in Calabar Municipality Council Area, Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 144-149.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). *Informe preliminar de síntesis a las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113034_spa
- Velez, G., Angucia, M., Durkin, T., O'Brien, L., & Walker, S. (2021). Teacher and Administrator Perceptions of Peace Education in Milwaukee (US). *Catholic Schools. Journal of Peace Education*, 18(3), 360-383.
- Zembylas, M., & Loukaidis, L. (2021). Affective practices, difficult histories and peace education: An analysis of teachers' affective dilemmas in ethnically divided Cyprus. *Teaching y Teacher Education*, 97, N.PAG-N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103225>



LA EDUCACIÓN COMO PILAR PARA LA REINSERCIÓN SOCIAL. EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO EN EL ÁMBITO DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

EDUCATION AS A PILLAR FOR SOCIAL REINTEGRATION. EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONFINEMENT IN ARGENTINA

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.3020>

María Gabriela Álvarez
Universidad de Buenos Aires
maga.celu@gmail.com

Adrián Palacin Guido
Universidad de Buenos Aires
palacinguido@gmail.com
orcid.org/0009-0004-0432-9783

Recibido: octubre 24, 2023 - Aceptado: noviembre 26, 2023

Resumen

El presente artículo desarrollará qué se entiende por «derecho a la educación» y cómo está regulado específicamente en los contextos de encierro, teniendo en cuenta cómo opera el estímulo educativo reglado en el artículo 140 de la Ley 24.660 y su importancia en el proceso de reinserción social de los internos. Se hará una comparación entre lo que sanciona la Ley de Educación Nacional y los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos –con jerarquía constitucional–, que respaldan este derecho y con lo que realmente sucede en el sistema penitenciario. Asimismo, se analizará la jurisprudencia argentina en la que se reconoce el derecho a la educación de las personas privadas de libertad y su importancia para el sistema de progresividad que regula la ley de ejecución penal. Por otro lado, se analizará cómo, en la práctica, ha perdido virtualidad la reducción que regula el artículo 140, al haberse introducido un grupo de delitos impedidos de acceder a los institutos liberatorios, mediante la Ley 27.375. El objetivo central recae en la necesidad de remarcar que la educación, en contextos de encierro, es fundamental para la reinserción social y que el Estado tiene la obligación de garantizar este derecho.

Palabras clave: educación; reinserción social; pedagogía; jurisprudencia.

Abstract

This paper will develop what is understood by the right to education and how it is specifically regulated in the contexts of confinement, taking into account how the educational stimulus regulated in article 140 of Law 24.660 operates and its importance in the process of social reintegration of inmates. A comparison will be made between what is sanctioned by the National Education Law and the international human rights instruments with constitutional hierarchy that support this right and what actually happens in the penitentiary system. Likewise, an analysis will be made of Argentine jurisprudence that recognizes the right to education of persons deprived of liberty and its importance for the system of progressiveness regulated by the law of penal execution. On the other hand, an analysis will be made of how, in practice, the reduction regulated by article 140 has lost its virtuality due to the introduction of a group of offenses that are not eligible for the liberatory institutes through Law 27.375. The main objective lies in the need to emphasize that education in prison contexts is essential for social reintegration and that the State has the obligation to guarantee this right.

Keywords: Education, Social Reintegration, Pedagogy, Jurisprudence.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo, analizaremos el derecho a la educación en contexto de encierro, desde de un análisis teórico y jurisprudencial de cómo opera el estímulo educativo. No hay que perder de vista que la educación es uno de los pilares fundamentales en el proceso de reinserción social de una persona privada de la libertad, y que tiene como objetivo la obtención de recursos y herramientas que le permitan incorporarse en el medio libre, una vez que obtenga su libertad, disminuyendo el nivel de vulnerabilidad en la que pueda estar inmerso en determinados grupos sociales.

La Ley de Educación Nacional (artículo 55 al 59), garantiza este derecho antes mencionado, pero, asimismo, depende de su aplicación. En este sentido, se ha dicho que:

[...] la escuela en contextos de encierro, funciona a modo de una institución dentro de otra, y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo, con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero, la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo, la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación (Blaznich, 2007, p. 54).

Esta dinámica tan particular es parte de las más definitorias del sistema educativo dentro de las cárceles: se trata de una superposición, y casi contradicción, que culmina en una batalla más dentro del encierro.

La idea del presente trabajo es, justamente, analizar la aplicación de estos dos sistemas y su funcionalidad a la luz de la jurisprudencia argentina.

SUPERPOSICIONES DE SISTEMAS

«La educación es liberadora para los sujetos y las sociedades, por lo cual está garantizada a todos los individuos del territorio argentino, sea que se encuentren en libertad o privados

de la misma» (artículos 5 y 14 CN, artículo 3 ley 26.206 y artículos 133 a 142 de la 24.660, entre otros) y, como ya mencionamos, también se encuentra resguardado por los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos con jerarquía constitucional (artículo 75, inc. 22 CN).

Por un lado, hallamos diferentes normas *soft law*, como por ejemplo las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos (Reglas Mandela), estableciendo que los objetivos de las penas y medidas privativas de libertad, son proteger a la sociedad contra el delito y reducir la reincidencia. Estos objetivos pueden alcanzarse, si se aprovecha el período de privación de libertad para lograr la reinserción de los reclusos en la sociedad. Además, la educación penitenciaria debe ser inspiradora y motivadora (Crabbe, 2016). Es su misión proporcionar vínculos con el empleo, al momento del egreso. Por eso, es indispensable que las cárceles ofrezcan educación, formación profesional y trabajo; en otras palabras, deben ser respetuosas con la «finalidad aceptable de las actividades humanas [que] es la producción de una subjetividad que auto-enriquezca, de manera continua, su relación con el mundo» (Guattari, 1996).

De este modo, el proceso de reinserción social debe ir acompañado de una dinámica crítica. Teóricamente, en este proceso, el condenado tiene que cuestionarse sobre su vida: qué quiere hacer con ella; qué puede; de qué herramientas dispone, desde el encierro, para que cuando salga en libertad, pueda llevar a cabo una vida sin cometer delitos. Aunque parezca paradójico, se busca encerrar a una persona para que *aprenda* a vivir en libertad y se asume, desde la base, que la persona privada de la libertad debe aprender estas cosas y, al no saberlas, termina delinquir. Esta visión resulta paternalista, porque también asume que quienes cometen delitos lo hacen por su falta de comprensión de la norma y del tipo penal.

La calidad de condenado, en un establecimiento penitenciario, es irrelevante para esta visión, dado que la persona solo estaría privada de su libertad ambulatoria y de aquellos derechos que emanen de la ley en que se basa la sentencia, no pudiéndose limitar o privar a una persona a acceder a un derecho humano fundamental como el de la educación. En este sentido, acertadamente:

[...] la Corte Suprema de Justicia de la Nación ha recordado que los privados de la libertad son personas titulares de todos los derechos constitucionales, salvo las libertades que hayan sido constitucionalmente restringidas, por procedimientos que satisfagan todos los requerimientos del debido proceso (Legajo de casación de PROCUVIN, 2018).

En sintonía con ello, el Tribunal Oral en lo Criminal Federal de Tucumán, al resolver la incidencia sobre estímulo educativo, en el legajo Jonatan Javier Krujowski, consideró que la reforma introducida en el artículo 140 de la Ley 24.660, es complementaria a los Pactos Internacionales que procuran la reinserción social de los condenados (PIDCP artículo 10.3-CADH artículo 5.6).

Esta aplicación de diferentes etapas del régimen progresivo, es la que permitiría la llamada «reinserción social». Asimismo, la garantía del derecho a la educación facilitaría la inclusión social en los casos donde los delitos son principalmente de subsistencia.

El obstaculizar el cumplimiento del derecho a la educación, por parte del Estado a través de la autoridad carcelaria, o directamente impedir su acceso, deviene en interponerse a la reinserción social y, además:

[...] vulneraría normas constitucionales y de los tratados internacionales que obligan a los estados a garantizar el derecho a la educación de la personas privadas de su libertad, constituyendo por lo tanto un trato cruel, inhumano y degradante, conforme los artículos 18 y 75, inciso 22 CN,

5 DUDH, XXV y XXVI DADDH, 5.2 CADH, 10.1 y 13 PIDESC, la regla 66.1 de las Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos de Naciones Unidas y la normativa federal específica que rige en la materia –ley 24.660¹.

Pero, volviendo a la legislación más inmediata, según la Ley Nacional de Educación (artículo 55), debe regularse una:

[...] modalidad del sistema educativo, destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Según enumera el artículo 56, tiene como objetivos:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad, dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas, cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y las modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Favorecer el acceso y la permanencia en la Educación Superior, y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad, a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

La escuela en la cárcel es un espacio público, por lo tanto, no debe convertirse en una «guardería» de presos, «sino que deben acceder a ella de manera irrestricta, justamente porque la institución educativa es pública, lo que conlleva también a pensar a la escuela como un espacio de participación social indispensable a la hora de la formación de ciudadanía» (Scarfo, 2013, p. 94).

El concepto en que debe sustentarse el encierro –sin pretender cambiar la personalidad del individuo–, apunta a producir una subjetividad, con herramientas suficientes para poder vivir en una sociedad conforme a derecho.

Ese trabajo personal que debe realizarse y facilitarse desde la concepción del sistema carcelario, permitirá al condenado trabajar en su construcción psíquica individual, para así poder analizarse, cuestionarse, reevaluar toda su vida, evitar su deshumanización y fomentar la construcción de una sociedad más justa.

¹ Causa No. 14.961 –Sala II– «N. N. s/ recurso de casación».

Este proceso también debe estar caracterizado por la flexibilidad suficiente para posibilitar el avance del interno, sustentado en un programa de tratamiento individualizado que dé lugar a que su propio esfuerzo, sus condiciones personales y sus necesidades, sean el motor de ese avance (Sarmiento, V. A., s/ recurso de casación, 2020).

Así, la educación en contexto de encierro es una herramienta en el proceso de reinserción social de la pena, pero tiene que ir acompañada de una dinámica crítica: el condenado debe transitar diferentes estadios, durante el régimen de progresividad. Se trata de un sistema dentro de otro sistema que, por más que parecen contrapuestos, están pensados para complementarse y avanzar hacia la reinserción social.

ANÁLISIS JURISPRUDENCIAL

Tanto la jurisprudencia internacional como la nacional, reconocen que:

[...] el Estado, en su posición de garante, debe proveer todas las herramientas necesarias para satisfacer el derecho al estudio de las personas que se encuentran en especial relación de sujeción, por el solo hecho de que tiene la obligación legal de hacerlo y porque es uno de los mejores instrumentos de resocialización de los internos al recuperar su libertad y para concretar sus proyectos de vida. En el caso, la falta de acceso a los materiales de estudio, a los espacios y herramientas adecuados para lograr el aprendizaje, se ha traducido en un agravamiento en las condiciones de detención (Torti, G. A., s/ recurso de casación, 2020).

Asimismo, en el Caso Pacheco Teruel y otros *vs.* Honduras, del año 2012, la Corte interamericana de DDHH incorporó los principales estándares sobre las condiciones carcelarias que el Estado debe garantizar a las personas privadas de su libertad en establecimientos penitenciarios, diciendo que «la educación, el trabajo y la recreación son funciones esenciales de los centros penitenciarios, las cuales deben ser brindadas a todas las personas privadas de libertad con el fin de promover la rehabilitación y readaptación social de los internos»². Y, en el caso *Mendoza vs. Argentina*, la Corte Interamericana también sostuvo que el Estado debe garantizar «las opciones educativas o de capacitación formales que deseen, incluyendo educación universitaria, a través del sistema penitenciario o, en caso de que se encuentren en libertad, a través de sus instituciones públicas»³.

Esto redundante en que es una obligación del Estado, promover la educación integral dentro de las prisiones, ofreciendo alternativas educativas, a fin de tentar o estimular el interés del interno en el estudio, dada la educación como elemento de resocialización,

[...] la provisión de una educación integral, permanente y de calidad para cada una de las personas privadas de libertad, constituye una herramienta de meritoria importancia en miras al cumplimiento de los objetivos previstos para la instancia ejecutiva de la pena. Y si, además, se suma a ello la posibilidad de que los internos e internas alojados, las puedan reducir [en referencia a las penas] mediante sus logros educativos, los plazos previstos para el avance en las distintas fases y períodos que conforman el tratamiento progresivo, como así también los requisitos exigidos para

² Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/fichas/pachecoteruel.pdf> (última fecha de consulta 2/12/2023).

³ Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/fichas/mendozayotrosarg.pdf> (última fecha de consulta 2/12/2023).

el acceso a los distintos sistemas de egreso temporario y anticipado, entendemos que constituye un elemento adicional de absoluta relevancia, que coadyuvará claramente al cumplimiento de esos fines (Salduna, 2019, p. 434).

En este sentido, el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad, se encuentra resguardado básicamente en el derecho constitucional y en el principio de reintegración, propio del sistema progresivo de aplicación de la pena⁴. Debe recordarse que los derechos constitucionales se aplican para todos los habitantes por igual, de no hacerse se generaría una situación donde algunos individuos son privilegiados con derechos constitucionales y otros no, la universalidad de los mismos –y la aplicación de una básica mentalidad inclusiva– hace que resguarden tanto a las personas en libertad, como a las privadas en situación de encierro punitivo.

[...] no sólo debe hacerse uso del derecho de manera individual, sino que es el Estado quien debe garantizar plenamente. Porque un derecho que no reúne las condiciones de acceso de todos los ciudadanos y de cumplimiento pleno del mismo, produce privilegios para unos pocos y el resto quedará en el camino hacia el no-ejercicio de sus derechos sociales» (Scarfo, 2002).

Una interpretación que cohorte el derecho a la educación o lo limite, lleva a una interpretación contraria al principio *pro homine*, según el cual debe tomarse aquella interpretación más favorable para los derechos de los individuos. La Corte Suprema de Justicia –en Acosta Madorran (Fallo 330:1989) y Cardozo (Fallo 329:2265)– estableció que el intérprete debe elegir el resultado que proteja, en mayor medida, a la persona humana, o bien privilegiar aquella interpretación de la ley más amplia de los derechos del ser humano, frente al poder estatal.

Con relación del estímulo educativo, el artículo 140 de la Ley de Ejecución Penal, procura:

[...] establecer una modalidad que incentive la educación, recompensando a quienes emprendan o finalicen estudios o cursos profesionales, alineándose así con la ley de Educación Nacional No. 26.206, que tiene como norte constituir, como política de Estado, el fomento de la educación para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ortiz, A. M., s/ recurso de casación, 2015).

La justicia penal, debe ser una vía de aseguramiento para que el Estado cumpla con su obligación de ofrecer alternativas educativas que fomenten o estimulen el interés del interno en el estudio, dada su importancia en la integración social. Esto es así, porque:

[...] es el Estado el que se encuentra en la posición especial de garante, toda vez que las autoridades penitenciarias ejercen un fuerte control o dominio sobre las personas que se encuentran sujetas a su custodia. De este modo, se produce una relación de interacción especial de sujeción entre la persona privada de su libertad y el Estado, caracterizada por la particular intensidad con que el Estado puede regular sus derechos y obligaciones, y por las circunstancias propias del encierro, en donde al recluso se le impide satisfacer, por cuenta propia, una serie de necesidades básicas que son esenciales para el desarrollo de una vida digna (Recurso de hecho deducido por el Cels en la causa Verbitsky, 2005).

⁴ Este lineamiento fue seguido por la Sala 4 de la CFCP, en el expediente Núñez Carmona, José María, s/recurso de casación (Causa CFP 1302/2012/TO1/20/CFC12, Reg 191/19.4, rta 25/2/2019).

