

Adolescentes felices en la escuela: dimensiones y experiencias

Happy adolescents at school: dimensions and experiences

José María Nava Preciado ¹

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo explorar, desde la perspectiva de los adolescentes, qué experiencias, en el espacio escolar, les permiten evaluar su permanencia como una estancia feliz. Así, se realiza un estudio cualitativo, con enfoque interpretativo y alcance exploratorio, con estudiantes de cinco escuelas preparatorias en las alcaldías de Guadalajara y Zapopan, México. Para recuperar la información, utilizamos dos instrumentos: el grupo de discusión y el cuestionario. El análisis de los datos nos permite definir cuatro dominios con relación a su estadía feliz en la escuela: experiencias con la habitabilidad escolar, las relaciones con sus profesores, su logro académico y los vínculos con sus amigos. Sin negar la existencia de los problemas que los envuelven, de los resultados, se infiere que, en lo general, los estudiantes se sienten felices en la escuela, porque lo bueno y lo mejor de esta edad lo experimentan en los recintos escolares.

Palabras clave: adolescencia, enseñanza secundaria, afectividad y sentimiento, relación profesor-alumno, felicidad

Abstract: The objective of this study is to explore, from the adolescents' own perspective, which are the experiences they live in the school space in order to qualify their permanence as a happy stay. For this purpose, we conducted a qualitative study,

¹ Doctor en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Profesor de tiempo completo del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Responsable del Cuerpo Académico "Adolescentes: mundo y vida" reconocido por la Secretaría de Educación Pública. Guadalajara, México. Correo electrónico: jose.npreciado@academicos.udg.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 1-24.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)01) / Recibido: 16/07/2024 / Aprobado: 25/03/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

with an interpretative approach and exploratory scope, with students from five high schools in the municipalities of Guadalajara and Zapopan, Mexico. To recover the information, we used two instruments: the discussion group and the questionnaire. The analysis of the data allows us to define four domains in relation to their happy stay at school: experiences with school habitability, relationships with their teachers, their academic achievement and bonds with their friends. Without denying the existence of the problems that surround them, it can be inferred from the results that, in general, students feel happy at school, because what is good and best of this age are experienced on school campuses.

Keywords: *adolescence, secondary education, affectivity and feeling, teacher-student relationship, happiness*

Introducción

El concepto de felicidad es una categoría compleja no solo por tener diferentes significados (Foot, 2002; Sztajnszrajber, 2022), sino porque, también, puede parecernos una categoría meramente contemplativa, ajena a la vida práctica de las personas (Javaloy, 2007) y, en algún sentido, también vaga y pretenciosa (Bruckner, 2008; Kreimer, 2012). Además, es problemático examinar si la dicha es alcanzable y si, en la trama de la vida cotidiana, nuestras acciones se encaminan por mor de la felicidad, siguiendo el planteamiento de Aristóteles (2012). Así, más inadmisiblemente resultaría preguntarnos si podemos hablar, por ejemplo, con los adolescentes acerca de su significado. Parece acertado pensar que, si existe una preocupación por la felicidad a lo largo del pensamiento filosófico, por ser una virtud vital, hay razones suficientes para seguir con su análisis. De ahí que valga la pena discutirla, dentro o fuera del ámbito académico, con todas las personas, sean adolescentes o adultos. ¿Por qué hacerlo con los adolescentes? Sin duda, las adolescencias se están instalando en el mundo; a su edad, comienzan a descubrir aspectos positivos y/o negativos de su existencia y a tener conciencia de las experiencias gratificantes que les hacen comprender el significado de procurar una vida feliz. Además, en esta etapa, los jóvenes empiezan a examinar sus vidas y cuestionan el mundo que les rodea; así, la felicidad, al ser una virtud cardinal en toda persona, se puede convertir en un asunto de amplio interés para ellos, más allá de los contenidos curriculares de ciertas asignaturas.

Estamos de acuerdo en que las adolescencias no han vivido lo suficiente; en general, no cargan en sus espaldas la amplia experiencia de los adultos, pero es justamente cuando podemos empezar a cultivar su interés por temas que los interpelan. Los adolescentes viven la edad de la *transparencia* porque sus debilidades y su vulnerabilidad se perciben nítidamente; al mismo tiempo, el rostro de cada joven manifiesta la energía propia de este período. Mujeres y hombres son fantasiosos, construyen formas para darle sentido al mundo que habitan desde sus propias vivencias. De este modo, nos parece pertinente hablar de la felicidad

con ellos, pero situando sus experiencias en la escuela, en ese refugio en el que permanecen varias horas de su día a día, porque, indudablemente, el colegio es un lugar donde los *jóvenes pueden realizarse* si se materializan algunas de las expectativas propias de su edad, que son parte de su proyecto de vida. ¿Por qué creer que la escuela es un espacio en el cual los adolescentes viven experiencias que les dejan huella de manera positiva? Tradicionalmente, se piensa que van a la escuela a cultivar sus virtudes, a realizarse como personas, a aprender a convivir con sus pares, a encontrar sentido a las cosas que, a su edad, son altamente significativas y que pueden ser también gratificantes. Pero no hablamos de un sentirse (in)feliz momentáneamente, bajo situaciones particulares; por ejemplo, de sentirse dichoso solo en los minutos del recreo, sino de una estancia escolar feliz en lo general. Lo característico, por lo tanto, de la vida feliz en la escuela es el compuesto armónico de las experiencias vividas en el día a día. ¿Acaso, alguna vez, nos hemos preguntado qué tan felices son los adolescentes en la escuela? Quizá ni siquiera lo hemos pensado; a esto, respondamos con otra pregunta: ¿cuál sería la importancia de hacerlo?

Sin lugar a dudas, la felicidad es un asunto crucial en la vida de cualquier adolescente, porque reflexionar sobre su sentido es pensar en sí mismos y en sus circunstancias, porque, al fin de cuentas, una de las preocupaciones del ser humano es intentar ser feliz (Pascal, 2016). Por estas razones, la meditación de la felicidad es algo promisorio entre la población adolescente, porque les permite reflexionar sobre sus vidas, sus significados y sus intereses.

De este modo, aprender a calibrar sus acciones es condición necesaria, aunque no suficiente, para que el adolescente pueda ubicarse en este mundo. La escuela es parte de su mundo, por tanto, su estancia en ella les brinda y les puede brindar herramientas para colocarse en su realidad. La discusión con nuestros adolescentes sobre la convivencia con sus compañeros, el cumplimiento de sus tareas y los primeros enamoramientos son temas que se arman en el día a día para convertir la escuela en un lugar de experiencias felices. De ahí que el objetivo de la presente investigación es explorar entre los adolescentes sus perspectivas acerca del entorno escolar como espacio condicionante para realizarse y sentirse felices. Desde luego, no partimos de una postura binaria al hablar con las adolescencias sobre la felicidad; esto es, no se trata de poner un sí o un no, porque sabemos que hay grados intermedios, como dice Russell (2003). Se busca dialogar con los jóvenes para evaluar si la estancia escolar, con sus *asegunes*, es un espacio placentero para estar en él varias horas. No dejamos de reconocer que siempre hay obstáculos por superar en un salón de clases, donde converge una multiplicidad y diversidad de jóvenes, cada uno con sus expectativas. ¿Qué significa para los adolescentes vivir una estancia feliz en la escuela? ¿Cuáles son algunas de sus experiencias gratificantes en el espacio escolar? Estas preguntas orientan nuestro trabajo y es obvio suponer que, si un adolescente *se la pasa bien* en la escuela, tiene motivaciones suficientes para ir allá, le encuentra sentido positivo a lo que le sucede a diario, su desempeño escolar es más fructífero y se involucra de manera más dinámica en las diversas actividades. El asunto puede parecer complejo, quizá lo sea: intentar dar cuenta de la estadía feliz en la escuela. Pero reiteramos el convencimiento de que solo es una perspectiva sobre los alcances

que puede tener la escuela, entre otros enfoques acerca de su cometido. El concepto de felicidad, como ya lo expresamos, es polisémico; sin embargo, se puede entender como la búsqueda de una vida lo más plena posible; para lograrlo, estamos convocados a elegir tanto los medios como los fines, haciendo uso de nuestras capacidades (Foot, 2002). En general, todos los seres humanos queremos llegar a esa vida plena. Empero, los medios para llegar a ella pueden variar entre un grupo y otro, entre una persona y otra. Por esta razón, creemos que los adolescentes, a pesar de su corta edad, también buscan la felicidad y se plantean propósitos en sus vidas que los conducen a ella. De ahí que la escuela sea, *par excellence*, un espacio favorable para la realización de su felicidad. De allí surge el interés por conocer cuáles son las actividades en el aula que convierten el espacio escolar en un lugar de experiencias felicitarias.

Asimismo, ¿qué otro interés nos mueve al preguntar si las adolescencias son felices en la escuela? Este cuestionamiento tiene sentido porque, entre otras razones, deberíamos preocuparnos por cómo se sienten nuestros jóvenes en los espacios educativos, cómo se posicionan en la escuela y optar por un debate que colabore, desde esa perspectiva, a su desempeño escolar. Además, la deliberación con ellos sobre este tema es pertinente porque les brinda, por un lado, herramientas para enfrentar algunos de los problemas que los acechan y, por el otro, puede crecer su motivación por la escuela. A veces, nuestros intereses adultos se centran en analizar qué tanto aprenden nuestros escolares, algo, sin duda, fundamental, con la ausencia de la preocupación por conocer, reflexivamente, si son felices en ese refugio, por algo elemental: son ellos quienes están en un proceso formativo. Finalmente, nos parece un buen ejercicio deliberar todas las dimensiones posibles para conocer mejor a nuestros adolescentes.