EL ESTÍMULO EDUCATIVO EN LA EJECUCIÓN DE LA PENA Y SU DESVIRTUALIZACIÓN, A RAÍZ DE LA REFORMA DE INTRODUCIDA POR LA LEY 27.375

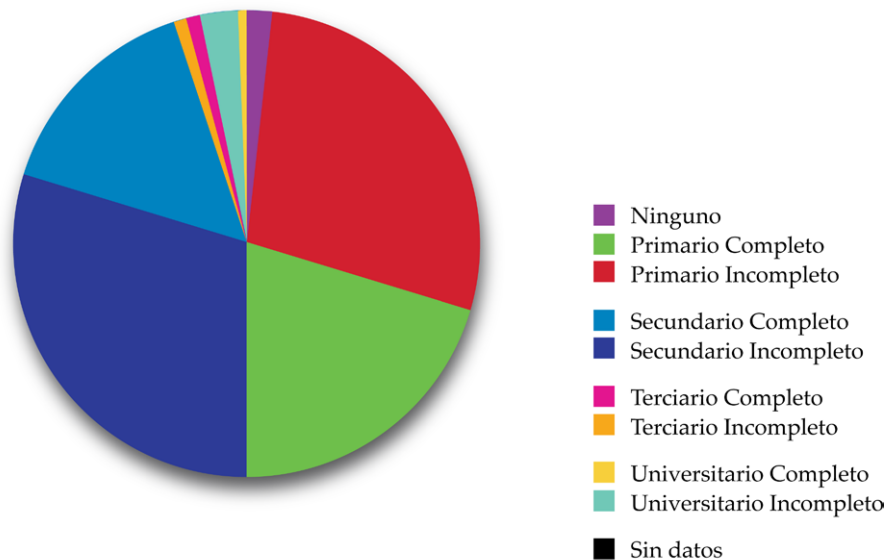
La Ley 24.660,

[...] creó un régimen que pretendía estimular el interés de los internos por el estudio, al permitirles avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena, a partir de sus logros académicos. Señaló que la finalidad del legislador había sido la de posibilitar la reducción del tiempo de encierro, en función de la realización de estudios; y que ello se encontraba amparado en la Ley Nacional de Educación que, en su artículo 56, enumeraba los objetivos de la educación en contextos de privación de la libertad (Sarmiento, V. A., s/ recurso de casación, 2020).

Según el Relevamiento de 2022 de la SNEEP, en los establecimientos penitenciarios federales, existe un total de 11.372 alojadas. De ellas, 176 no tienen ningún nivel de instrucción; 3.221 no han finalizado el nivel primario; 2.280 poseen primario completo; 3.368 cuentan con secundario incompleto, y 1.741 han finalizado el secundario.

En lo que respecta a los estudios superiores, 113 no han finalizado sus estudios terciarios y 106 sí lo han finalizado; 303 no cuentan con estudios universitarios completos, y solo 62 personas han obtenido un título universitario.

Figura 1
Nivel de instrucción



Fuente: SNEEP 2022. Cuadro de elaboración propia. Para ampliar información:
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/informe_sneep_spf2022.pdf

Como consecuencia de este panorama, se creó un régimen que pretende estimular el interés de los internos al estudio, al permitirles avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena, a partir de sus logros académicos.

La Diputada Nacional, profesora Adriana Puiggrós, en la orden del día No. 1265 de la Sesión Ordinaria, del 16 de marzo de 2011, indicó que «se premia el esfuerzo de los internos que optan por proseguir sus estudios y se incentiva al resto a seguir su ejemplo». También se ha remarcado que las experiencias existentes «parecen demostrar que la capacitación en las cárceles disminuye sensiblemente el nivel de reincidencia y aumenta las posibilidades de reinserción social» (Sarmiento, V. A., s/ recurso de casación, 2020).

El artículo 140 de la Ley 24.660, regula las diferentes modalidades de reducción en los plazos para acceder los institutos liberatorios vigentes, reglados en la normativa vigente. A saber: a) un mes por ciclo lectivo anual; b) dos meses por curso de formación profesional anual o equivalente; c) dos meses por estudios primarios; d) tres meses por estudios secundarios; e) tres meses por estudios de nivel terciario; f) cuatro meses por estudios universitarios y, g) dos meses por cursos de posgrado.

Asimismo, estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte meses. Entonces, a través de la ley 26.695,

[...] que relaciona el derecho a la educación con el principio de reinserción social, se incorporó en el régimen de ejecución de la pena, el denominado «sistema de estímulo educativo», que permite acortar los plazos para acceder a las distintas etapas del régimen penitenciario, a las personas privadas de su libertad, que hayan logrado determinados objetivos. Por este medio, se buscó un incentivo para que las personas privadas de la libertad, comiencen o finalicen actividades educativas, de formación profesional y capacitación laboral (Noriega Narro, M. A., s/ recurso de casación, 2021).

En este sentido, el derecho a la educación tiene como fin brindar un «premio al esfuerzo de aquellos que optan por seguir sus estudios e incentivo al resto a seguir su ejemplo, a los regímenes de salidas transitorias, semilibertad o libertad condicional» (G.D.B, 2013).

La jurisprudencia también ha dicho que:

[...] el legislador, a partir de reconocer el valor resocializador que la educación posee, buscó incentivar la capacitación de los penados, premiando a aquellos que, por medio de una superación de lo que habitualmente se exige, completen y aprueben sus estudios, permitiéndoles avanzar por los distintos períodos y fases del régimen progresivo, en términos más breves que los establecidos cronológicamente. Optar por una interpretación restrictiva de la norma, apartándose arbitrariamente de la clara letra de la ley, implica soslayar tales loables fines⁵.

En la justicia penal, a través de la jurisprudencia, se ve a la educación no solo como una herramienta para la reinserción social del individuo encarcelado, sino que se señala que la misma sirve para asegurar el cumplimiento del incentivo educativo, dado que es necesaria para cumplir el objetivo de la reinserción social de la pena, objetivo reconocido en nuestra constitución y la ley de ejecución penal. En este sentido, «el Estado no puede apartarse de este principio y debe ajustar la política penitenciaria al mencionado objetivo» (Salduna, 2019, p. 34).

⁵ Quiñones, Mario Oscar, Cpo. de ejecución de pena privativa de libertad s/ recurso de casación, 2019.

Es por esto que, para cumplir dicha meta,

[...] se creó un régimen que pretende estimular el interés de los internos al estudio, al permitirles avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena, a partir de sus logros académicos; destacándose que así se premia el esfuerzo de los internos que optan por proseguir sus estudios y se incentiva al resto a seguir su ejemplo. Se remarcó que las experiencias existentes parecen demostrar que, la capacitación en las cárceles, disminuye sensiblemente el nivel de reincidencia y aumenta las posibilidades de reinserción social (Sarmiento, V. A., s/ recurso de casación, 2020).

Asimismo, el proceso educativo también debe caracterizarse por la flexibilidad para permitir el tratamiento individual de la persona privada de la libertad: no es una cuestión poblacional que puede evaluarse en «grandes números». El esfuerzo es individual –junto con la garantía Estatal de dicho derecho– y la aplicación del incentivo, tienen un impacto directo en la pena de cada condenado.

En este sentido, la reforma de la Ley 24.660 (2017) representa un retroceso, en cuanto limita –según las condenas– a avanzar en las distintas fases. La misma, incorpora el artículo 56 bis, el cual manifiesta que:

[...] no podrán otorgarse los beneficios comprendidos en el período de prueba a los condenados por los siguientes delitos: 1) Homicidios agravados previstos en el artículo 80 del Código Penal; 2) Delitos contra la integridad sexual, previstos en los artículos 119, 120, 124, 125, 125 bis, 126, 127, 128 primer y segundo párrafos, y 130 del Código Penal; 3) Privación ilegal de la libertad coactiva, si se causare intencionalmente la muerte de la persona ofendida, previsto en el artículo 142 bis, anteúltimo párrafo, del Código Penal; 4) Tortura seguida de muerte, artículo 144 ter, inciso 2, del Código Penal; 5) Delitos previstos en los artículos 165 y 166, inciso 2, segundo párrafo del Código Penal; 6) Secuestro extorsivo, si se causare la muerte de la persona ofendida, conforme a los supuestos previstos en el artículo 170, antepenúltimo y anteúltimo párrafos, del Código Penal; 7) Delitos previstos en los artículos 145 bis y ter del Código Penal; 8) Casos en que sea aplicable el artículo 41 quinquies del Código Penal; 9) Financiamiento del terrorismo, previsto en el artículo 306 del Código Penal; 10) Delitos previstos en los artículos 5°, 6° y 7° de la ley 23.737 o la que en el futuro la reemplace; y 11) Delitos previstos en los artículos 865, 866 y 867 del Código Aduanero.

Los condenados incluidos en las categorías precedentes, tampoco podrán obtener los beneficios de la prisión discontinua o semidetención ni el de la libertad asistida, previstos en los artículos 35, 54 y concordantes de la presente Ley.

La realidad es que esta modificación ha desvirtuado totalmente la finalidad inicial del estímulo educativo ya que, si bien los juzgados de ejecución tramitan la incidencia y conceden las reducciones que por derecho correspondan, al momento de resolver sobre la incidencia liberatoria, al estar alcanzado por estos impedimentos, no hacen lugar a los planteos de inconstitucionalidad e inaplicabilidad del artículo 14 del CP y 56 BIS de la ley de ejecución penal. De esta manera, podríamos pensar que de nada sirve ser beneficiado por la aplicación del artículo 140 y lograr avanzar la fecha, para que la persona adquiera su libertad anticipada, si luego será rechazada y deberá esperar a que, con suerte, el Superior (CNCP o CFCP) haga lugar al recurso de casación interpuesto por la defensa.

Esta reforma contradice las ideas contrapuestas que venían conjugándose exitosamente en cuanto a que el estímulo era individual, pero incentiva a otros privados de la libertad con el ejemplo. Esta modificación resulta desmotivadora y genera una diferencia entre los detenidos, polarizando un espacio ya de por sí complejo y generando una diferenciación contraria a la aplicación constitucional, que ve a todos los individuos habitantes del territorio con los

mismos derechos. Además, esta generación de dos tipos de detenidos, provoca la desnaturalización del principio de progresividad, del derecho a la educación y de los tratados internacionales a los cuales se suscribió el Estado, de acuerdo con lo anteriormente expuesto.

Asimismo, la educación en contexto de encierro punitivo cumple distintos objetivos: «ocupación del tiempo libre, re-socialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral, entre otras» (Blaznich, No. 044, p. 55). El fin del estímulo educativo es el de promover la inclusión social, valiéndose de garantizar el acceso al sistema educativo y la participación en la vida cultural. Cualquier reforma que limite dicha aplicación, genera una disrupción en esta finalidad.

CONCLUSIONES

Como hemos analizado, el fin del estímulo educativo

[...] no es única ni esencialmente adelantar los plazos de ejecución de la pena privativa de la libertad, en función de la concesión de alguno de los egresos anticipados, sino orientar la ejecución de su pena a fines de resocialización, que se logran –entre otras vías– a través de la adquisición de determinadas herramientas de instrucción y técnicas que facilitan la reinserción social de las personas privadas de la libertad (M., A. O., s/ estímulo educativo, 2018).

Ello va de la mano con lo reglado en el artículo 1 de la Ley 24.660, el cual establece, como fin de la ejecución de la pena, «lograr que el condenado adquiriera la capacidad de comprender y respetar la ley, procurando su adecuada reinserción social».

En este sentido, el régimen establecido se orienta a lograr ese fin resocializador, el cual se encuentra presente en normas derivadas del derecho internacional, de los derechos humanos y receptadas por nuestro derecho interno, formando parte de la Constitución Nacional en su artículo 75, inc. 22. El artículo 5.6, de la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH), establece que: «Las penas privativas de la libertad tendrán como finalidad esencial la reforma y la readaptación social de los condenados» y el 10.3 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCyP), enuncia: «El régimen penitenciario consistirá en un tratamiento cuya finalidad esencial será la reforma y la readaptación social de los penados [...]».

Resulta esencial remarcar que toda interpretación de las exigencias y reglamentaciones se halla limitada y circunscripta a la finalidad de reinserción social que nuestro bloque de constitucionalidad consagra expresamente. Esta finalidad, no puede ser incompatible con la dignidad humana, los derechos que son inherentes a ella y el libre desarrollo de la personalidad. Esto significa que, en una sociedad pluralista, la resocialización, como fin de la ejecución penal, no puede destinarse a obtener un cambio en el individuo, en su personalidad, sus convicciones o su actitud intelectual (Muñoz Conde, 1993, p. 489), sino que debe interpretarse como una obligación impuesta al Estado («derecho», por lo tanto, de las personas privadas de su libertad), de proporcionar al condenado, las condiciones necesarias para un desarrollo personal adecuado que favorezca su integración a la vida social, al recobrar la libertad (Salt, 1999, p. 177).

El derecho a estudiar y aprender, es un derecho fundamental para el digno desarrollo del ser humano, contribuyendo en el encierro punitivo a la reinserción social que debe asegurar el Estado y, así, toda limitación a dicho derecho y garantía es contraproducente, tanto para el individuo como para la sociedad.

En síntesis, «el acceso democrático a una educación de alta calidad debe incluir el acceso de las personas encarceladas. No podemos impedir que las personas más vulnerables accedan a lo que más puede cambiar sus vidas» (Esperian, 2020), porque la democratización de la educación es lo único que generará políticas que eliminen los mecanismos que fomentan la desigualdad ante el goce de los derechos humanos, como la escuela y la cultura. ■

Referencias

Libros y artículos de revistas

- Blaznich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 044.
- Bourdieu, P. (2015). *Intervenciones Políticas. Un sociólogo en la barricada*. Siglo Veintiuno Editores.
- Crabbe, M. J. (2016). Education for Offenders in Prison. *Journal of Pedagogic Development*, 6(3).
- Esperian, J. H. (2010). The Effect of Prison Education Programs on Recidivism. *Journal of Correctional Education*, 61(4), 316-334. <http://www.jstor.org/stable/23282764>
- Flores, J. (2012). Jail Pedagogy: Liberatory Education Inside a California Juvenile Detention Facility, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(4), 286-300.
- Guattari, F. (1996b). *Caosmosis*. Ediciones Manantial SRL.
- Lamas, F., y Pedocchi Weisser, M. (2021). *Ejecución de la pena comentada por personas privadas de la libertad*.
- McNeill, F. (2014). Punishment as Rehabilitation. *Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice*.
- Muñoz Conde (1993). *Derecho penal*. Parte general, Tirant lo Blanch.
- Rusconi, M., y Kierszenbaum, M. (2016). *Elementos de la parte general del derecho penal*. Hammurabi.
- Salduna, M., y De la Fuente, J. (2019). *Ejecución de la pena privativa de la libertad*. Editores del Sur.
- Salt, M. G., y Rivera Beiras, I. (199). *Los derechos fundamentales de los reclusos. España y Argentina*. Editores del Puerto.
- Scarfo, F. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 36, 291-326.
- Scarfo, F., y AUED, M. V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1).

Jurisprudencia

G.D.B de la CFCP, Sala I, Rta. 22/3/2003. <https://ppn.gov.ar/index.php/institucional/noticias/350-fallo-favorable-al-estimulo-educativo-de-la-sala-i-de-casacion-y-modificacion-del-criterio-del-jep-n-4>

Legajo de casación de PROCUVIN (Causa 54475/2017) de la CFCP, Sala 4, Reg. N° 1125/18.4, Rta 31/8/2018.

M., A. O., s/ estímulo educativo (Causa 101272/2008) de la CNCP, Sala 1, reg n° 1120/2018, Rta 12/9/2018.

Noriega Narro, Mamfer Abel, s/ recurso de casación (Causa 18051/2016/TO1) de la CFCP, Sala 4, Reg. n° 848/21.4, Rta 10/6/2021.

Núñez Carmona, José María, s/ recurso de casación (Causa CFP 1302/2012/TO1/20/CFC12) de la CFCP, Sala 4, Reg n° 191/19.4, Rta 25/2/2019.

Ortiz, Alejandro Miguel, s/ recurso de casación (causa 9235/2007) de la CNCP, Sala 1, Reg n° 299, Rta 21/7/2015.

Recurso de hecho deducido por el CELS en la causa Verbitsky, V. 856. XXXVIII CSJN 3/5/2005

Sarmiento, Víctor Alejandro, s/ recurso de casación (causa FSA72003222/2009/TO1/1/1/CFC1) de la CFCP, Sala 4, Reg n° 2233/20.4, Rta 6/10/2020.

Torti, Gabriel Alejandro, s/ recurso de casación FSM 12040/2020/1/CFC1, Reg n° 361, CFCP, Sala II, 21/5/2020.

QUEHACERES

QUEHACERES

QUEHACERES



LA COMPETENCIA EVALUATIVA DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS. REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

LEARNING EVALUATION COMPETENCE IN THE TEACHING FORMATION FROM THE COMPETENCES FOCUS. A REFLECTION FROM THEORY AND PRACTICE

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2971>

Briseda Noemí Ramos Ramírez
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Colima, México

bris_ramos@ucol.mx
orcid.org/0000-0002-8564-4993

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Colima, México

norma_marquez@ucol.mx
orcid.org/0000-0001-5466-2681

Recibido: octubre 19, 2023 - Aceptado: noviembre 24, 2023

Resumen

El presente documento tiene como objetivo, identificar la configuración de la competencia evaluativa del aprendizaje de estudiantes en formación docente, en el marco de un programa de licenciatura, estructurado desde el enfoque en competencias. Se ha utilizado una metodología cualitativa de corte descriptiva, basada en la aplicación de un cuestionario y la observación. Los sujetos de estudio fueron 20 estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en el marco de la asignatura Legislación y Políticas Educativas. Los resultados reflejan que la población participante, identifica y comprende el sentido e importancia de la evaluación del aprendizaje, pero sus conductas y manifestaciones no son congruentes con ese pensamiento; por tanto, se identifica que la competencia evaluativa del aprendizaje no se ha consolidado como competencia docente durante la formación de los estudiantes. Concluimos que, a pesar de la diversidad de opiniones sobre la efectividad del enfoque en competencias como eje curricular, continúa vigente en el currículo de muchas instituciones de educación superior en México. Asimismo, consideramos que el enfoque favorece la implementación de propuestas educativas formadoras de docentes, en las que se impulsa, entre otras competencias, la competencia evaluativa del aprendizaje.

Palabras claves: evaluación del aprendizaje, competencias, formación docente.

Abstract

The objective of this document is to identify the configuration of the evaluative competence of learning of students in teacher training within the framework of a bachelor's program structured from a focus on competences. A descriptive qualitative methodology has been used, based on the application of a questionnaire and observation. The study subjects were 20 first semester students of the Bachelor's degree in mathematics teaching within the framework of the subject Educational Legislation and Policies. The results reflect that the participating population identifies and understands the meaning and importance of learning evaluation, but their behaviors and manifestations are not congruent with that thought, therefore, it is identified that the learning evaluation competence has not been consolidated as a teaching competence. during student training. We conclude that despite the diversity of opinions on the effectiveness of the focus on competencies as a curricular axis, it continues to be valid in the curriculum of many higher education institutions in Mexico. Likewise, we consider that the approach favors the implementation of educational proposals for teacher training. In which, among other competences, the evaluative competence of learning is promoted.

Keywords: Learning Evaluation, Competencies, Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

En México, hace más de una década, el enfoque en competencias fue considerado como el eje de los planes y programas de estudio en educación superior; la producción de la literatura abordó el tema desde sus diferentes aristas: su conceptualización, como eje curricular; la implementación por parte del docente; la variedad de estrategias para la enseñanza y aprendizaje; la evaluación, entre otras. Aunque el enfoque se ha difuminado en las nuevas propuestas educativas de los planes de estudio, aún sigue vigente como referente para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que el estudiante manifiesta en el saber y saber hacer.

En este sentido, la currícula de programas de formación docente no es la excepción, pues se enfatiza en una variedad de competencias no solo genéricas, sino también las que son propias de la profesión. La sociedad actual, requiere de profesionales de la docencia que tengan los conocimientos necesarios para contribuir en la formación de estudiantes con competencias, que les faciliten un conocimiento genuino, permanente y que contribuya a la solución de problemas en la sociedad (Chávez, Calanchez, Tuesta y Valladolid, 2022). Por tanto, la consolidación de competencias docentes es, para los programas de formación docente, un objetivo claro y permanente.

Para guiar al lector sobre la reflexión de las competencias en la formación docente, retomamos una competencia para el análisis: la competencia de evaluación del aprendizaje que, desde nuestra experiencia, ha sido compleja para adquirir y desarrollarse, pues la representatividad de los modelos tradicionales –que en muchos casos aún permean la práctica docente–, ha sido un factor determinante en el proceso de enseñar y aprender.

Para tal efecto, el artículo se divide en dos ejes de análisis:

- 1) En un breve recorrido histórico, puntualizamos por qué el desarrollo de las competencias continúa vigente en el currículo de los programas de formación de la profesión docente.

Consideramos conveniente hacer un recuento de cómo incursionó el enfoque en el ámbito educativo, cómo se adaptó en la educación y cuáles han sido las implicaciones.

- 2) Una vez escudriñado el recorrido histórico, exponemos el caso de un grupo de estudiantes de educación superior que cursan el programa de Licenciatura de Enseñanza de las Matemáticas, en la Universidad de Colima (México), cuyo perfil profesional considera, como una de las competencias profesionales, la capacidad para evaluar el aprendizaje, haciendo hincapié en que la evaluación del aprendizaje es una competencia necesaria, urgente y con más dificultades para consolidarse en los estudiantes que se forman en el campo de la docencia.

I. EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS DESDE LA MIRADA TEÓRICA

En un breve recorrido histórico, recordamos que el origen del enfoque en competencias surgió en el entorno laboral. Posteriormente se trasladó al ámbito académico, como una manera innovadora de preparar a los jóvenes para el trabajo, garantizando a la vez la calidad de la formación; por lo que una primera situación a atender, mediante el modelo, fue la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad laboral. Bajo tal diagnóstico, se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo (Whitear, 1997). Se requería, entonces, un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente se diera la relevancia a los conocimientos adquiridos.

En cuanto a la conceptualización de competencia, se distinguen distintas posturas. Tal es el caso de Gimeno (2009) y Díaz-Barriga (2006), quienes señalan que es compleja y polisémica, en tanto que no existe una teoría unificada que sustente el enfoque en el currículo. Desde la visión constructivista, Bolívar (2009), Escudero (2008), Perrenoud (2014), Roegiers (2010) y Gimeno (2009), coinciden en que las competencias son objetos complejos, dinámicos y multidimensionales, orientados socioculturalmente. Argudín (2005) señala la convergencia de los comportamientos socioafectivos, cognitivos, psicológicos y sensoriales para desempeñarse en una actividad específica. Díaz Barriga y Hernández (2010), Perrenoud (2004) y Rueda (2009) coinciden con la definición de la competencia como capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para enfrentar distintas situaciones. Denyer et al. (2012), Zabala y Arnau (2008) se centran en la elección que hace el individuo de un esquema de actuación ante situaciones complejas, tanto en lo individual, lo colectivo y lo profesional.

En suma, podría afirmarse que existen dos características implícitas en cualquier definición de competencia antes referida: el desempeño y las condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante. Es decir, el saber y saber hacer, demostrados en un contexto definido real. Ante esto, el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar habilidades de metacognición y pensamiento crítico, al trasladar el conocimiento teórico a la práctica y seleccionar lo que es útil para resolver situaciones en escenarios reales.

Por otra parte, la pregunta clave para el enfoque por competencias es: ¿Cuál es la diferencia con un modelo tradicional? La respuesta la han dado distintos autores que analizan a detalle el modelo en competencias. Para esta reflexión, citamos el trabajo de Díaz Barriga y Hernández (2006), quienes comparan ambos modelos desde el proceso de enseñanza, considerando el punto de partida de la reflexión, la didáctica, los objetivos de formación, la transposición de saberes y los enfoques didácticos, y aunado a ello, agregamos la evaluación (ver Tabla 1).

Tabla 1
El proceso de transposición didáctica

| ASPECTOS CLAVE DEL PROCESO DIDÁCTICO | ENSEÑANZA POR TRANSMISIÓN | ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS |
|---|---|---|
| Punto de partida de la reflexión didáctica. | Conocimientos disciplinares eruditos. | Situaciones sociales relevantes. |
| Objetivos de formación. | En términos de transmisión de conocimientos y automatización de procedimientos. | En términos de actividades situadas en contexto que involucran movilización de conocimientos diversos. |
| Proceso educativo y transposición de saberes. | Adaptación de los conocimientos eruditos al nivel de los alumnos para que, después del curso, puedan aplicarlos a futuro. | Creación de situaciones didácticas que enfrentan a los estudiantes a tareas auténticas en contextos reales. |
| Enfoques didácticos. | Lecciones enfocadas en el aprendizaje de teorías y métodos. Énfasis en ejercicios de comprensión, aplicación y repaso del contenido curricular. | Actividades generativas, tareas: problema, abordajes experienciales en contextos reales. Énfasis en solución de situaciones: problema y casos, toma de decisiones y conducción de proyectos. |
| Evaluación. | Comprobación del aprendizaje a partir de pruebas. | Requiere centrarse en el desempeño y acercarse a la evaluación auténtica. |

Fuente: Retomado y adaptado de Díaz y Hernández (2006).

Como se observa en la Tabla 1, una de las principales diferencias entre la enseñanza por transmisión y por competencias, es el planteamiento didáctico. Mientras que en el primero se priorizan los conocimientos disciplinares, en el segundo se diseñan situaciones sociales que representan una realidad, lo que propicia el establecimiento de prácticas situadas, la elaboración de proyectos, el análisis de casos y la resolución de problemas; esto permite que el estudiante desarrolle su potencial en torno a conocimientos diversificados, dando paso al aprendizaje autónomo y reflexivo. Desde esta perspectiva, el planteamiento didáctico basado en competencias, favorece que la evaluación se centre en el desempeño y no en los resultados, como en la enseñanza por transmisión.

Si bien, es cierto que el enfoque en competencias no solo es la suma de saberes que se demuestran en un contexto real, es conveniente que haya claridad desde su conceptualización hasta la evaluación, para hacer eficiente su implementación en el currículo. De ahí que muchas de las críticas se refieren a la forma en cómo se concibe, aplica y determina el proceso de evaluación.

En este sentido, desde sus inicios, el modelo ha tenido sus defensores y detractores. Entre los argumentos que se posicionan en su defensa, está el hecho de que: se propicia que la población estudiantil sea capaz de buscar información, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones (Cano, 2008); facilita la movilidad y saberes entre estudiantes y académicos, para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales (Proyecto Tuning); posibilita la adaptación a contextos variables en los que el estudiante desarrolla su creatividad, motivación y valores, superando la sola reproducción del conocimiento acumulado (OCDE, 2005); fomenta el impulso en el desarrollo de inteligencias múltiples y el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, con sentido global y aplicativo (Cano, 2008).

En cuanto a los argumentos que se contraponen a la implementación del enfoque en el currículo, comienzan con la crítica desde su origen. Autores como Díaz Barriga y Hernández (2006), y Moreno (2010), coinciden en que el discurso de las competencias en educación no se fundamenta en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en los procesos de enseñanza o en el diseño del currículo escolar, sino que se basa en la noción de capacitación en destrezas laborales (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Por su parte, Gimeno (2009) cuestiona el enfoque desde diez tesis sobre su aparente utilidad, comenzando también por su conceptualización, de la que identifica la falta de una epistemología o visión del conocimiento justificada en una teoría, la visión de una sociedad y una política del conocimiento. A este análisis se añade el de Perrenoud (2014), quien señala tres debilidades desde su origen: a) la conceptual, puesto que existen gran variedad de conceptos y no hay una precisión en lo que se deba entender para su implementación en el currículo; b) empírica, referida a que es difícil su integración en el currículo y, c) la misión de la escuela, pues debe indagarse si es misión u objetivo de la escuela formar en competencias.

La crítica más relevante de Gimeno (2009), es la contradicción en la evaluación, ya que el enfoque busca concretar criterios observables (saber hacer), pero los sistemas exigen la evaluación en la forma cuantitativa y como lo señala el autor: «Las competencias no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representan estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución» (p. 29). Sin duda, la evaluación es uno de los temas sensibles en el currículo. Pretender evaluar en competencias ha sido un gran reto en la educación, pues no solo incluye el aprendizaje de la población estudiantil, sino la propia evaluación hacia el desempeño de los maestros, quienes también reclaman la consideración de una evaluación justa, efectiva y centrada en su propio desempeño.

Otro de los autores que han criticado, no solo al enfoque en competencias, sino a los procesos de innovación curricular en México, es Díaz Barriga (2006), quien cuestiona el sentido innovador del enfoque, puesto que no existe una transformación verdadera en la educación y supone que este ha sido un disfraz de cambio. Asimismo, el trabajo de Moreno (2012) hizo hincapié en las inconsistencias de la reforma educativa pasada en México, con respecto de la implementación del enfoque, entre ellas destaca: la carencia de un marco teórico sólido; el vacío metodológico para la enseñanza y la evaluación; la escasez de materiales complementarios para el profesorado; una propuesta de formación docente insuficiente, superficial y prescriptiva. Además, hace una crítica a las propuestas que más han proliferado en el ámbito académico, correspondientes a la de Tobón y Frade, de las que afirma que mantienen una visión en exceso pragmática de las competencias, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica sin rigor ni consistencia y que, si bien son populares entre el profesorado del país, quizá lo sean por su simplicidad y excesiva superficialidad.

Desde estas perspectivas, podemos sintetizar que el mayor problema radica en su conceptualización, que se asume en la educación por las debilidades señaladas por expertos en el

ámbito educativo. Sin embargo, también destacamos que el enfoque por competencias posee aspectos positivos para implementarse en el currículo y que sigue vigente, aunque siga en construcción su operatividad.

II. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: COMPETENCIA DOCENTE NECESARIA

Autores como Perrenoud (2007), Zabalza (2007) y Pimienta (2012), coinciden en que las competencias del docente se resumen en: la planificación, el enfoque didáctico para implementar metodologías que fomenten el aprendizaje significativo y la relación entre el alumno-docente, como medio para establecer lazos que faciliten el aprendizaje. Asimismo, el avance de la ciencia y las necesidades sociales que imperan en la sociedad actual, exigen además otras competencias en el ejercicio de la profesión, tales como el conocimiento y uso de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje, las habilidades para generar procesos de inclusión en el aula, la inteligencia artificial como herramienta didáctica, entre otras.

Sin embargo, a pesar de los cambios en los requerimientos de la profesión, una competencia indispensable y vigente, es el saber evaluar el aprendizaje. Hincapié y Clemenza (2022) señalan la importancia de la competencia evaluativa en la formación del profesorado y enfatizan la evaluación de los aprendizajes, como un referente de calidad y consolidación de aprendizajes permanentes. Desde esta postura, es necesario, en primer término, que quienes forman a los futuros docentes, asuman una postura sobre la evaluación del aprendizaje desde el paradigma constructivista y, bajo esas directrices, representen en la práctica la significación de la evaluación del aprendizaje. En segundo término, es preciso que los estudiantes en formación reconfiguren el pensamiento de la práctica de evaluación, como un proceso formativo y continuo.

Desde esa perspectiva, coincidimos con Pimienta (2008, como se cita en Hincapié y Clemenza, 2022), quien declara que:

Evaluar los aprendizajes del estudiante supone enjuiciar sistemáticamente las competencias adquiridas por él, en un contexto sociohistórico específico, que le permite resolver los problemas satisfactoriamente. Por consiguiente, el proceso de la evaluación de los aprendizajes en el estudiante, implica aspectos cognitivos y actitudinales que son fundamentales para determinar si desarrolla o no las competencias deseadas de forma satisfactoria; tales como los conocimientos semánticos y procedimentales; y la atención de saberes relacionados con los contenidos de las asignaturas, unidades o áreas curriculares (p. 112).

Desde esta postura, evaluar el aprendizaje implica el desarrollo de estrategias evaluativas centradas en aspectos cognitivos; pero también involucra estrategias actitudinales, lo que se traduce en una concepción de la evaluación desde el desarrollo de competencias, pues supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por su parte, Leyva (2010) destaca que la evaluación se caracteriza por ser un proceso sistemático, de indagación y comprensión de la realidad educativa; pretende la emisión de un juicio de valor; se orienta a la toma de decisiones, e implica una mejora. Por tanto, evaluar el aprendizaje, debe conducir a que el estudiante asuma la consolidación o avance de su aprendizaje y pueda tomar decisiones que le permita mejorar su proceso de aprender.

Lo anterior confirma que la evaluación del aprendizaje debe asumirse por el estudiante y profesorado, como un proceso que refleje los desafíos y el trabajo realizado para el logro de aprendizajes significativos. Esta perspectiva, entonces, debe asumirse desde la formación

docente de estudiantes, quienes deberán configurar la competencia de evaluar el aprendizaje: las acciones evaluativas que se hacen en el marco de los programas de formación docente, son un referente para el estudiante en la construcción de su concepción sobre cómo evaluar el aprendizaje.

III. MÉTODO

III.1. Participantes

En esta investigación cualitativa con alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), participaron 20 estudiantes (el 80% son varones y el 20% son mujeres) de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en el marco de la asignatura de Legislación y Política Educativa, que es impartida en el primer semestre de la carrera y, al estar cursando la materia, se toma al 100% de los estudiantes en el estudio.

III.2. Instrumento

Para el análisis se utilizan dos instrumentos: un cuestionario de preguntas abiertas (para identificar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la evaluación del aprendizaje) y la observación (en la que se utiliza, como herramienta, la grabación en audio para recabar la información acerca del significado de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la práctica y el registro *in situ* mediante anotaciones).

El cuestionario se diseñó con base en cinco indicadores de análisis agrupados en tres categorías: concepción de la evaluación, representación de la evaluación del aprendizaje en la práctica docente, y herramientas para evaluar y verificar el aprendizaje. A partir del cuestionario, se obtuvo información sobre el significado que los estudiantes tienen sobre la evaluación del aprendizaje en educación superior y el cómo, desde las concepciones teóricas, definen qué es la evaluación del aprendizaje. La característica de este cuestionario, es que formaba parte de la actividad del periodo parcial de la asignatura de Legislación y Política Educativa, del programa educativo de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en el que se revisaba, como tema, la evaluación del aprendizaje como competencia docente, por lo que se establecía como un criterio de evaluación de la materia.