La vida feliz: esbozo teórico

Empecemos a revisar, brevemente, algunos elementos para comprender el significado y, por qué no, los secretos de lo que podemos conceptualizar como una vida feliz. El estudio de la felicidad es una de las discusiones que el hombre ha revisado a lo largo de nuestra historia. Muchas de esas reflexiones sobre cómo vivir una vida feliz pudieran considerarse como anacrónicas porque vivimos nuevos tiempos, pero la cardinalidad de sus principios, a pesar de cualquier duda, goza de una máxima influencia en la actualidad. Tal importancia reviste que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso, en el 2012, que cada 20 de marzo la comunidad mundial celebrara a la felicidad como una de las metas humanas. Así, las deliberaciones de pensadores como Aristóteles (2012), Schopenhauer (2015), Marías (1989), Russell (2003) y Foot (2002), entre muchas otras, siempre son contemporáneas, no solo por la contundencia de sus análisis, sino por su lugar en la esfera práctica (Trueba, 2010). Particularmente, la bibliografía filosófica brinda pistas para comprender su trascendencia hasta el presente; por ejemplo, la sentencia aristotélica de que todos los seres humanos aspiramos a la felicidad es algo que todos suscribimos; o bien, el planteamiento de Schopenhauer (2015) de que la felicidad viene dada por lo que uno es y no por la tenencia de bienes materiales es en sí mismo profundo. Pero las ideas sobre la felicidad no solo las

encontramos en el campo de la filosofía, también son fecundas en la literatura latinoamericana. Por ejemplo, Borges lo hace en el poema *El remordimiento*. Manuel Acuña la aborda en su poema *La felicidad*. Por su parte, Pablo Neruda la trata en sus poemas *Oda al día feliz* y *No te impidas ser feliz*. Como podemos observar, las reflexiones acerca de este tema son inacabables porque los seres humanos buscamos permanentemente cómo lograr una vida feliz, aunque no lo logremos totalmente; de ahí se comprende la razón por la cual Agamben (2005) esgrime que la felicidad completa es imposible.

Ciertamente, en la actualidad, el concepto de felicidad se refiere de diversas maneras y ya no puede catalogarse solo como una categoría contemplativa (Rodríguez, 1993); por el contrario, es una virtud relacionada con la vida práctica. Esto ha favorecido la inclusión de otras disciplinas en su estudio: la Psicología, la Sociología y algunas determinantes económicas, como lo demuestra el trabajo de Salazar Cantú y Arenas Dreger (2016). La perspectiva teórica de estos campos disciplinares ha impulsado la aplicación de encuestas relacionadas con el bienestar subjetivo, las cuales despiertan, cada vez más, el interés de la sociedad.² Por ejemplo, en México, se levanta, entre la población adulta, la Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado 2021 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021), que, entre otras variables, mide la satisfacción que las personas tienen con la vida. Por su parte, en la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (ENUT) 2019, aplicada entre la población de 12 años en adelante, en la sección "percepción del bienestar", hay una pregunta que alude a la felicidad: "En general, ¿qué tan feliz diría que es usted?". Y en la Encuesta de Jóvenes en México 2019 (Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, 2019), se les interroga a los adolescentes que ingresaron a la preparatoria cuáles son las razones para seguir estudiando después de la secundaria. El 30 % lo hace porque quiere estudiar una carrera; el 19 %, porque los padres les insisten en la importancia de continuar estudiando y otro 19 %, porque se sienten bien estudiando, les gusta.

Los datos de esta última encuesta son oportunos para considerar, de manera hipotética, que la escuela es un lugar favorecedor de metas, proyectos, compromisos y deseos del estudiante; entre otras cosas, se convierte en un espacio de encuentro con *almas afines* que vuelven más agradable la estancia escolar. Nótese que, si bien no es el único precepto para sentirse satisfecho en la escuela, sí guarda un peso importante en la vida de los jóvenes. Estaríamos de acuerdo en que, cuando un estudiante experimenta algún tipo de rechazo, su estancia en la escuela se vuelve incómoda, infeliz y pierde el interés de cumplir con sus compromisos. A veces, no son necesarias las palabras; huelen la discriminación, lo ven en los gestos y las miradas de sus compañeros; sobre todo, si sus opiniones, intereses e inclinaciones no gustan a los demás o no encajan en sus patrones. Así, cuando cunde la desarmonía, el salón de clases deviene en espacio poco apropiado para cultivar la felicidad. Por el contrario, si el ambiente escolar es armónico los

² Véase, por ejemplo, la nota publicada el 28 de febrero del 2023 por *El informador*, titulada: *Mexicanos, más felices y satisfechos con su vida, señala el INEGI*.

adolescentes pueden sentirse mejor y les ayuda a disfrutar su estancia. Esto nos lleva a otro planteamiento: desde la perspectiva aristotélica, la felicidad no es enseñable (Rodríguez, 1993) como se enseñan otras cosas en el aula; por ejemplo, los distintos tipos de seres vivos, enseñanza en la que el profesor se encarga de pormenorizar las características, semejanzas y diferencias de cada uno. En cuanto a la felicidad, son las condiciones sembradas por la escuela las que favorecen su cultivo y cada estudiante la labra a su manera. Es decir, la escuela crea los ambientes idóneos para que el estudiantado disfrute del espacio escolar y aquí tiene sentido la siguiente sentencia de Russell (2003): "Casi todo el mundo necesita un entorno amistoso para ser feliz" (p. 79).