En cuanto a la observación, se empleó el recurso de la grabación en audio para recabar información y analizarla posteriormente; asimismo, se llevaron a cabo anotaciones durante la sesión para precisar los elementos relevantes que surgieron durante la sesión.

III.3. Procedimiento

Antes de informar a los participantes sobre el ejercicio como parte de una investigación, se aplicó el cuestionario de manera espontánea en el grupo, para obtener respuestas no estudiadas. La aplicación del cuestionario tuvo como escenario el aula en la hora de clase.

La dinámica de la aplicación fue la de conformar binas para responderlo, por tanto, podían discutirse y analizarse con el compañero, de manera que, entre dos, podían recordar lo visto en clase. Se otorgaron cincuenta minutos para la cumplimentación del

cuestionario y, con la finalidad de proteger el anonimato, no se solicitó ningún dato personal de identificación de la población participante. Para el análisis de las respuestas de los indicadores del cuestionario, se examinaron de forma descriptiva y mediante codificación temática, con el programa MaxQda Plus 2020.

Durante la aplicación se tomaron notas sobre: las actitudes de los estudiantes, los comentarios realizados entre ellos en voz baja y algunas expresiones que pudieran aportar información para el análisis posterior. Una vez que respondieron el cuestionario, lo entregaron y, al día siguiente, en una sesión, se analizaron sus respuestas. En este punto, la sesión fue el marco para recabar –mediante la observación, la grabación en audio y las anotaciones– la información necesaria sobre el significado y la representación en la práctica que tenían los estudiantes acerca de la evaluación del aprendizaje.

En torno de las consideraciones éticas para este estudio, es importante mencionar que los participantes ejercieron el derecho de aceptar unirse voluntariamente a la investigación, una vez informado el propósito de la actividad, las observaciones del ejercicio y la reflexión sobre el desarrollo de la competencia para evaluar el aprendizaje en el marco de su formación en la profesión docente. Se les aseguró confidencialidad y anonimato, firmaron el formato de consentimiento, mediante el cual expresaron su voluntad de participar en la investigación, manifestando tener conocimiento absoluto del objetivo, el proceso y los fines de este ejercicio de investigación.

III. RESULTADOS

En el marco del enfoque en competencias, los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, se han reestructurado en dos ocasiones: la primera de manera explícita en 2009 y la segunda en 2016, en esta última se consideraron los elementos de innovación planteados en los Ejes para el Desarrollo Institucional 2030 (Universidad de Colima, 2010), en los que se establecen las directrices para guiar los procesos educativos en pro de la mejora de la calidad académica, educativa e institucional, siendo uno de los más relevantes la implementación de un modelo educativo cuyas características se basan en un enfoque humanista, perspectiva formativa innovadora, centrada en el aprendizaje flexible y con un esquema moderno de gestión educativa.

El planteamiento curricular de los programas educativos, ofertados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, conlleva la implementación del enfoque en competencias, que se traduce en una práctica docente centrada en el estudiante y el aprendizaje, así como en la variedad de estrategias didácticas intencionadas hacia el fortalecimiento del aprendizaje. Sin embargo, un reto constante del profesorado, ha sido fomentar el desarrollo de la competencia docente de evaluación del aprendizaje en los estudiantes como elemento formativo, por lo que el estudio refleja el saber y el saber hacer de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje, que se traduce en la competencia de evaluación del aprendizaje, adquirida durante la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas.

Para la elaboración de los resultados se conjuntan las respuestas del cuestionario aplicado, cuyo análisis se realiza mediante el *software* MAXQDA y la observación elaborada durante el ejercicio; ambas herramientas permiten establecer tres categorías de análisis:

III. 1. Los estudiantes mantienen la misma actitud en la práctica de evaluación que en un sistema tradicional

El comportamiento de la población estudiantil participante, tras enfrentarse a la evaluación del aprendizaje, sigue siendo concebida como un proceso para obtener una calificación numérica. Si bien el sistema insiste en cuantificar y otorgar un número al estudiante por lo que ha aprendido, el estudiante por su parte, continúa asumiendo que ese es el objetivo de la evaluación. El hecho de aplicar un cuestionario con preguntas de análisis de forma espontánea, es parte de una estrategia para el desarrollo de habilidades metacognitivas: saber qué sabes y, con base en ello, identificar lo que hace falta por aprender.

Las respuestas del cuestionario fueron satisfactorias en términos de conocimiento; el estudiante sabe qué es la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva constructivista, pero al cotejar sus respuestas con las acciones observadas, podemos identificar que mantienen una percepción de la evaluación desde el enfoque tradicional.

Ello se corrobora con la reacción de los estudiantes ante la actividad. Primero fue de preocupación: manifestaron no estar preparados y se cuestionó por el hecho de no haber avisado con anticipación. Después, resignados, comenzaron a responder el cuestionario; algunos aplicaron algunas *trampas* y a *escondidas* consultaban las respuestas en su celular; otros trataron de preguntar a sus compañeros, y algunos más respondían a las preguntas ampliamente para tratar que en el texto estuviera la respuesta correcta. Finalmente, otro aspecto observado, fue el tiempo de respuesta, pues este excedió el límite de tiempo de la hora clase (cincuenta minutos).

Ciertos comentarios resaltaron:

- «¿Cuánto *vale* la actividad?».
- «¿Por qué no avisaron con tiempo para prepararnos?».
- «¡Denos *chance* de cinco minutos para revisar los apuntes!».
- «Si reprobamos, ¿nos va a dar oportunidad con otra cosa?».

Ello refleja la preocupación de los estudiantes no por lo que saben, sino por el valor numérico que podrían obtener con el resultado: esto manifiesta la concepción histórica que se ha tenido de la evaluación de la educación, que confronta la evaluación como proceso formativo y la calificación numérica, como símbolo que etiqueta el aprendizaje del estudiante.

Como lo señaló Díaz-Barriga en la pasada conferencia titulada: «Calificar o evaluar: dos conceptos que se confunden y pervierten el trabajo educativo» (Congreso Internacional de Educación. Evaluación, 2022), la asignación de un número –para reconocer el aprendizaje de un estudiante–, impide mejorar su proceso de aprender y su desarrollo como persona. Esta afirmación se ha configurado implícitamente en el sistema educativo mexicano; a pesar de intentar con distintas formas e instrumentos para la evaluación, no se ha podido desterrar la calificación como sinónimo de evaluación.

Los sujetos de estudio confrontan la dualidad entre la teoría sobre el deber ser de la evaluación del aprendizaje y la práctica cercana que han tenido como estudiantes, en los procesos de evaluación de su propio aprendizaje que, si bien han sido en muchas ocasiones las congruentes con esta teoría, al final terminan omitiendo esas prácticas

auténticas de evaluación, porque los resultados concluyen siendo un número en su acta de calificación semestral.

Como lo señala Mejía (2012), la evaluación en el aula, denota deficiencias en el campo de acción docente y en la educación en general:

[se observa] una incongruencia ético-académica, instrumentos con estándares mínimos de confiabilidad, técnicas y criterios poco ortodoxos, es decir, un sistema de evaluación complicado e ineficiente –tanto para recoger información como para procesarla y emitir juicios– y poco confiable, más aún desde el enfoque de competencias que plantea exigencias más rigurosas (p. 31).

Desde esta perspectiva, identificamos que no solo el sistema educativo tiene responsabilidad en la configuración de la evaluación en el aula, sino también el docente debe asumir el compromiso de deconstruir viejas concepciones sobre la evaluación, y fomentar y alentar que los futuros profesionales de la docencia construyan –desde una perspectiva formativa– la evaluación del aprendizaje.

III. 2. Dificultad para emitir un juicio de valor

Una de las preguntas del cuestionario fue sobre cuál es el propósito de la evaluación. La respuesta resumida es la toma de decisiones; solo el 40% de los estudiantes respondieron satisfactoriamente y, al llevar a la práctica esta respuesta, observamos que a los estudiantes se les dificulta realizar este proceso y lo corroboramos con lo siguiente: después de que entregaron el cuestionario cumplimentado, se hizo una revisión entre pares –es decir, a cada pareja se le asignó el cuestionario de otra bina– con el propósito de evaluar las respuestas de los compañeros. Esta actividad tuvo como intención que el estudiante emitiera un juicio de valor, pues suponía una competencia a desarrollar en el currículo, misma que es intencional con la práctica indicada. Primero, se dejó que la población estudiantil participante leyera y revisara las respuestas de sus compañeros; ante la duda de si calificar bien o mal, una y otra respuesta, se procedió a leer cada pregunta en sesión plenaria y se cuestionó sobre quién quería responder. Es importante mencionar que la participación fue poca por parte del estudiantado; así que se solicitó, de manera personal, una respuesta.

Ante esta participación *forzada*, los estudiantes mostraron inseguridad en si la respuesta era correcta o no, pues leían las de los otros y no sabían si ponerles el acierto o no. Fue solamente el caso de dos binas que mostraron seguridad en colocar una puntuación correcta o no.

Como señalamos en párrafos anteriores, uno de los propósitos de la evaluación del aprendizaje es la toma de decisiones. Señala Arceo (2016): «[...] que desde el aula conduzcan a una educación cada vez más para la vida y menos para los números» (p. 12). A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, el estudiante determina qué debe trabajar para mejorar su aprendizaje; en este sentido –como parte de las competencias evaluativas–, el estudiante en formación, debe configurar la capacidad para emitir un juicio de valor que conlleve a la toma de decisiones. En el programa de la Licenciatura se establece, como competencia genérica, la capacidad del profesional para decidir; por lo que, en el marco de las estrategias para la enseñanza, debe incentivarse dicha competencia. Es por ello que en el ejercicio se impulsó a que los estudiantes determinarían la efectividad de las respuestas de otros compañeros; se trató de impulsar la competencia de emitir un juicio de valor, como primer paso para trabajar en la capacidad para la toma de decisiones.

Por otra parte, en el enfoque en competencias, la propuesta de evaluación se basa en el desarrollo de procesos continuos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Acedo, 2017), cuya implicación está estrechamente relacionada con la capacidad de emitir un juicio de valor y de la toma de decisiones. Como se observa, los resultados muestran la dificultad de los estudiantes para emitir un juicio –tanto en el plano conceptual y teórico, como en la práctica–, pues la mayoría no identifica a la evaluación como un proceso en el que se decide. Quizá el temor de los estudiantes se centra en que eso representará una calificación y no quieren afectar a otro compañero, o quizá sienten inseguridad sobre el tema, o tal vez sus construcciones sobre la evaluación vuelvan a reflejar el sinónimo que le otorgan a la medición con evaluación.

Lo cierto es que, desde el enfoque en competencias, el sujeto debe construir y/o fortalecer el proceso de emitir juicios de valor para poder decidir, lo que va ligado al pensamiento crítico, la autorregulación y la metacognición. De esta manera, el hecho de que el estudiante no tenga resuelta esta competencia, indica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser dinámico para que enfrente continuamente al alumno a tomar decisiones.

III.3. Desvinculación del discurso con la práctica

En términos generales, en el cuestionario se indaga sobre la conceptualización de la evaluación del aprendizaje, su importancia y aplicación, y los instrumentos apropiados para llevar a cabo una evaluación significativa. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios en términos de conocimiento –o sea, del saber–, sin embargo, al contrastarlo con la práctica, observamos una desvinculación entre lo que los estudiantes saben y lo que hacen en el proceso de evaluación.

El siguiente relato confirma nuestra apreciación. Después de que se concluyera con la revisión en binas y se entregara nuevamente el cuestionario cumplimentado, se aplicó una actividad relacionada con el ejercicio de retroalimentación de las preguntas. Se retomaron los conceptos de evaluación revisados en clases anteriores y se aplicó el mismo cuestionario, con la finalidad de identificar qué opinaban sobre el acto de copiar o revisar en sus notas para cumplimentar el cuestionario, o bien, con el acto de hacer un análisis del contenido abordado.

El discurso fue interesante. Algunos se posicionaron en una drástica decisión sobre sancionar a los infractores, otros aludían al diálogo y la concientización. También hubo quienes determinaron aplicar nuevamente la evaluación, pero con una sanción de menor puntuación. Lo cierto es que el cuestionario incitaba a la reflexión sobre la importancia de la evaluación del aprendizaje, así que cuando se aludió al hecho ocurrido en el cuestionario anterior, nadie quiso comentar ni dar un veredicto de qué hacer en esos casos. Esta reflexión en plenaria lleva a meditar sobre la contradicción del pensamiento con la representación: la población estudiantil identifica y comprende desde la construcción teórica el sentido e importancia de la evaluación del aprendizaje; pero sus conductas y manifestaciones no son congruentes con ese pensamiento. Por tanto, nuevamente observamos que las competencias sobre el autoaprendizaje y metacognición no están presentes en la formación de los estudiantes, así como tampoco los valores que acompañan a la competencia.

En el ejercicio, no solo se considera examinar la competencia de la evaluación del aprendizaje, sino también analizar los valores que acompañan a la competencia; mismos que se observaron al indagar sobre lo que harían en caso de descubrir si se copió durante el ejercicio. Como mencionamos, los estudiantes comprenden el deber hacer en esos casos –es decir,

el valor de la honestidad y responsabilidad—, que está presente en su discurso, pero al momento de hacer efectivo su dictamen en ellos mismos, las sanciones se vuelven más condescendientes, mostrando la desvinculación entre el saber y saber hacer.

Los estudios sobre representaciones implícitas, señalan que el sujeto puede manifestar explícitamente una conceptualización que no necesariamente asume implícitamente (Ramos y Barrón, 2022; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006): lo que se piensa puede estar presente en el sujeto y puede, al mismo tiempo, no reflejar el aprendizaje auténtico. Es evidente que los estudiantes muestran esta dualidad en sus aseveraciones, pues identifican que no corresponde a una práctica honesta, pero no sancionan la deshonestidad como lo conciben desde la concepción teórica. En síntesis, observamos que la competencia evaluativa del aprendizaje desde su integración (saber ser, saber y saber hacer), aún no se consolida. Es indispensable recapacitar sobre cómo continuar impulsándola desde la práctica docente, en los futuros maestros.

A partir de los resultados, finalizamos con una reflexión que implica el compromiso del docente, pues si bien el ámbito curricular es, en esencia, el marco de referencia para la conjugación de los elementos de la práctica docente, es el profesor quien se encuentra frente a los estudiantes al marcar la pauta en la construcción de saberes y la conformación del pensamiento crítico. Consideramos que el docente debe deconstruir la pasada conceptualización sobre la evaluación del aprendizaje, para construir una práctica de evaluación genuina, auténtica, que lleve al estudiante a ver, en la acción, la verdadera significación de la evaluación.

El ejercicio realizado con los estudiantes de la licenciatura, es una muestra de cómo se forman los docentes hoy en día en México; docentes que pronto se enfrentarán a enfoques educativos que cambian rápidamente, que se asumen en paradigmas cuyo eje es la persona desde una perspectiva integral, como lo es hoy en día la Nueva Escuela Mexicana y que, desde esa perspectiva, ya no hay cabida para considerar a la evaluación como un ejercicio para obtener una calificación. Nos queda claro que, si se pretende tener una educación distinta, la formación de los futuros docentes debe ser diferente y comenzar a cambiar alguno de los elementos del proceso educativo. Esta será, sin duda, una pequeña acción que podría impactar toda la ejecución del currículo.

CONCLUSIONES

A lo largo del texto se ha expuesto la efectividad del enfoque en competencias en el currículo. Al respecto, diversos autores identifican sus bondades y otros sus debilidades. Lo cierto es que quien está inmerso en la dinámica de la planeación por competencias, deberá apostar por ella como área de oportunidad por el bien del estudiantado. A través de la experiencia como docentes, constatamos que, en el tema de la evaluación, falta fortalecer los procesos, de manera que se cambien las concepciones acerca de que la evaluación es sinónimo de calificación cuantitativa. Después de la pandemia causada por el COVID-19, el regreso a las aulas ha sido el escenario propicio para reflexionar sobre la práctica educativa, observar los elementos que se conjugan en el aula, tales como conocimientos, emociones, conductas y procesos, así como la transformación de la práctica docente.

La opinión generalizada por expertos citados en el presente estudio, respecto del ámbito educativo, fue puntual sobre la necesaria transformación de la educación, a partir de la experiencia obtenida por el confinamiento. Es el momento preciso, también, para impulsar los cambios necesarios en las conceptualizaciones que se tienen de la evaluación. A lo largo

de la pospandemia, hemos observado algunas situaciones que dan paso a la reflexión sobre el proceso educativo y los cambios que debían suceder después de regresar a las aulas. Sin duda, el análisis es amplio y cada elemento del proceso educativo tiene distintas aristas para reflexionar; la evaluación del aprendizaje es una de ellas. Comenzar a cuestionarse acerca de cómo evaluar en competencias es un buen inicio para transformar las concepciones sobre evaluación.