¿Qué es una estancia feliz en la escuela? Para conceptualizar una estancia de felicidad en la escuela, es importante hacerlo recuperando las actividades cotidianas que se realizan dentro de ella. Desde luego, en el recinto escolar, suceden muchas cosas y es imposible dar cuenta de ellas en un trabajo como este. Lo que pretendemos, de manera modesta, es señalar algunos componentes básicos que nos refieran a la estancia feliz de cualquier adolescente que acude a la escuela, sin ser de carácter definitivo y único.

Es cierto que, en la actualidad, los estudios de la felicidad se realizan desde diversos enfoques, pero aun así mantienen un importante sustrato filosófico. Dichos estudios pueden tener un énfasis en el bienestar subjetivo, como lo hacen los trabajos de la economía de la felicidad (Vega Lozano y Osorio Rodríguez, 2016), la comunicación (Cuesta Moreno, 2019), la psicología positiva (Muñiz-Velázquez y Álvarez-Nobell, 2013) o bien pueden estar enfocados en la calidad de vida de la población (Veenhoven, 2013). Destacan también las diferentes publicaciones compiladas por Gaxiola y Palomar (2016), referidas al bienestar psicológico de las adolescencias en algunas regiones de Latinoamérica.

Batería metodológica

Es menester señalar que, dadas las pretensiones del trabajo, referimos el postulado epistemológico y el itinerario de carácter metodológico trazados en la investigación con el fin de esclarecer cómo pensamos e hicimos las pesquisas. Aunque, como sostiene Arellano y Santoyo (2014), este sustento aparece desde el momento en que se formula el problema por investigar. De este modo, el estudio tiene una aproximación interpretativa, entre otras razones, porque la investigación busca comprender el objeto de estudio a partir de ciertos fundamentos relacionados con la interpretación de la realidad. Particularmente, nos centramos en este paradigma porque, independientemente de las técnicas para obtener la información, se intenta interpretar los significados que los estudiantes le otorgan a sus experiencias felices en el aula: "lo central para la interpretación de un fenómeno es lo que significa para los actores mismos" (Sierra, 2009, p. 130). Dado este presupuesto epistemológico, las reflexiones y los resultados, arrojados por el estudio, no tienen la pretensión de convertirse en *un patrón* atribuible a otros grupos de adolescentes. Sin embargo, como dice Vázquez (2020), es posible, con las reservas del caso, extrapolar dichos resultados a contextos similares. En otro

orden de ideas, conviene precisar que, debido a sus alcances, el estudio es de tipo exploratorio; esto es, arroja información para familiarizarnos con un tema poco estudiado o poco observado (Llopis, 2004; Navarro, 2014). Asimismo, los estudios exploratorios son un preámbulo para seguir profundizando en investigaciones posteriores.

Población

Vázquez (2020) nos dice que la información la debemos buscar donde está, es decir, en los escenarios naturales. Bajo esta premisa, aclaramos que, dado los objetivos de la investigación, el trabajo se realiza en la escuela porque, obviamente, es el sitio *ad hoc* para dar cuenta de las experiencias felicitarias que los adolescentes construyen al estar en ella.

Con base en los principios de un muestreo intencionado (Navarro, 2014; Páramo, 2016) y después de analizar la ubicación de las preparatorias públicas, decidimos intervenir en campo en cinco escuelas de la Universidad de Guadalajara, con contextos socioeconómicos similares, situadas en la periferia de las alcaldías de Guadalajara y Zapopan, México. Siguiendo con las premisas de este tipo de muestreo, ya dentro de los planteles, la experiencia se llevó a cabo con adolescentes del segundo semestre. Se eligieron estudiantes de este semestre porque, entre otros atributos, tienen ya suficientes vivencias dentro de la escuela. Además, estos jóvenes oscilan entre 15 y 16 años; *i.e.*, están en la plenitud de *la adolescencia media*, fase de la adolescencia en la que, entre otras cosas, intentan tomar su lugar en el mundo.

Técnicas para recuperar los datos

En una primera etapa, se hizo un pilotaje con grupo, integrado por diez estudiantes con el fin, por un lado, de tener precisión sobre la información significativa por recuperar al momento de ir a campo y, por otro lado, de seleccionar los instrumentos idóneos para ello. El análisis de esta prueba empírica nos dio elementos para aplicar cinco grupos de discusión. Con base en los criterios del principio de saturación, solo consideramos pertinente aplicar este número: solamente se realizaron cinco porque, después de analizar el material, ya no detectamos nueva información, es decir, no emergieron nuevas propiedades. El grupo de discusión constituye una herramienta adecuada para lograr la deliberación de los participantes, analizar sus posiciones recuperando las ideas-fuerza y la elocuencia de sus valoraciones en los momentos en que se alcanzan los consensos y posibles disensos (Fábregues *et al.*, 2016). Para adentrarnos a campo, previamente, elaboramos un guion, tomando en cuenta los criterios propuestos por Suárez (2005).

La saturación de los datos nos hizo pensar en la pertinencia de aplicar el cuestionario como un segundo instrumento. La codificación de la información de los grupos de discusión nos permitió construir dicho cuestionario, que se aplicó a cinco grupos, con 181 estudiantes en total. El cuestionario, en términos genéricos, contiene una serie de preguntas sobre una o más variables con la finalidad de

recuperar datos sobre un objeto de estudio (Hernández *et al.*, 2014). Así, dicha herramienta nos sirvió para ampliar la muestra, interpretar y comprender mejor la información obtenida en los grupos de discusión y recuperar los puntos problemáticos del debate grupal. El cuestionario fue evaluado por un colega universitario y, como prueba piloto, lo aplicamos previamente a 15 adolescentes de una escuela preparatoria. El instrumento contempló 16 preguntas, las cuales estuvieron distribuidas de la siguiente manera: 13 preguntas se diseñaron en Escala Likert y 3 fueron de respuesta corta.

¿Por qué estos instrumentos? Nuestro interés es lograr una mejor comprensión del asunto en cuestión, por eso la estrategia de recurrir a dos instrumentos para obtener la información: como dice Páramo (2016), es una decisión de corte pragmático que obedece a los objetivos del estudio. Positivamente, los instrumentos arrojan datos distintos, pero complementarios. Conviene clarificar que, si bien nuestro estudio tiene un énfasis cualitativo, la aplicación de un cuestionario no vulnera la naturaleza de la investigación. La experiencia investigativa dicta que un dato cuantitativo puede analizarse de manera cualitativa: "la interpretación de los datos es siempre cualitativa, así se tengan datos numéricos o estadísticos [...] toda interpretación de datos implica consideraciones cualitativas porque expresa juicios y valores del investigador" (Páramo, 2016, p. 30).

Criterios éticos

Con fundamento en la Estrategia Institucional sobre la Ética en la Investigación en la Universidad de Guadalajara, el protocolo que se siguió con los participantes fue el siguiente: primero, se informó a los directores de las escuelas preparatorias los objetivos del estudio y la inhibición de riesgos durante el diálogo con los estudiantes. Luego, ya en aula, nos presentamos y les dimos a conocer a los jóvenes los propósitos de la investigación de manera general; asimismo, se les hizo saber la confidencialidad de los datos. Durante la aplicación de los instrumentos, particularmente, en los grupos de discusión, se respetaron los juicios valorativos de cada participante, ateniéndose a las pautas recomendadas por el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas [CIOMS] (Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, 2016).

Análisis de los datos

Con el material empírico, hicimos un primer ejercicio de análisis global de los significados de los juicios de los participantes y de las frecuencias de sus respuestas. Comparamos y establecimos coincidencias de las que no eran, así como las recurrencias y diferencias entre los datos encontrados en cada uno de los instrumentos. La agrupación de la información nos llevó a definir cuatro dimensiones y a nombrarlas a partir del conjunto de datos (ver Esquema 1).

El análisis del contenido se hace desde un tratamiento sociológico, que aborda los datos como ventanas de la experiencia humana (Fernández, 2006); es

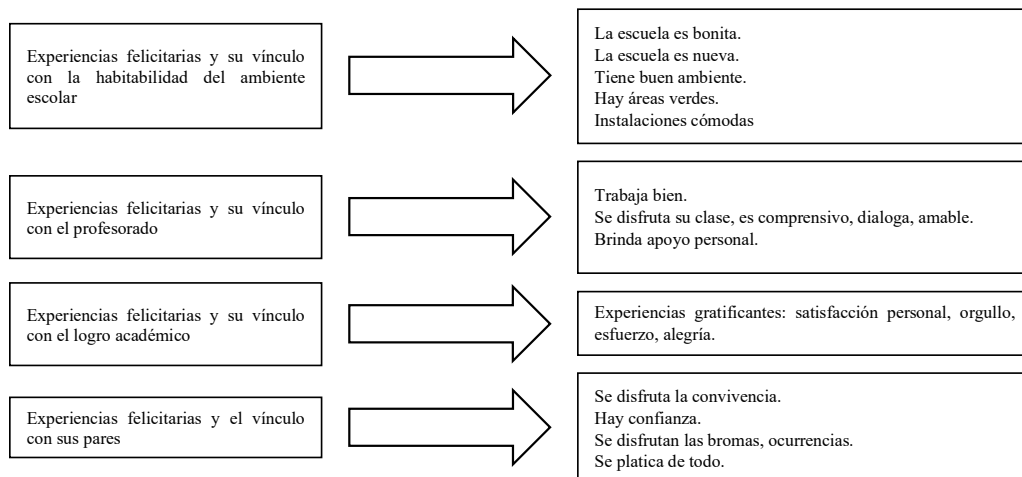
decir, una experiencia en el marco de las relaciones humanas y los grupos sociales. Así, la codificación de la información nos permitió analizar las tramas de sentido que esos materiales encierran (Yuni y Urbano, 2020) y, enseguida, encontrar ciertos patrones y temas en las posiciones de los adolescentes para así realizar la tarea interpretativa y exponer nuestros juicios y resultados en el reporte final. El análisis, por tanto, es una tarea epistemológica de doble vía, en la cual los datos moldean al investigador y el investigador moldea al dato (Strauss y Corbin, 2016).