Concluimos que es de gran relevancia generar discusiones en torno a uno de los temas que se consideran más sensibles en el currículo por competencias, como es la evaluación del aprendizaje. Si bien la integración del enfoque por competencia en el currículo no ha sido tarea fácil, tampoco lo ha sido su implementación en el aula, en ese binomio llamado enseñanza-aprendizaje. Desde su asimilación del enfoque hasta cómo se evalúa, es tema que aún genera conflicto entre la comunidad docente. Por ello, el análisis que elaboramos parte desde el diálogo académico y se concluye en la práctica que se realiza en el marco de los programas de licenciatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, en la que se implementó el enfoque en competencias en el currículo desde 2009, con un planteamiento explícito y, en 2015, con una visión más holística que sigue vigente en el currículo de los programas.

Si bien, los estudiantes son el reflejo de un sistema educativo que prioriza la medición, y con ello la calificación, es necesario que las futuras generaciones configuren concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, a partir de la disrupción conceptual y de prácticas que prioricen la construcción formativa del aprendizaje, por lo que, como señalamos, el profesorado que interviene en la formación de profesionales de la docencia, debe modificar esas viejas estructuras y generar espacios de reflexión en torno a la evaluación.

Sin duda, el tema de la evaluación es un ámbito de gran debate en la comunidad académica, que sigue vigente independientemente del modelo o enfoque educativo. Consideramos que es una línea de investigación que debe continuar alimentándose. Los cambios en la educación, al menos en México, han sido significativos en las últimas décadas, por lo que establecer mecanismos para priorizar el aprendizaje, no es de un enfoque o modelo, es un compromiso que, como docentes, se debe tener en cuenta en el ejercicio de la profesión. ■

Referencias

- Acebedo, M. J. (2017). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista TEMAS*, 3(11), 203-226.
- Arceo, A. (2016). De la conceptualización de la evaluación a la toma de decisiones específicas en el aula. *DOCERE*, (14), 11-14.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Editorial Trillas.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. Recuperado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55170101>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado*, 12(3), 11.

- Chávez, K., Calanchez, Á., Tuesta, J., y Valladolid, A. (2022). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 426-434. Epub 10 de febrero de 2022. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100426&lng=es&tlng=es.
- Denyer M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2012). *Las competencias en la educación. Un balance*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2022, 1 de octubre). Congreso Internacional de Educación Evaluación 2022 [Conferencia]. *¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el trabajo educativo*, Tlaxcala, México.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (Comp.). Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hincapié, N., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVIII(1), 106-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069961009>
- Leyva, Y. E., (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Seminario de Educación Superior, UNAM.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(154), 77-90.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es.
- OCDE/European Communities (2005). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Recuperado de <http://www.dgi.ubiobio.cl/dgi/wp-content/uploads/2010/07/manualdeoslo.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de <https://www.uv.mx/.../Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Editorial Graó/Colofón.
- Pimienta, P. J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. Editorial Pearson.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, N., y Pérez, M. (2006). Las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Ramos, B., y Barrón, M. C. (2022). Representaciones implícitas de innovación curricular de profesores de educación superior. *RPP*, (34), 141-160. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2586>
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Universidad de Colima (2010). *Visión 2030 Universidad de Colima, universidad sin fronteras: Ejes para el Desarrollo Institucional, Plan Institucional de Desarrollo*. UDC-México.
- Whitear, G. (1997). Calificaciones profesionales nacionales. Competencia Laboral. *Antología de Lecturas*. Conocer.
- Zabalza, M. (2007). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contexto Educativos*, 6(7), 113-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819191002.pdf>
- Zavala, A., y Arnau, L. (2008). *Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó.



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA VERACRUZ, MÉXICO

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN UNIVERSITY PEDAGOGY STUDENTS VERACRUZ, MÉXICO

<https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2972>

María del Carmen Sánchez Zamudio
Universidad Veracruzana, México

marisanchez@uv.mx

orcid.org/0000-0001-8934-1431

Recibido: octubre 19, 2023 - Aceptado: noviembre 16, 2023

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la respuesta de los estudiantes universitarios de acuerdo con la percepción, asimilación, comprensión y regulación de sus emociones ante situaciones diversas que se les presentan, mediante un enfoque cuantitativo y un diseño exploratorio de una muestra de los grupos de dos generaciones, con un total de 62 participantes. Se aplicó la técnica de encuesta y empleó un cuestionario para medir la inteligencia emocional, mediante la escala (ESCQ) Habilidades emocionales y competencias, que exploró cuatro categorías en particular del modelo de Mayer y Salovey (1997): percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones. Consta de 45 ítems, en una escala de tipo Likert, con una valoración de 1 a 5. Para el tratamiento de la información, se analizaron los datos mediante comparación de medias en la prueba de Anova. Los resultados señalan que el factor generación no influye en el comportamiento de las dimensiones de IE, por lo que no se reporta una diferencia significativa. Las conclusiones señalan que se presentan necesidades más latentes en la percepción y regulación de sus emociones; esto pudiera conllevar ciertas afectaciones en la vida personal y profesional. Después de adentrarse al campo, se considera fundamental continuar con esta línea de investigación e incorporar nuevas hipótesis de estudio.

Palabras clave: inteligencia emocional, universitarios, percepción, asimilación, comprensión, regulación, didáctica.

Abstract

The objective of this study is to analyze the response of university students in relation to the perception, assimilation, understanding and regulation of their emotions in the face of diverse situations that arise, using a quantitative approach and an exploratory design of a sample of two groups of two, generations with a total of 62 participants, the survey technique was applied and a questionnaire was used to measure emotional intelligence using the scale (ESCQ) Emotional skills and competencies that explored four categories in particular from the Mayer and Salovey model (1997): perception, assimilation, understanding and regulation of emotions. It consists of 45 items, on a Likert-type scale with a rating from 1 to 5. To process the information, the data were analyzed by comparing means in the Anova test. The results indicate that the generation factor does not influence the behavior of the EI dimensions, so a significant difference is not reported.

The conclusions indicate that there are more latent needs in the perception and regulation of emotions, which could have certain effects on personal and professional life. After entering the field, it is considered essential to continue with this line of research and incorporate new hypotheses of study.

Keywords: Emotional Intelligence, University Students, Perception, Assimilation, Understanding, Regulation, Didactics.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se han realizado numerosos estudios, teorías y planteamientos metodológicos para generar saberes que respondan a las necesidades cambiantes y complejas del ser humano, y su comportamiento en sociedad, mismo que obedece a una serie de factores de índole contextual, biológico y cultural, manifestado en actitudes, valores y emociones.

«La correcta adquisición y utilización emocional se encuentra estrechamente ligada al éxito escolar, la cual concede una mayor relevancia a la comprensión de los contenidos sobre la memorización en el aprendizaje» (Puertas et al., 2020).

Los acontecimientos ocurridos en los últimos años han tenido un impacto determinante en el estado de ánimo y salud de los estudiantes universitarios. Ello se refleja en altos niveles de estrés, ansiedad, depresión, problemas de salud a temprana edad, bajo rendimiento y, en el último de los casos, abandono escolar.

Pincay et al. (2018, como se cita en Goleman, 1995), evidencian la creciente pérdida de control sobre las emociones en nuestras vidas. La inteligencia emocional es de gran importancia para completar la formación del estudiante que, más tarde, será un profesional con aprendizaje y desarrollo de aspectos socioemocionales (p. 34).

En un estudio de Bisquerra et al., (2009, como se cita en Puertas, 2020), se encontró que «la inteligencia emocional, actúa como medio para promocionar el bienestar psicológico del alumnado, facilitándoles la comprensión del entorno que los rodea, así como dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a las diversas situaciones que se presentan» (p. 84).

Con lo citado anteriormente –en el sentido de propiciar el bienestar psicológico en los estudiantes, futuros profesionistas–, se desea profundizar en el estudio de la Inteligencia

Emocional (IE), a partir del análisis de las aportaciones de diversos autores y sus propuestas metodológicas para la detección y atención de la IE. En ese sentido, la detección de las habilidades de IE de los estudiantes universitarios es factor clave para su formación integral, eficiencia terminal y ejercicio profesional.

En universitarios, el estudio de la IE será de gran importancia para generar indicadores de valor que permitan orientar la mediación pedagógica que, como educadores –en ese complejo proceso educativo–, nos conduce a indagar sobre los factores intrínsecos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. La posibilidad de conocer lo que ocurre en su interior, permitirá encauzar la práctica docente hacia la intervención, mediante estrategias que propicien el desarrollo de habilidades emocionales.

MARCO TEÓRICO

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, UN CONCEPTO DE ESTUDIO

La IE es relevante en la formación académica y en el éxito de los proyectos de vida. Desde el siglo XIX, se realizan investigaciones que permitan explicar el comportamiento humano y su desarrollo:

«Los estudios de Broca respecto de la región límbica, y su relación con las emociones y las funciones de los hemisferios cerebrales [...], los estudios de Binet en 1912 para construir la fórmula del Coeficiente Intelectual (CI), utilizando la edad cronológica y la edad mental, así también en 1983 Howard Gardner postuló en su modelo de inteligencias múltiples que todo ser humano posee estas inteligencias, pero difieren en las fortalezas que se tiene de cada una de ellas (Nolazco, 2021, p. 36)».

«La inteligencia ha sido uno de los temas más discutidos en el ser humano, sobre todo en el campo educativo, hoy día sabemos que la inteligencia es múltiple y no se encuentra solo en los aspectos relacionados con el conocimiento, sino que es más compleja e involucra aspectos sociales e intrapersonales, los cuales son de vital importancia» (GarDo, 2017, p. 26).

Dentro de las definiciones más mencionadas por sustentarse en estudios muy acertados sobre la IE, se indica que se manifiesta en las personas a través de cuatro destrezas:

[...] la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos, cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997, p. 128).

Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2009), citan a Salovey, Mayer y Caruso (2002), señalando que la inteligencia emocional, «estudia la habilidad para procesar la información afectiva, utilizando esta para guiar nuestras actividades cognitivas, centrar nuestra atención o focalizar nuestra energía para la solución de problemas» (p. 91).

Una definición más extensa y detallada por Mayer y Slovey (1997), plantea que la inteligencia emocional:

[...] implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (como se cita en Fernández y Cabello, 2021, p. 35).

De acuerdo con Jiménez et al. (2020), citando asimismo a Mayer y Salovey (1997), la definen como:

[...] la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

Para conocer con mayor detalle la IE, se presentan las aportaciones que profundizan en el estudio de sus dimensiones, expuestas en los modelos de Mayer y Salovey, como se señala a continuación:

Una de las primeras dimensiones que se abordan es la *percepción y expresión emocional*, considerada como la capacidad con que las personas identifican sus propias emociones, a través de los correspondientes correlatos fisiológicos, conductuales y cognitivos que estas provocan. Incluye la habilidad para identificar los estados emocionales de otras personas, los objetos, colores y diseños por medio de la atención y decodificación de los símbolos verbales, espaciales o auditivos (no verbales). La capacidad para expresar emociones en el lugar y el modo adecuado, también forma parte de esta dimensión.

La segunda dimensión sería la *comprensión emocional*, que permite comprender y razonar la información emocional, entendiendo la relación existente entre las emociones, el contexto, las transiciones de unas a otras, y la simultaneidad de sentimientos. De la misma manera, incluye la capacidad para etiquetar emociones, relacionando significantes y significados emocionales. Esta habilidad facilita percibir tanto nuestras emociones y las de otros.

Finalmente, la habilidad para *regular emociones* es la dimensión más compleja del modelo, porque la efectividad de la regulación emocional dependerá, en gran medida, del éxito de los procesos emocionales anteriores. Una vez llegados a esta fase, para regular el mundo emocional propio y ajeno, es indispensable estar abiertos a los sentimientos tanto agradables como desagradables. Dicha tolerancia permitirá reflexionar acerca de los sentimientos, descartando o utilizando la información que nos proporcionan en función de su utilidad. Además, la dimensión incluye la habilidad para moderar las emociones desagradables y aumentar las agradables, sin reprimir ni exagerar la información que ellas conllevan, a nivel intrapersonal e interpersonal (Fernández y Cabello, 2021, p. 36).

Gradualmente, cada dimensión permitirá el adecuado desempeño de las personas para resolver las situaciones que se le presenten en su vida diaria –en el ámbito personal, académico, laboral...–, con tolerancia y ecuanimidad para establecer relaciones armónicas con otros.

Bueno (s/f) cita a Goleman (1996), argumentando que el concepto de inteligencia emocional emerge de una década de investigaciones llevada a cabo por él mismo. Para Goleman (1996), la inteligencia emocional consiste en los siguientes aspectos:

- Conocer las propias emociones: el fundamento socrático de «conócete a ti mismo» es una de las banderas de esta teoría. Es imprescindible que alguien, inteligente emocionalmente, procure el autoconocimiento; entender qué está sintiendo y por qué lo está experimentando, es parte de este postulado.
- Manejar las emociones: es cuando las personas han tomado conciencia de sus propias emociones; es decir, si han procurado conocerse a sí mismos, podrán ejercer dominio sobre lo que sienten. Permitirán que la expresión de estas, sea apropiada en los diferentes contextos (empresa, hogar, escuela...). Lograrán suavizar expresiones como la ira, furia o irritabilidad. El manejo adecuado de las emociones consolida relaciones interpersonales sanas.

- Automotivación: se considera que toda emoción impulsa a una acción. El estar motivado es parte de lo que la inteligencia emocional aporta al logro de los objetivos o propósitos en la vida. Por lo tanto, emoción y motivación están íntimamente relacionadas; encastrar las emociones y la motivación hacia el logro de metas (laborales, escolares...), es característico de personas proactivas, según establece el autor.
- Reconocimiento de las emociones de los demás: así como es fundamental aprender a reconocer las emociones propias, es indispensable identificar y dar un lugar a las emociones de los demás. Goleman enfatiza que la empatía es la base del altruismo: es a través de ella que las personas sincronizan con el mundo de otros, con sus realidades, problemáticas y sentimientos. Reconocer sus emociones significa estar atentos a esas señales que, para algunos, pueden ser imperceptibles, pero que de alguna u otra forma son trascendentales en términos de convivencia.
- Establecer relaciones: las habilidades sociales son fundamentales al momento de consolidar amistades, relaciones familiares, laborales o de pareja; además, son la base del liderazgo, la popularidad social y eficiencia intrapersonal (p. 58).

Otro de los modelos que ha trascendido por su importancia es el de BarOn (1997), al respecto, Ugarriza (2001) plantea que puede ser analizado desde dos perspectivas, una sistémica y otra topográfica:

La visión sistémica es la que ha sido descrita, considerando los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, que se relacionan lógicamente y estadísticamente. Por ejemplo: relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía son partes de un grupo común de componentes sistemáticamente relacionados con las habilidades interpersonales, de ahí que se hayan denominado «componentes interpersonales». Dichas habilidades y destrezas son los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva y son evaluadas por el BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-I). Este inventario genera un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos, basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes. Los cinco principales componentes conceptuales de la inteligencia emocional son el Intrapersonal (comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización, independencia), interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social), adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad, flexibilidad), manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos), estado de ánimo general (felicidad, optimismo, asertividad, empatía) (p. 31).

En la educación, Fernández y Cabello (2021) mencionan la importancia de la IE con un ejemplo:

Cuando como docente entro en clase, observo y valoro el estado emocional del alumnado (percepción y expresión emocional), esta información emocional me ayudará a llevar a cabo una actividad más congruente con el estado emocional de la clase (facilitación emocional) y, asimismo, puedo entenderla y contextualizarla (comprensión emocional) para, en último lugar, generar una respuesta que ayude a cambiar y modificar el estado emocional de la clase (regulación emocional) (p. 34).

El ejemplo anterior –donde se describe la puesta en marcha del modelo para el abordaje de la inteligencia emocional, propuesto por Mayer y Salovey (1997)– nos da la pauta para analizar, desde la mirada de la Pedagogía, cómo las habilidades emocionales pueden desarrollarse en la práctica docente cotidiana. Ello requiere de disposición, observación, mediación, empatía e intervención nutrida de los elementos anteriores,

para brindar la atención adecuada, que permita mejorar el estado emocional y generar ambientes de bienestar para el aprendizaje.

Con los estudiantes, la intervención brindará retroalimentación al docente para ajustar el proceso y buscar las mejores alternativas para la identificación y regulación de las emociones, de forma que contribuya al logro de competencias que se incorporen a su formación, desarrollo personal y profesional.