Resultados

Los adolescentes, en general, se sienten felices en la escuela

La escuela, como referente real, cultural e histórico, se configura a través de varias dimensiones que le imprimen un carácter simbólico como entidad única. De acuerdo al estudio del material, obtenido en el trabajo de campo, en la Tabla 2, se aprecia el conjunto de juicios positivos de los adolescentes con relación a su estancia escolar y confirman las razones por las cuales nos permiten sugerir que, la mayoría, se siente feliz en la escuela. En los grupos de trabajo, encontramos expresiones como: "Me gusta venir a la escuela porque me pone feliz ver a la gente" (M3-GD2), "Me siento feliz teniendo el equilibrio entre amigos y escuela" (H8-GD1), "Me siento muy tranquilo y a gusto" (H5-GD3).³

Esquema 1. Dimensiones relacionadas con una estancia feliz en la escuela



³ En los grupos de discusión, para cubrir la identidad de los participantes, utilizamos solo las iniciales de M y H para referirnos a una mujer o a un hombre. De acuerdo al orden de participación, en las deliberaciones, se les asignó un número. Asimismo, a los grupos de trabajo, también se les estipuló un número. Ejemplo: 1, de acuerdo al orden de participación y GD3 si participó en el grupo de trabajo número tres.

En el ambiente escolar, confluyen algunas variables relacionadas con los siguientes aspectos: 1) la habitabilidad de la escuela, 2) el vínculo con los profesores, 3) el vínculo con sus pares y 4) el logro académico. Todas estas dimensiones necesariamente son parte de un compuesto, pero, por cuestiones asequibles, las revisamos de forma separada. Como se observa en la citada Tabla 2, los ámbitos están estrechamente asociados entre sí; eso sugiere que, en la escuela, todas las variables juegan un papel importante y cada una refuerza, con su propio peso, la percepción de ser feliz en la escuela. Es decir, se combinan factores externos relacionados con el contexto escolar y las narrativas que los/as estudiantes construyen sobre sí mismos acerca de sus capacidades. Si bien son experiencias similares, debemos considerar que cada joven tiene su propia biografía; por eso mismo, se observan más menciones en una variable que en otra (ver Tabla 1).

Hay pocos jóvenes que no comparten el juicio de la mayoría: en promedio, uno de cada diez preferiría no estar en la escuela en la que está. Sin embargo, en el estudio, no profundizamos en este tipo de valoraciones ni hacemos un análisis de los correlatos entre las diversas variables que influyen de forma negativa en su estancia escolar, dado el porcentaje de adolescentes que asumen este juicio valorativo.

Experiencias felicitarias relacionadas con la habitabilidad del ambiente escolar

Iniciamos el análisis de esta dimensión con la siguiente pregunta: ¿qué elementos pueden definir un entorno escolar habitable? El entorno escolar está definido, fundamentalmente, por las condiciones materiales del plantel: si la escuela tiene buenas condiciones para habitarla, sin duda, la estancia escolar es más amable. Con relación a esta dimensión, una mayoría de nuestros adolescentes comparten un juicio positivo sobre sus espacios escolares. De los 181 jóvenes participantes en el cuestionario, al 69 % les parecen agradables; el 27 % conside-

Tabla 1. Frases con las cuales se identifican los adolescentes en la escuela

Expresiones	N° de menciones
Soy una persona que disfruta todo lo que pasa en la escuela	84
Me siento bien cuando tengo buenas calificaciones	130
Me gusta el ambiente del salón de clases	88
Las relaciones entre los compañeros son cordiales	93
Hay mucha camaradería en el salón de clases	52
Preferiría estar en otra preparatoria	22
Los espacios escolares me parecen agradables	125
Mis profesores me tratan con respeto	108
Las cosas que hago en la escuela no valen la pena	12
No me identifico con ninguna	4
Mis profesores son buena onda	108

ra que son poco agradables y solo el 4 % los ven como nada agradables. De igual manera, cuando les preguntamos cuáles son las dos cosas que más les gustan de la escuela, encontramos menciones que hacen referencia a las condiciones materiales de los planteles. Detengámonos en algunas valoraciones con relación a ello, tal como se muestra en la Tabla 2.

La elección de la escuela donde se quiere estudiar es algo importante en este grupo de adolescentes. En este caso, creemos que los estudiantes de estas escuelas decidieron ingresar a ellas porque era el plantel de su preferencia y están satisfechos de haberlo logrado. Así, al cuestionar cómo se sienten al estar estudiando en esas preparatorias, el 83,3 % señala sentirse muy afortunado, el 14,3 % se cree poco afortunado y el 2,7 % dice sentirse nada afortunado. En los grupos deliberativos, manifiestan que es un privilegio estar en una escuela "bonita", donde "la educación es buena", "cercana a sus domicilios", que ofrece "muchas actividades" y de "buen ambiente".

Sin embargo, también asumen una postura crítica hacia uno de los recintos escolares: los sanitarios. En general, en los diferentes grupos, encontramos coincidencia en que los baños constituyen el espacio "menos agradable". En uno de los grupos de discusión, se observa con nitidez dicha postura (ver Tabla 3).

Experiencias felicitarias y su vínculo con el profesorado

Las relaciones con los profesores marcan diferencias para sentirse bien o vivir situaciones incómodas en el espacio escolar. ¿Por qué son tan radicales? Podemos responder a ello argumentando que dichas relaciones se traducen, para algunos

Tabla 2. Algunas valoraciones de los adolescentes con relación a la habitabilidad del ambiente escolar

E24-H:	Escuela completa en cuestión material y el ámbito social no es tan negativo como en otras escuelas.
E31-M:	La libertad para usar ropa casual, expresar opiniones y la biblioteca.
E41-M:	Los jardines del plantel, la iluminación de las aulas.
E46-M:	Los espacios de la escuela, la biblioteca.
E53-H:	La cancha de básquet, la comida.
E115-M:	Que están limpias las áreas verdes y que los salones están acomodados y tienen aire acondicionado.
E124-M:	Ser conocida y tener varias personas que chismeen conmigo y las instalaciones que siempre esté limpio el espacio y la comodidad.
E126-H:	La biblioteca que tiene mucho equipo de cómputo y lugares para sentarse y convivir con mis amigos a diario.
E127-H:	Sus zonas de área verde, donde te puedes acostar y el aire acondicionado en cada aula.

Nota: en el cuestionario, se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente.

jóvenes, en una estancia feliz o infeliz. Partimos de este principio: el profesorado debe ser hospitalario para facilitar los aprendizajes de sus estudiantes (García Carmona, 2015). Sobre esta dimensión, encontramos que el 59,6 % de los estudiantes comparte dos frases de una serie de enunciados relacionados con su estancia escolar: *mis profesores me tratan con respeto y mis profesores son buena onda*. Notemos, en la Tabla 4, algunos de sus juicios.

Tabla 3. Algunas valoraciones de los adolescentes con relación a los baños

E:	Entonces, ¿todos los espacios son agradables?
M2-GD1:	Los baños...
H5-GD1:	Los baños no son agradables... muy sucios... y más en el turno de la tarde... regularmente nos tocan muy sucios.
E:	Tienen problemas con los baños...
M2-GD2:	Sí, regularmente ni siquiera hay jabón.
M4-GD2:	Ni papel.
M1-GD2:	O sea, tenemos que traer rolo nosotros porque si no traemos nosotros, no hay ni jabón y muchas veces como que están muy sucios los baños.
E:	O sea, el personal encargado no realiza la limpieza...
H8-GD3:	A veces sí lo realizan, pero no tan bien.
H7-GD3:	O lo realizan solo en la mañana, por ejemplo, pero en la tarde ya está otra vez sucio todo.

Nota: Se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente. E: entrevistador. GD: grupo de discusión.

Tabla 4. Algunas valoraciones positivas de los adolescentes con relación al profesorado

H3-GD2:	Es... no sé, me gusta mucho su manera de dar su clase, su manera de explicar, las exposiciones que hace, su humor. Me cae muy bien ese maestro.
M2-GD3:	Sí, a mí en lo personal, me gusta mucho su clase, siento que es como que él disfruta mucho dar su clase y hace que nosotros la disfrutemos. Bueno, en lo personal yo disfruto mucho su clase también, porque también hace muy dinámico su trabajo, y de igual forma, tiene mucha comprensión de que a veces, si no entregas algún trabajo por X razón te da la oportunidad de entregarlo las siguientes clases. Él es muy comprensivo y es muy buena onda con todos nosotros.
M5-GD3:	Hay otros maestros que también tienen la atención de acercarse y platicar más contigo, tienes la confianza de decirles lo que pasa. Entonces... sobre todo eso, que se acercan mucho contigo, como grupo.
H6-GD5:	Yo diría que también la forma en que nos tratan, porque la mayoría de los maestros que son más jóvenes son buena onda y nos entienden.

Nota: Se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente. GD: grupo de discusión.

Asimismo, el 66 % de los estudiantes califica sus relaciones con los profesores como muy cordiales. El 33 % las consideran poco cordiales y solo un estudiante califica su relación como nada cordial. En los grupos de discusión, hay coincidencia en relación a que la conexión con sus maestros es "buena". Al preguntarles cuál es la disposición que tienen sus profesores de apoyarles en sus dudas sobre las materias, el 64 % opina que siempre tienen disposición. Por su parte, el 32 % considera que, en ocasiones, tienen disposición y el 3,8 % piensa que tienen poca disposición. Para calificar la actitud positiva de sus profesores, utilizan expresiones como "son comprensivos", "son amables", "nos tratan bien"; por estas razones, podemos inferir que se la pasan "a gusto" en sus clases. Es decir, la actitud de los profesores determina si su estancia es feliz o no en el salón y, de alguna forma, motiva también el interés o no por la materia.