DESARROLLO HUMANO E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de hombre que debe formar y, por ende, el tipo de sociedad. Ospina Rave (2008) considera que ha de ser potencializadora de la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano: esto requiere de procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, hacer y ser de los participantes (p. 12).

Konstanze et al. (2017), señalan que las competencias emocionales comienzan a desarrollarse durante los primeros meses de vida a través de las relaciones del niño con su entorno, al utilizar la retroalimentación externa para formar esquemas sobre cómo gestionar las emociones de forma efectiva (Saarni, 2010). El contacto social es fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional; además de aprender de las interacciones con las personas, los niños adoptan las conductas que perciben como parte de su repertorio de habilidades emocionales (Schutte y Malouff, 2016, p. 78).

Las competencias emocionales aumentan con la edad, a medida que se desarrollan las capacidades del niño para relacionarse con su entorno (Chen, Peng, y Fang, 2016). Se ha observado que «los adolescentes de mayor edad, en torno a los 16 y 17 años, presentan mayores niveles de inteligencia emocional que los más jóvenes, conforme aumenta su capacidad para desarrollar estrategias de afrontamiento y habilidades sociales (Shek y Leung, 2016, p. 78).

Las situaciones que acontecen en el entorno, la sociedad de la información y las relaciones inestables entre iguales, suelen afectar la estabilidad emocional en adolescentes y jóvenes en edad escolar, como afirman Papalia y Wedkos (2009):

El camino a la adultez puede verse marcado por una variedad de hitos: ingreso a la universidad (tiempo completo o medio tiempo), trabajo (tiempo completo o medio tiempo), mudarse fuera de casa, casarse y tener hijos. Así, algunos científicos del desarrollo sugieren que el periodo entre la adolescencia tardía y la mitad o final de la segunda década de vida, se ha convertido en un periodo definido dentro del curso de la vida: la adultez emergente, una época en la que los jóvenes ya no son adolescentes, pero en la que aún no se han convertido por completo en adultos (Furstenberg et al., 2005, p. 545).

El desarrollo evolutivo del ser humano se ha abordado mayormente desde el área cognoscitiva y psicomotora. No obstante, es fundamental profundizar en el estudio del área afectiva que brinde información de apoyo para trabajar en la regulación de las emociones de los sujetos ante determinadas circunstancias del entorno. A continuación, se abordan algunas teorías y modelos de inteligencia emocional que plantean argumentos de gran valor para comprender cómo abordarla.

Rodríguez (2010), citando a Epstein, argumenta que la IE estaría relacionada con el pensamiento constructivo global, un concepto que forma parte de su Teoría de Personalidad Cognitivo-Experiencial.

En esta teoría expone que existen dos sistemas de procesamiento de la información, paralelos e interactivos, que ayudan al individuo a adaptarse a su entorno: el experiencial y el racional. El sistema experiencial, esencialmente relacionado con la experiencia afectiva o emocional, nos proporciona esquemas o creencias implícitas, a partir del aprendizaje obtenido a lo largo de la vida. Estos esquemas, que nos permiten comprender el mundo y dirigir nuestro comportamiento en él, irrumpen de forma automática y no consciente, conformando el armazón de nuestra personalidad. Se trata de un sistema imitativo y rápido, con una fuerte carga emocional en sus asociaciones, cuya finalidad es procurarnos bienestar y alejarnos del dolor (p. 17).

Por otro lado, Fernández y Ruíz (2008) señalan que la IE, abordada desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, es concebida como:

Una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. Comprende el desarrollo de cuatro habilidades básicas, que son: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 428).

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE

Como ha podido apreciarse, desde el estudio del desarrollo humano, existen muchos factores de índole personal, familiar, cultural, valoral, que intervienen en la formación de la personalidad, misma que es determinante para el logro de metas educativas que implican un reto en el campo de la Pedagogía. Vasco señala que:

[...] Al institucionalizarse en la forma indicada las prácticas de formación, aparece la práctica educativa, asignable a personas y roles, que llamamos «pedagogos» y «pedagogas». Estos, ante las dificultades y fracasos de esa práctica que llamamos «práctica pedagógica», empiezan a desarrollar algunas reflexiones y transformaciones de esa práctica, la cual en mayor o menor grado se va convirtiendo en una praxis refleja, que llamamos «praxis pedagógica» (s/p).

Fragoso (2022), citando a Mortiboys (2016), señala que las acciones que promueven la IE, impactan en aspectos tales como: el diseño de actividades, el lenguaje no verbal del docente, el manejo del grupo, la comunicación maestro-alumno, y las concepciones del profesor sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. También enfatiza que estas prácticas pueden llevarse a cabo en modalidades presenciales o a distancia. Asimismo, es fundamental señalar que no son actividades aplicadas de forma aleatoria, sino producto de un proceso sistemático de planeación que involucra saberes, habilidades, actitudes y valores.

Dependiendo del contexto percibido en las aulas o fuera de ellas –atribuible al estado emocional de los sujetos implicados–, las prácticas pedagógicas, enmarcadas por la dinámica grupal, propician la lectura, los comportamientos y el análisis de las situaciones vividas que conllevan al logro de los aprendizajes o, por el contrario, a los vacíos en el campo del conocimiento. Esto último, se refleja en la falta de atención, el aislamiento, la ansiedad y depresión, y, en el peor de los casos, en padecimientos de salud a temprana edad que afectan el rendimiento escolar, la eficiencia terminal o conducen al fracaso escolar.

Desde lo cognitivo, heurístico y experiencial, el carácter formativo del docente le atribuye la capacidad para ejercer, con éxito, su profesión en cuanto al manejo de la metodología de enseñanza y el manejo de grupos. Ello no lo exime de seguirse documentando e investigando en su área para atender las necesidades que le señala la dinámica grupal, las valoraciones de los estudiantes y su grado de participación. Es fundamental partir del análisis de esos indicadores de rendimiento, e identificar si atañen al campo de la Pedagogía o trascienden al ámbito psicológico.

Por estudiar el fenómeno y el hecho educativo, la Pedagogía y la didáctica comprometen –desde el ejercicio profesional de la práctica docente– a realizar procesos continuos de reflexión crítica y creativa, para atender las situaciones que impactan en el desempeño de los estudiantes y, más aún, al tratarse de profesionales de la Pedagogía, el manejo de la inteligencia emocional cumple un factor clave en saber comunicar los conocimientos académicos con seguridad, entusiasmo, motivación y con significado.

Extremera Pacheco et. al. (2018) señalan que:

En una realidad educativa con más alumnos en clase, muchos de ellos con problemas serios de adaptación, conductas disruptivas o con riesgo de salud mental, se espera que el docente muestre un considerable apoyo emocional y sensibilidad interpersonal a todos ellos. Cuando un profesor les enseña a comportarse de forma sensible y considerada, crea un clima de clase cálido y positivo, sirve de modelo emocional ejemplar a sus alumnos, gestiona bien las conductas disruptivas de aquellos más problemáticos, motiva hacia la curiosidad, el esfuerzo y la creatividad, generando mayor compromiso e implicación de los alumnos hacia ese profesor (p. 65).

METODOLOGÍA

El presente estudio se aborda desde un enfoque cuantitativo no experimental, caracterizado por ser sistemático y empírico, en el que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido (Sampieri, 2006).

De acuerdo con el mismo autor, las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como surgen en su contexto natural.

Se trata de un diseño transeccional comparativo, dado que la información se recopiló en un solo momento, con el propósito de comparar el comportamiento de la inteligencia emocional en estudiantes de dos generaciones. El objetivo fue analizar su respuesta de acuerdo con la percepción, asimilación, comprensión y regulación de sus emociones, ante situaciones diversas.

La variable de estudio fue: inteligencia emocional.

Las hipótesis planteadas fueron:

H1. Existe una diferencia significativa en las medias poblacionales de las dimensiones analizadas de IE.

Ho. Las medias poblacionales de las dimensiones analizadas de IE, son similares.

Participantes

El cuestionario se aplicó a 62 estudiantes de las generaciones 2021 y 2022 de la Licenciatura en Pedagogía del sector público de la ciudad de Boca del Río, Veracruz, en la zona centro-sur de México, de los cuales 10 son hombres y 52 mujeres, con un promedio de edad de 20 años.

Instrumento

Para medir la inteligencia emocional se utilizó la escala (ESCQ) Habilidades emocionales y competencias, versión española de Turanzas et al. (2020). Estudios en México por Bulás (2022), y Ruvalcaba, Fernández-Berrocal y Salazar (2014), reportan la aplicación con estudiantes mexicanos (ver Tabla 1). Se sustenta en las habilidades de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997) y se conforma de las siguientes subescalas: percibir emoción, comprender la emoción y manejar la emoción. Consta de 45 ítems, en una escala de tipo Likert, con una valoración de uno a cinco, que va de «nunca» a «siempre». Está organizado en cuatro dimensiones: percepción, comprensión, asimilación y regulación o manejo de las emociones. El puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada factor. Se consideraron diez ítems para la dimensión de percepción; diez para la dimensión de comprensión; ocho para la asimilación y, 16 para la regulación.

Para determinar el nivel de consistencia interna del instrumento, se aplicó la prueba estadística Alfa de Cronbach, encontrando un valor global de 0.970, y por dimensión, tal como se muestra en la Tabla X.

Tabla 1

Análisis de fiabilidad por dimensión

| DIMENSIÓN | ÍTEMS | MEDIA | VARIANZA | ALFA DE CRONBACH |
|-------------|-------|-------|----------|------------------|
| Percepción | 10 | 3.40 | 0.094 | 0.904 |
| Asimilación | 10 | 3.64 | 0.316 | 0.829 |
| Comprensión | 8 | 3.57 | 0.251 | 0.823 |
| Regulación | 16 | 3.52 | 0.229 | 0.945 |

Procedimiento

La aplicación de la escala ESCQ habilidades emocionales y competencias, se realizó de manera grupal en aula, pero fue respondida individualmente, respetando los ritmos de cada participante. Se explicó el objetivo con la disposición de aclarar las dudas que se presentaran en el momento de la aplicación, dando a conocer de inicio las instrucciones contempladas en el instrumento: leer y marcar con una «x» la opción con que se identificaran. La identidad de los participantes se generalizó como parte del grupo, conservando el anonimato con fines de confidencialidad de la información. Finalmente, se revisó que las respuestas estuvieran completas y se agradeció la colaboración prestada.

Para tratar los datos se realizó el análisis estadístico de Anova de un factor, para comparar las medias en las dimensiones analizadas en los grupos generación 2020-2021, considerando las variables antes señaladas.

Resultados

Los resultados se detallan atendiendo a los dos grupos de participantes de la generación 2020 y 2021, en las dimensiones de IE: percepción, asimilación, comprensión y regulación. Después de analizar los datos, mediante comparación de medias en la prueba de Anova, se concluye que el factor generación no influye en el comportamiento de las dimensiones de IE, por lo que no se reporta una diferencia significativa:

Tabla 2
Análisis de comparación de medias

| DIMENSIÓN | GENERACIÓN | NÚMERO | MEDIA |
|-------------|------------|--------|--------|
| Percepción | 2020 | 34 | 3.1412 |
| | 2021 | 28 | 3.4750 |
| | Total | 62 | 3.2919 |
| Asimilación | 2020 | 34 | 3.4706 |
| | 2021 | 28 | 3.7286 |
| | Total | 62 | 3.5871 |
| Comprensión | 2020 | 34 | 3.5029 |
| | 2021 | 28 | 3.7250 |
| | Total | 62 | 3.6032 |
| Regulación | 2020 | 34 | 3.4618 |
| | 2021 | 28 | 3.7714 |
| | Total | 62 | 3.6016 |

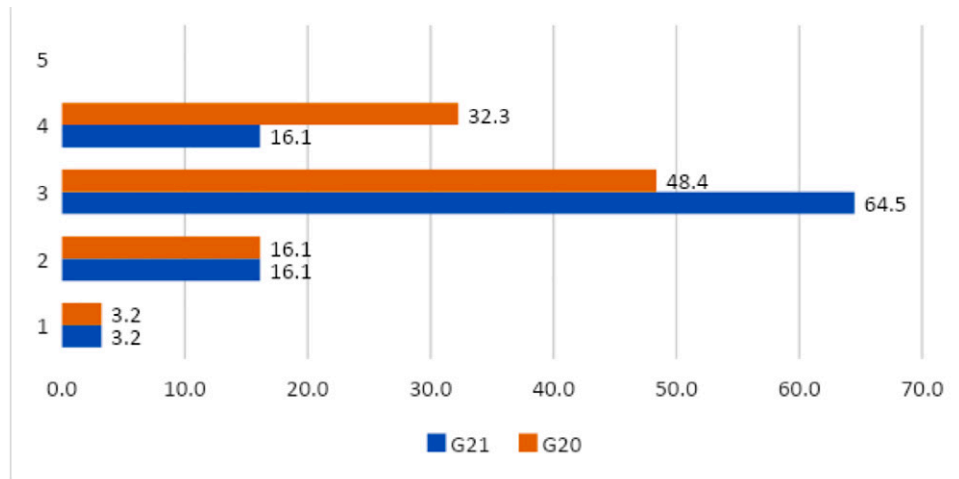
El resultado de Anova de un factor, reporta una valoración mayor a .05, por lo que no existe una diferencia significativa, entre los grupos, en cada dimensión de IE.

Al realizar la prueba de homogeneidad de varianzas, sí se expresa una diferencia significativa por generación, exclusivamente en la dimensión de percepción emocional (habilidad para identificar los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños por medio de la atención y decodificación de los símbolos –verbales, espaciales o auditivos no verbales–, y la capacidad de expresar emociones en el lugar y el modo adecuado, señalado en el modelo de Mayer y Salovey).

En este estudio, la valoración más alta de la generación 2020, alcanzó un 48% en el indicador «algunas veces»; mientras, para la generación 2021, se reportó un 65%. Otra valoración se aprecia en el indicador «pocas veces», con un 32% en la generación 2020, y un 16% en la 2021. Lo anterior representa una carencia en la aceptación y seguridad de sí mismo:

Gráfica 1

Percepción emocional/ Diferencia significativa por grupo



Nota: Representación de dos generaciones.

DISCUSIÓN

Los estudiantes universitarios se encuentran en la etapa de su vida denominada, según Papalia (2009), «adulthood emergente»:

«[...] los factores de riesgo para la depresión incluyen ansiedad, temor al contacto social, sucesos vitales estresantes, enfermedades crónicas como diabetes o epilepsia, conflicto entre padres e hijos, abuso o descuido, uso de alcohol o drogas, actividad sexual, y tener un padre o madre con antecedentes de depresión» (p. 481).

Dentro de las expectativas de los estudiantes se encuentran: la culminación de una carrera exitosa; el desempeño que permita el ejercicio personal y profesional de manera competitiva; el desarrollo intelectual; el manejo de destrezas... Indudablemente, el aspecto emocional cumple una parte nodal en su desempeño.

Durante la trayectoria escolar, las situaciones de índole emocional como pérdidas, rupturas, fracaso escolar, la empleabilidad en alguna ocupación para cubrir necesidades económicas, aunado todo ello a las tareas escolares, ocasionan alteraciones en el estado emocional, manifiestas en el desempeño estudiantil. Los indicadores que ofrece esta investigación son de gran relevancia para conocer los requerimientos de atención de los estudiantes, que permitan generar y encauzar proyectos que incidan en su bienestar, y en el logro de aspiraciones personales y profesionales. Fue viable realizarlo por la disposición de los estudiantes y se considera que la información proporcionada enriquecerá otra línea

de investigación, relacionada con la intervención educativa, en la salud emocional del estudiante universitario.

Es evidente la necesidad de trabajar en procesos de diseño curricular que incorporen, en las prácticas educativas, aquellas intervenciones pedagógicas que posibiliten el desarrollo de competencias para la adquisición de habilidades de IE, en sus dimensiones de: percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones. Esto, con el objetivo de lograr en los estudiantes, la percepción y aceptación de sí mismos y de los demás, el desarrollo de la iniciativa, el liderazgo y el correcto manejo de las emociones en situaciones diversas.

Desde la perspectiva de Mayer y Salovey (1997), el desarrollo de la IE significa ser capaces de dar y recibir la emoción de manera correcta, en el momento y en el contexto en que esta se presente:

[...] la habilidad para percibir con precisión, la escucha activa, la observación, la capacidad de reflexión y metacognición y el diálogo interno es un buen comienzo, [...] valorar y expresar emoción, tener y sentir la libertad de expresar lo que sentimos y lo que pensamos; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos, [...] el ser humano tiene la capacidad de adquirir y generar saberes de índole declarativo y procedimental, pero sobre todo de índole actitudinal valoral; [...] la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, [...] se refiere a la capacidad de conectar con el otro a través de nuestros pensamientos y sentimientos, aceptando a las personas como son, pero principalmente aceptándonos y valorándonos a nosotros mismos; [...] y la habilidad para regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

La regulación de las emociones nos capacita para asumir una postura ecuánime, tolerante, positiva, proactiva, con mente abierta para reflexionar, decidir y resolver con precisión, los problemas en entornos diversos y de manera exitosa.

A pesar de que los resultados de esta investigación señalan que no existen diferencias significativas entre las medias poblacionales, debido a un comportamiento muy similar en las respuestas dadas, y a que pertenecen a la misma carrera universitaria y áreas afines, se aprecian datos como la falta o baja respuesta en indicadores como: valoración y seguridad en sí mismos; autoconcepto; falta de información sobre el manejo de las emociones. Esto enfatiza la necesidad de intervenir en la formación, el acompañamiento y seguimiento de la formación, en esta área tan importante del desarrollo humano.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha indagado, como variable de estudio, la inteligencia emocional en sus dimensiones de percepción, asimilación, comprensión y regulación (propuestas en el modelo de Mayer y Salovey, 1997), y su manifestación en estudiantes universitarios de pedagogía. Esta investigación ha reportado evidencias de la importancia de la IE como factor determinante en la trayectoria escolar y en el éxito profesional.

Bisquerra y Pérez (2007), como se cita en López (2018, p. 59), afirman que «la competencia emocional se entiende como la capacidad para movilizar, adecuadamente, un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias, para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia».

La revisión de la literatura sobre la IE, desde la postura de diversos autores, modelos y metodologías, permite afirmar –tal como lo establecen Mayer y Solver (1997)– la importancia de incorporar, en la práctica docente, la implementación de actividades que propicien el desarrollo de habilidades como la percepción, asimilación, comprensión y regulación de emociones.

La investigación realizada, analiza el comportamiento de la IE en sus diferentes dimensiones, con dos generaciones de estudiantes de nivel superior. Se confirma la presencia de hallazgos para indagar la heterogeneidad de los grupos; sin embargo, a pesar de que no se reportan diferencias significativas en el análisis por dimensión, sí se observa una carencia en el desarrollo de habilidades emocionales, respecto de la habilidad de percepción. Puede observarse, en los resultados con respecto de la aceptación y seguridad en sí mismo, que un mínimo porcentaje de los participantes de las dos generaciones eligió las puntuaciones más altas: se reporta un 16% la respuesta «muchas veces» y solo un 3% en «siempre» (cuyos indicadores son aceptación de su cuerpo, seguridad en sí mismo y facilidad para hacer amigos).

En el resto de las dimensiones de IE, no se reportan diferencias significativas alarmantes que requieran atención; respecto de la habilidad de asimilación, la valoración es más bien positiva hacia las actividades de índole altruista, el disfrute, la comprensión hacia otros. Dentro de la dimensión comprensión emocional, se reporta una marcada tendencia a respetar los sentimientos ajenos. Y, finalmente, en la regulación emocional, sobresale el disfrute por la vida, la adaptación a situaciones nuevas, el aprovechamiento de las cosas que gustan; y como indicadores de atención que se eligieron, por debajo del 20%, el control y manejo de emociones.

Derivado de lo anterior, se plantea la necesidad de otorgar la debida importancia a la formación en habilidades que promuevan la IE en el desarrollo del ser humano, considerando el tiempo suficiente para que los estudiantes puedan responder las encuestas, sin que otros aspectos interfieran. En esta investigación, el factor tiempo fue una limitante para que el instrumento se aplicara a otras generaciones.

Como futuras líneas de investigación, es indispensable darle continuidad a esta línea de investigación. Se sugiere ampliar la línea de investigación, explorando: la influencia de los factores emocionales en el rendimiento escolar de los estudiantes; la inteligencia emocional, como factor de éxito o fracaso de los egresados; la salud mental, como factor determinante del bienestar; la realización de diagnósticos continuos y de mayor alcance con grupos de distintas generaciones, para enriquecer la investigación e incorporar indicadores de índole cualitativo. Todo ello con la finalidad de detectar requerimientos de atención emocional, que permitan encauzar y diseñar metodologías de intervención, para el seguimiento de grupos de aprendizaje. El factor de índole emocional puede repercutir seriamente en el aprendizaje a nivel superior, las relaciones humanas, la eficiencia terminal y el desempeño profesional. ■

Referencias

- Alonso-Serna, D. (2019) Inteligencia emocional, Daniel Goleman. *Co-ciencia Serrana*. Boletín científico. Univ. De Hidalgo. México. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677/5853>
- Extremera Pacheco, N., Rey Peña, L., y Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65-72. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011>
- Fragoso-Luzuriaga R. (2015) Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Rev. iberoam. educ.* super vol. 6 no. 16.
- Fragoso, L. R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona Próxima*, 36, 49-75. <http://orcid.org/0000-0003-1454-0844>
- Fernández Berrocal, P., y Ruíz Aranda, D. (2008) La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, 6 (2), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández, B., y Cabello, R. (2021) La inteligencia emocional como base de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 31-46 <http://ri.ibero.mx:8080/handle/ibero/6043>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005) La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2009) La inteligencia emocional y el de estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 85-108. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066006.pdf>
- GarDo, K. (2017). *La inteligencia emocional en el niño*. Editorial Trillas.
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/ UNESCO REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130505.pdf>
- Schoeps, K., Tamarit Chuliá, A., y Montoya-Castilla, I. (2017) Cuestionario de competencias y habilidades emocionales (ESCQ-21): diferencias por sexo y edad en la adolescencia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 77-87. <https://r.issu.edu.do/g5>
- López Cassà, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2017). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Lugo, A. F. B. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6). <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/download/1816/1418>

- Mendoza, Y. (2013). *Inteligencia emocional: una revisión teórica* (Trabajo de investigación). Recuperada de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066006>
- Moreno, M., y Rodríguez M., I. (2010) *Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios*. Primer Congreso Virtual de Psiquiatría. Inter psiquis <https://r.issu.edu.do/29>
- Nolazco Piz, K. A. (2021). La inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista científica de educación y ciencias sociales* 2(1), 35-42. <https://revista.unes.edu.mx/index.php/RCECS/article/view/9/10>
- Ospina Rave, B. E. (2008) La educación como escenario del desarrollo humano. *Investigación y educación en enfermería*, 26(2), 12-15. <https://r.issu.edu.do/DJ>
- Papalia, D. E., Wedkos, S., y Duskin Feldman, R. (2009). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill. <https://r.issu.edu.do/pQ>
- Pico López, G. J., Arias Ruiz, L. I., y Reyes Pico, M. J. (2023). Inteligencia Emocional: Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en población de Bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 2414-2444. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3577>
- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología UNEMI*, 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Rodríguez, Fernández, M. (2010). *Sentido de la vida inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios*. <https://r.issu.edu.do/42>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93 <https://r.issu.edu.do/n3>
- Ugarriza, N., (2001) La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 124-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo, Buenos Aires, Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. *Pedagogía, discurso y poder*, 6(11), 107-122. <https://r.issu.edu.do/ed>
- Zambrano Leal, A. (2015). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4159

ANEXO

Tabla 1A

Dimensiones de la variable de estudio «Inteligencia Emocional»

| | |
|---|--|
| <p>De acuerdo con Jiménez et al. (2020), como se cita en Mayer y Salovey (1997), «la inteligencia emocional es la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual» (p. 10). Estas cuatro habilidades propuestas por el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) son:</p> | |
| <p>Percepción: Mayer y Salovey (1997), afirman que es la habilidad para identificar y reconocer, tanto los propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean. Implica prestar atención y descodificar, con precisión, las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en que los individuos identifican convenientemente sus propias emociones, así como los estados, y sensaciones fisiológicas y cognitivas que estas conllevan.</p> | <ul style="list-style-type: none"> 7. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de las situaciones. 8. Estoy contento(a) con mi cuerpo. 9. Estoy contento(a) con la forma en que me veo. 16. Me resulta fácil hacer amigos(as). 17. Soy una persona divertida. 18. Soy una persona bastante alegre y optimista. 33. Puedo cambiar mis viejas costumbres. 38. Tengo buen carácter. 39. Soy paciente con los demás. 43. Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo. |
| <p>Asimilación: Es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos, al razonar o solucionar problemas. Esta habilidad se centra en cómo afectan las emociones al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> 2. Soy consciente de cómo me siento. 3. Soy consciente de lo que está pasando, aun cuando estoy alterado(a). 10. Trato de valorar y darle sentido a mi vida. 14. Prefiero seguir a otros, a ser líder. 15. Tengo tendencia a hacer que los demás se apeguen a mí. 19. Me gustaría ayudar a la gente. 20. Me importa lo que pueda sucederle a los demás. 21. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas. |

| | |
|--|--|
| <p>Comprensión: Es la habilidad para etiquetar las emociones y reconocerlas. Asimismo, implica una retrospectiva para conocer las causas de nuestras emociones y de las futuras consecuencias de nuestras acciones; es decir, interpretamos el significado y el cambio de nuestras emociones.</p> | <p>40. Me resulta fácil disfrutar de la vida. 42. Estoy contento(a) con mi vida. 4. Cuando estoy enojado(a) con alguien, se lo puedo decir. 5. Cuando no estoy de acuerdo con alguien, siento que se lo puedo decir. 22. Soy capaz de comprender cómo se sienten los demás. 23. Tengo la capacidad de comprender los sentimientos ajenos. 24. Intento no herir los sentimientos de los demás. 32. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente. 34. Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles. 44. En general, espero que suceda lo mejor.</p> |
| <p>Regulación: Es la capacidad para estar abierto a los sentimientos –tanto positivos como negativos– y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña, en función de su utilidad. También es la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas.</p> | <p>1. Sé cómo manejar los problemas más desagradables. 6. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso. 11. Disfruto de las cosas que me interesan. 12. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan. 13. Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar en mis propias ideas. 25. Frente a una situación problemática, obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando. 26. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar. 27. Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y, luego, opto por la que considero mejor. 28. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a). 29. Tengo una tendencia a estar siempre en contacto con la realidad. 30. Tengo tendencia a ver las cosas como son. 31. Disfruto de las cosas que me interesan. 35. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a). 36. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles. 37. Puedo controlarme cuando me enojo. 45. En general, me siento motivado(a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.</p> |

RESEÑAS

RESE-
ÑAS
RE-
SEÑAS

CURRÍCULO Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Inciarte-González A., Vergara-Fregoso M., y Bolívar A. (Eds.).

Ediciones RISEI.

<https://editorial.risei.org/> 2023, 203 pp.

El libro *Currículo y formación de investigadores* se editó en julio de 2023. Cuenta con número de identificación internacional asignado a los libros (ISBN), un identificador único y permanente para las publicaciones electrónicas (DOI), así como con la validación de pares ciegos. El contenido del libro es el resultado de seis investigaciones realizadas por egresados del Programa Postdoctoral *Currículo, Discurso y Formación de Investigadores* de la Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación (RISEI), institución que publicó dicho material.

Las editoras de la obra, que puede consultarse en línea, son las doctoras: Alicia Inciarte González, profesora-investigadora de la Universidad de la Costa en Barranquilla, Colombia; Martha Vergara Fregoso, profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara, México y Adriana Bolívar, profesora-investigadora de la Universidad Central de Venezuela. Además de ser mentoras, se dieron a la tarea de seleccionar los capítulos en el orden en que consideraron sería más fácil de comprender para cualquier persona interesada en iniciarse como investigador, o bien quien desee profundizar en el campo de la investigación educativa.

Cabe mencionar que los perfiles de los autores, así como sus nacionalidades, tanto de los egresados como de los docentes que los acompañaron en sus procesos formativos, permiten que las investigaciones presentadas en cada capítulo se realicen desde una mirada interdisciplinaria, con una variedad de enfoques teóricos-metodológicos, ejes y dimensiones de análisis vinculados con uno de los campos de conocimiento que, desde los noventa, se trabaja en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).

La investigación de la «Investigación Educativa en México» y, con ella, la formación de sus investigadores, han sido temáticas permanentes en proceso de construcción; por esta razón, los planteamientos presentados en el libro, facilitan una visión más amplia que invita a la reflexión y al análisis de su contenido.

Gabino Cárdenas Olivares, filósofo con maestría y doctorado en Educación, autor del primer capítulo, «Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores», se refiere a los fundamentos de la formación en los ámbitos ónticos, epistémicos, prácticos

y poiéticos. Expone algunos aspectos conceptuales sobre la formación de investigadores, tomando en consideración la relación dialógica: ese diálogo que surge de la propuesta de nuevos temas, de nuevas perspectivas de creación y de nuevos conceptos. En los siguientes apartados muestra los fundamentos filosóficos de la ipseidad, relacionados con el sí mismo y la otredad (que es el «otro», en esa relación dialógica vinculada con los procesos formativos).

Más adelante, presenta el método utilizado: un estudio transversal de enfoque cualitativo, cuyas unidades de análisis fueron agentes investigadores en programas de posgrado en educación, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco (México). En las entrevistas participaron seis docentes-investigadores y 12 estudiantes de maestría y doctorado.

Concluye con un análisis del discurso de los agentes entrevistados, señalando que la relación dialógica abre el acceso al conocimiento del mundo del otro y del sí mismo, en colaboración con el de otros –algo siempre presente– e identifica seis órdenes de configuración: la relación formal establecida en el marco institucional; la dialógica que posee carácter académico con sustento epistémico; la relación profesional que implica un carácter deontológico con compromiso ético de corresponsabilidad entre los agentes participantes; la relación humana, interpersonal y el vínculo en la relación dialógica de índole vicaria, basada en la dimensión actitudinal, y finaliza con algunas preguntas de reflexión para dar continuidad a la investigación: ¿Qué implicaciones conlleva, para los individuos, ingresar a estudios de posgrado o ser formador de investigadores? ¿Qué competencias conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicas son necesarias para estudiantes y tutores-asesores en los procesos de inicio, trayecto y egreso del programa curricular? ¿Qué compromisos de dedicación y tiempo se requieren por parte de los estudiantes y de los tutores-asesores durante el programa?, entre otras. Todos estos cuestionamientos abren nuevas líneas de investigación en los procesos formativos, que bien podrían fortalecer al currículo y al campo educativo.

Esta inquietud que presenta el doctor Cárdenas, se relaciona con la formación de investigadores, enfatizando el diálogo; el diálogo no es vertical, ni horizontal: son «ires y venires», como el propio autor lo menciona, establecidos entre quien dirige, no solamente una tesis, sino quien acompaña en la formación de un investigador que va construyendo y favoreciendo para que el investigador, a su vez, pueda florecer y vaya descubriendo, también, cuáles son sus objetos de estudio y qué camino recorrer.

El segundo capítulo, «La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente», está a cargo de *Miryam Alicia Álvarez Santoyo*, filósofa, con maestría en Intervención Pedagógica y doctorado en Ciencias de la Educación. Aborda el tema de la deserción escolar en relación con la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente. El análisis lo elabora a través de las lecturas realizadas en varios documentos emanados por el COMIE, identificando algunos trabajos de investigación producidos en los estados de conocimiento; pudo establecer, así, líneas de investigación, metodologías empleadas en este tipo de estudios y resultados obtenidos. Observa que este tema se vincula también con la expresión «fracaso escolar», en una triple vertiente de análisis: bajo aprovechamiento, reprobación y deserción.

Más adelante, señala las líneas preliminares de los factores que influyen en la deserción escolar y menciona un fenómeno multicausal que se despliega en tres factores: personal, socioeconómico e institucional. Para su investigación examina, como estudio de caso, la Licenciatura en Intervención Educativa, programa ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 113 León, Guanajuato. Identifica los porcentajes de abandono en las generaciones cursadas hasta el año 2019, que llegaron hasta un porcentaje del 53%.

Surgen, entonces, dos preguntas de investigación respecto de cuáles son esos factores que propician la deserción escolar de los alumnos de esa licenciatura y cuál es la incidencia de esos factores en las expectativas y formas de vida de aquellas personas que optaron por la deserción. En esta investigación se observa que, en el cuerpo del trabajo, se expone el sustento epistemológico y metodológico, y se explicitan las características de la narrativa y de la entrevista a profundidad, obtenida a través de 22 entrevistas.

Asimismo, presenta el diseño de la investigación y la manera en la que entabló el contacto con cada entrevistado. Esto para dar paso a la exposición y a la manera en la que elaboró la entrevista a profundidad y el guión respectivo, considerando la situación familiar, la perspectiva personal y el ámbito educativo.

Concluye señalando que el tratamiento de la deserción escolar podría tratarse de un fenómeno producido por causas referidas solamente al entorno familiar, o por las expectativas que tienen los alumnos que han generado su intercambio con el entorno, o bien por vía de las situaciones vividas al interior de la institución educativa. Lo común, en todo esto, es la necesidad de coparticipación para buscar el beneficio de cada sujeto implicado, siendo necesario partir de un enfoque comprensivo para, posteriormente, apostar por el diseño de medidas estratégicas que busquen la permanencia de los estudiantes.

Claudia Fabiola Ortega Barba, comunicóloga con maestría en Ciencias de la Comunicación y doctorado en Pedagogía, presenta el tercer capítulo titulado: «Experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación». Aborda la problemática desde el campo de la investigación curricular, enfatizando la enseñanza de la investigación y los procesos de construcción de esta, a través no solo del currículo, sino específicamente desde la formación en el aula. Para ello, consultó fuentes relacionadas con los tipos de universidades de los que habla Restrepo, identificando las más vinculadas hacia la formación profesional y otras con una declarada intención de producir únicamente conocimiento para mejorar los indicadores de la institución.

El trabajo es de corte cualitativo y la información recabada se realizó a través de entrevistas semiestructuradas con once profesores de diferentes asignaturas de las carreras de Pedagogía, Comunicación, Psicología, Medicina, Enfermería, Administración, Economía e Ingeniería, en nivel de pregrado, buscando entender qué les significaba impartir clases relacionadas con la investigación y cuáles eran sus experiencias al respecto.

Los datos se analizaron a partir de la teoría fundamentada, surgiendo tres categorías. Una, sobre la figura del profesor, identificando la génesis de cómo empiezan a trabajar como profesores en asignaturas de investigación, cuáles son los caminos que los llevaron tanto a la docencia como la investigación, y las características relacionadas con docencia e investigación. Una segunda categoría considera las concepciones de los profesores al impartir unidades de aprendizaje relacionadas con investigación. Y la tercera, concierne a la práctica de la docencia.

El capítulo finaliza con algunas consideraciones a partir de la experiencia en la impartición de asignaturas de investigación en el pregrado. Los docentes reconocen la importancia de su labor de manera directa en la formación de los estudiantes, destacando, como estrategias de enseñanza, las orientadas a la práctica: el aprender haciendo, la recreación de proyectos y la participación en actividades más allá del aula.

El cuarto capítulo lo escribe *Sara Elvira Galbán Lozano* con maestría y doctorado en Pedagogía: «La formación del profesor-investigador desde la práctica reflexiva. Una propuesta integral para la formación de investigadores». Para llevar a cabo su propuesta, la autora

elabora cuatro preguntas de investigación. La primera se refiere a qué características se requieren, dentro del contexto universitario, para hacer de la investigación un eje transversal. Para responderla, realiza un recorrido histórico muy interesante, apoyada en la revisión de la literatura; indica que existe una cultura organizacional que considera a la investigación como fuente de generación de conocimiento y de prestigio institucional, en donde el profesor-investigador se convierte en el protagonista de la vida universitaria.

La siguiente pregunta es quién es el profesor-investigador. Y menciona que surge la idea de estar hablando de un docente de cualquier nivel educativo que investiga, que es crítico, reflexivo, que busca estrategias de enseñanza innovadoras para formar a sus estudiantes, pero que, a su vez, desea desarrollar una trayectoria como investigador en el campo de su especialidad y que, para ello, requiere de una educación continua.

El tercer cuestionamiento gira en torno a dos ejes: cómo ayuda la práctica reflexiva en la formación del profesor-investigador y cuáles son los ámbitos formativos para el desarrollo integral del profesor-investigador. La autora señala que el profesor-investigador puede formarse no solo en su propio desarrollo profesional, sino también en la práctica reflexiva que constituye una vía más, cuando acompaña para formar a nuevos investigadores con base en tareas que le son propias, ya sea generando conocimientos o llevando a cabo producción científica, entre otras.

Sustenta su propuesta en seis dimensiones:

- 1) **Reflexiva:** orientada a un proceso de formación y mejora continua, en donde el investigador tendrá, constantemente, que reflexionar no solo sobre su objeto de estudio, sino sobre su propia práctica como investigador.
- 2) **Ética:** encaminada a capacitar al investigador en normas y criterios para respetar la integridad requerida para la generación de conocimiento, la formación de nuevos investigadores y la producción científica.
- 3) **Técnica:** asociada con las diversas aproximaciones metodológicas para abordar los diferentes objetos de estudio, la capacitación en torno a la redacción y publicación de artículos científicos, y el manejo de bases de datos y de *software* especializado.
- 4) **Disciplinar:** relacionada con la formación y actualización constante del campo específico en el que realiza la investigación.
- 5) **Docente:** conectada con los procesos formativos que implican la docencia y que, por lo tanto, requieren de una formación que capacite al docente para impartir mejor sus clases.
- 6) **Emocional:** donde concilia el trabajo que debe realizar con la gestión, la vida personal y la vida familiar.

La autora concluye considerando que el retomar a la práctica reflexiva para la formación de investigadores, bien podría ser una postura innovadora para conformar una línea novedosa de investigación.

Dalia Reyes Valdés, maestra en Enseñanza de las Ciencias, con especialidad en Español, y Ph. D. en Educación, es la autora del quinto capítulo: «Diseño curricular para la formación de docentes investigadores mediado por plataforma digital». Su propuesta consiste en diseñar un planteamiento curricular para operar, desde una plataforma tecnológica digital gratuita, una malla básica relacionada con la «Educación de Soluciones», como la autora le llama, para la formación continua de profesores-investigadores de educación

básica. Su trabajo interinstitucional lo realizó entre la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila y la Universidad Caroline.

En su investigación, determina el nivel de auto reconocimiento sobre el ser investigadores de educación básica y el compromiso ético de ejercer su derecho a desarrollarse como agentes investigadores en un contexto en el que, como plantea la misma autora, no se les reconoce. La construcción del instrumento, analizado desde la metodología que sigue y apoyada para su análisis en la teoría fundamentada parte, entre otras, de una pregunta de investigación en torno a los elementos epistémicos, pedagógicos y pragmáticos que son marcos de referencia para la realización de un diseño curricular para operar, desde una plataforma digital sincrónica y asincrónica, un medio que ha sido enriquecido de manera colaborativa por más de 200 profesores para la formación continua de profesores investigadores en educación básica.

Concluye indicando que los docentes egresados como formadores, no cuentan todavía con elementos suficientes para la sistematización de experiencias educativas con fines de consolidar protocolos de investigación, pero sí se encuentran en un ambiente en donde la formación continua es una actividad cotidiana y permanente.

El sexto capítulo lo firma *Ysabel Noemi Tejeda Diaz*, médica, con licenciatura en Farmacia y doctorado en Educación y Filosofía. Su investigación, «Las prácticas alimentarias: una mirada reflexiva a partir del culto al cuerpo», se enmarca dentro del paradigma cualitativo, bajo un enfoque naturalista interpretativo vivencial, desde la perspectiva fenomenológica, sobre las prácticas alimentarias, entendidas como toda acción en que incurre el individuo o el sujeto que vive la dinámica del culto al cuerpo y que realiza diversas acciones diferentes a las prácticas recibidas en su crianza.

El propósito del estudio fue inferir los significados de cómo algunos sujetos que adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo –representado como una construcción social, determinada por el aspecto antropológico y contextual de una población–, se apropian del concepto dándole sentido a las prácticas alimentarias. Surgen, entonces, las preguntas de investigación sobre cuáles son aquellos significados que tienen, para estos sujetos, las prácticas alimentarias emergidas al utilizar y consumir diferentes insumos alimentarios.

Para responderlas, la autora inicia con un marco teórico de referencia, apoyado en diversas teorías de la conducta, en la transición del comportamiento alimentario, la teoría de la economía en las prácticas sociales y la teoría de los usos del cuerpo, entre otras. Para el diseño metodológico utiliza el método hermenéutico y la teoría de Merleau-Ponty, que aborda integralmente los sentidos y significados. En su reporte se aprecia la descripción e interpretación de entrevistas a profundidad sobre las estructuras fundamentales de la experiencia vivida con los sujetos seleccionados y reconoce el significado del valor de esta experiencia. Como conclusión, la autora afirma que «Se impone la pronta reflexión sobre el comportamiento alimentario como espacio de manifestación de sentido y significado de vida».

Después de leer este estupendo libro que mucho recomiendo y de reseñar lo elaborado por sus distintos autores, es fácil percatarse que su principal enfoque, aparte del discurso narrativo, se vincula con la formación de investigadores educativos que incluye, entre otros, el abordaje del diseño curricular, las estrategias de investigación, los métodos, las metodologías y, desde luego, las teorías que fundamentan sus marcos de referencia. Esto es lo que concretan los autores en los distintos capítulos, acompañados por sus extraordinarios maestros que los guiaron en todo su proceso formativo.

Una recomendación respetuosa que me permitiría formular es que se continúe profundizando en las diversas investigaciones (siempre se queda algo en el tintero). Tal vez, podrían ampliarse las visiones multidisciplinares y transdisciplinares con nuevas preguntas de investigación, con innovadores abordajes teóricos-metodológicos, proponiendo al COMIE, una nueva área temática con los tres ejes de análisis: currículo, discurso y formación de investigadores para que, en los próximos congresos nacionales, se generen espacios de diálogo y análisis entre los diversos actores, contribuyendo, entre todos, con la formación de nuevos investigadores en Educación que tanto se requieren. ■

Dra. Esperanza Lozoya Meza

EXHORTACIÓN A LA FILOSOFÍA

Jámblico

Trad. José Molina Ayala, UNAM, 2021, 329 págs.

La presente reseña pretende describir, de manera sistemática, esta hermosa edición realizada por un gran maestro que ha marcado la vida de muchos: un filósofo que casi no ha sido estudiado, pero merece ser conocido dentro del gremio y de quienes estén interesados en la filosofía antigua. Sin duda alguna, nos acercamos a uno de los hitos más desconocidos y que incluso –me atrevo a afirmar–, en muchas universidades, en el área de Filosofía, es injustamente tratado a manera de referencia, privando a la comunidad académica y de investigación, de un material tan rico y riguroso. Esperamos que estas líneas incentiven a la lectura de este gran filósofo, en concreto desde la obra en cuestión.

Esta versión que presentamos corresponde al famoso protréptico, elaborado con muchas notas al pie y con un excelente estudio introductorio, que permite al lector adentrarse en un maravilloso mundo, donde conocemos poco o nada del autor, pero podemos alabar la labor de esta edición, al dejarnos un gran contacto entre el formato bilingüe griego-español.

Es deber mencionar que no tenemos una fecha en la que Jámblico nació, por lo tanto, en la *Suda* de la época bizantina, podemos ubicar que, en tiempos del emperador Constantino (quien vivió del año 272 al 337 D.C), Jámblico fue un destacado filósofo en esa época. Encontramos otro dato en el que Porfirio, en *La vida de Plotino*, célebre biografía del autor de las *Enéadas*, menciona que asistía a las lecciones de Plotino una mujer llamada Anficlea, mujer de Aristón, el hijo de Jámblico; este dato constata la existencia de un filósofo que también tenía muy marcado el tinte religioso y de rigor académico, por el tipo de formación que recibió. Finalmente, con Eunapio de Sardes, encontramos una biografía de Jámblico en su obra, *La vida de los sofistas*.

Esta es la lista de las obras de Jámblico, de las cuales tenemos noticias:

1. *Acerca del alma*. Se encuentran fragmentos en las *Églogas* de Juan Estobeo.
2. *Acerca del descenso del alma*.
3. *Colección de las doctrinas pitagóricas*. De esta colección es la obra *Exhortación a la filosofía*, la cual estamos reseñando.

4. *Comentarios*, los cuales se dividen de la siguiente manera:

- *Comentario a* Las categorías de Aristóteles.
- *Comentario a* los Primeros analíticos. Acerca de la interpretación, Acerca del cielo, Acerca del alma, y Metafísica, todos de Aristóteles.
- *Comentario a* Los diálogos de Platón siguientes: Alcibíades, Fedón, Sofista, Fedro, Filebo, Timeo y Parménides.
- *Comentario a* Los versos dorados.
- *Comentarios a*, al menos, 28 libros de *Los oráculos caldeos*, bajo el título de *Teología caldaica*.
- *Respuesta del maestro Abamón a la epístola a Anebón de Porfirio y soluciones de las dificultades que en ella se encuentran* o también se le conoce como *Respuesta a Porfirio*, o *Acerca de los misterios de los egipcios*.

Los griegos ya tenían en consideración que la palabra es poderosa para deleitar los oídos. Es en este contexto que los sofistas laboran el género «protréptico» (προτρεπτικός) donde, mediante el discurso, se exhortaba a los ciudadanos a recibir y a pagar por sus enseñanzas. Es por ello que filósofos como Jámblico han permitido limpiar la imagen de este género que, sin duda, era una parte vital, no solo dentro de la teoría, sino también de la praxis y la cotidianidad de la persona.

Con todo este bagaje, podemos comenzar a desarrollar las ideas principales de este texto –editado y traducido por el doctor José Molina Ayala– y que forma parte de la inmensa colección de autores antiguos de la UNAM: la *Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum mexicana*. El libro tiene como título *Exhortación a la filosofía*, ahora bien, debemos considerar que la exhortación no está dirigida al lector, sino que es un homenaje dirigido a la filosofía, es decir, es una exposición de la actividad parenética: no se trata solo de invitar a otros a adentrarse a la filosofía; sino también a la *paideia* matemática. De la pluma de Jámblico se escribe: La exhortación es «el principio que nos introduce a la educación y a la filosofía»¹.

Esta obra que presentamos es la unificación de varios textos que, sin duda, ponen al lector en la posición de tener una visión platónica. Presenta 21 capítulos llenos de calidad, que invitan a que, con estas consideraciones, se adentren los curiosos en una lectura fascinante y que se motiven a seguir aprendiendo de quien, algunos dirían, es un filósofo misterioso.

En este momento, abordamos el contenido de cada capítulo, propuesto por este genio, que bien puede sentarse en la mesa de los hitos del pensamiento helénico.

Capítulo 1. Expone el contenido del trabajo y las partes en las que se divide la exhortación.

Capítulo 2. Trata sobre quince comparaciones que exhortan a la virtud del alma, a la actividad del intelecto y a la propia filosofía.

Capítulo 3. Parte de los versos dorados atribuidos a Pitágoras, desde la práctica de la virtud y la inteligencia, así como la virtud divina.

Capítulo 4. Jámblico explica un trabajo titulado «Acerca de la sabiduría» que consta de cinco exhortaciones «esotéricas y científicas».

¹ Cfr. Iamb. Protr. Sumario del capítulo 1.

Capítulo 5. Se exponen seis divisiones pitagóricas de corte platónico, dividiendo el alma en lo concupiscible, irascible y racional.

Capítulo 6. Se refiere a la vida política y práctica.

Capítulo 7. Sobre el pensar y conocer, como funciones principales del hombre.

Capítulo 8. Trata sobre nociones comunes, como la prudencia y el temor a la muerte.

Capítulo 9. Desde el principio, el nacimiento del hombre es dado por naturaleza.

Capítulo 10. De la inteligencia, como un modo de contemplación y sus ventajas.

Capítulo 11. Del vivir de forma agradable, conforme al intelecto.

Capítulo 12. De la necesidad de filosofar desde la virtud como felicidad, o bien, sustentar el sentido en la prudencia.

Capítulo 13. La exhortación cobra propósito, si se parte de la noción de la filosofía como aprendizaje de la muerte.

Capítulo 14. Para el filósofo, al ocuparse de las cosas prácticas, le pertenece la vida divina y la más feliz.

Capítulo 15. Sobre la falsedad de las apariencias, adentrándose al verdadero conocimiento.

Capítulo 16. De la facultad mediante la cual el alma conoce, se posee por naturaleza y se busca la virtud para ser feliz.

Capítulo 17. De cómo la vida del temperante es feliz y la del hombre de apetito insaciable es desdichada.

Capítulo 18. De cómo el cuerpo se vuelve metáfora del alma, por ello el cuerpo es a la salud, como el alma es a la justicia.

Capítulo 19. Se recapitulan todos los capítulos enunciados y sobre todo la perfección de las virtudes del alma.

Capítulo 20. Se vuelve el culmen desde la vertiente popular y pitagórica.

Capítulo 21. De cómo el modelo de exhortación va en orden progresivo: de lo popular a lo pitagórico.

Solo podemos exhortar, de forma atenta e insistente, a leer a uno de los grandes pensadores, Jámblico, que el doctor José Molina Ayala tradujo y cuyas obras inculcó en muchos alumnos en México y América Latina, donde podemos presumir que el legado de Jámblico continuará. ■

Jesús Humberto Romano Pérez



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO



PROCESO DE DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de examinar aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, hacer los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación.

CONVOCATORIA REVISTA 38 (julio-diciembre de 2024)

Fecha de cierre: 20 de mayo de 2024

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>