Pero, en ocasiones, algún profesor se obstina en asumir determinadas actitudes que enrarecen el ambiente escolar. Esas conductas provocan que, en algunos estudiantes, cunda el desánimo e influyan de manera negativa en su rendimiento. Estas actuaciones del profesorado, sin ningún miramiento, son reprobadas por ellos. En la Tabla 5 podemos conocer la experiencia en uno de los grupos.

Experiencias felicitarias y su vínculo con el logro académico

Ciertamente, las prospecciones sobre si se sienten o no felices en la escuela se pueden explicar no solo por factores externos al estudiante, sino también por sus logros personales que, en este caso, se refieren a sus hazañas traducidas en las notas escolares. A lo largo de la trayectoria estudiantil, la obtención de buenas calificaciones, en algún sentido, implica estar bien consigo mismo, porque los estudiantes

Tabla 5. Algunas valoraciones negativas de los adolescentes con relación al profesorado

H7-GD3:	Pues un ejemplo sería la de química que tenemos que, si ya viene enojada, no te recibe nada.
M2-GD3: H5-GD3:	De ella depende mucho de su estado de ánimo: si está bien es una maestra normal, comprensiva hasta cierto punto, pero si viene enojada, no.
M4-GD3:	Aunque le hables bien, ella te va a contestar mal, y no te recibe nada.
H6-GD3:	En un día cambia de opinión varias veces, por ejemplo, este día tenía teníamos una tarea para darla el lunes o el martes y se enojó y no nos la quería recibir ya después. Fue un cambio de humor.
M2-GD3:	Si involucra mucho sus emociones, afecta mucho su trabajo y a cómo nos trata.
M1-GD3:	Sí es la única que puede... hacer esa parte del día no tan feliz.
H8-GD3:	Nos hace la materia pesada.
H3-GD3:	Pero llega a tratar hasta feo, como para herirte.

Nota: Se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente. GD: grupo de discusión.

dirigen sus esfuerzos a la aprobación de sus materias con notas satisfactorias. Este logro, perfectamente alcanzable por muchos de los jóvenes, les permite ver con cierto optimismo su mundo escolar. Veamos algunas de sus frases en la Tabla 6.

Como advertimos, los adolescentes tienen claro lo que significa quedar bien consigo mismos. Aprobar una materia, logrando una alta calificación, es una razón suficiente para experimentar un sentimiento de alegría, una forma de ser feliz. Así, ir en pos de esta meta, que es parte de un proyecto de vida compartida con sus padres, engendra un sentimiento de goce y un motivo de orgullo, emociones que tienen la virtud de poder hacer feliz a cualquier adolescente. Por eso, comprendemos por qué para el 82,8 % de los entrevistados es muy importante obtener calificaciones satisfactorias, mientras que para el 16,5 % resulta ser poco importante y solo para un estudiante la evaluación escolar no es nada importante. Sin embargo, al preguntarles a los estudiantes cuáles son sus niveles de satisfacción con relación a las calificaciones obtenidas, los datos se comportan de la siguiente manera: el 36,4 % dice estar muy satisfecho y el 49,1 % lo está regularmente; el 12,7 % manifiesta estar poco satisfecho y únicamente el 1,6 % dice sentirse nada satisfecho. Las respuestas a estos dos cuestionamientos pueden parecer contra-

Tabla 6. Algunas valoraciones de los adolescentes con relación al logro académico

E:	¿Ustedes están de acuerdo con las calificaciones que ahora tienen o no?
M1-GD1:	Sí, estoy conforme con mis calificaciones, porque sí me esfuerzo, me siento bien.
M3-GD1:	Yo digo que, si te esforzaste, debes estar satisfecho con lo que hiciste. Igual, pues saber que mi esfuerzo sí vale la pena. O sea, me gusta mucho sacar buenas calificaciones por lo mismo de que me agobio mucho cuando no lo hago y estoy acostumbrada a tener buen promedio y cuando lo logro me siento muy contenta.
E:	Las calificaciones para ustedes ¿qué tan importantes son?
H3-GD2:	Mucho, te representan, sí te dan un reflejo de tu esfuerzo.
M1-GD2: H3-GD2:	Te dan imagen, pero pues, o sea, uno hace las cosas con dedicación, porque quieres sobresalir, ser el mejor. Para mí sí son importantes.
E:	Pero díganme ¿Qué opinan de la importancia de sacar buenas calificaciones?
H3-GD3:	Las calificaciones yo las veo como algo tan... importante, te sientes realizado, así como... pues sí, te sientes orgulloso, son algo tan importante.
H3-GD3:	Después de que conoces tus calificaciones ya te relajas.
M1-GD3:	Sobre todo, tus papás se ponen contentos porque saben que no les fallas, nada más que eso.
M1-GD3:	Pues es como orgullo de parte mía. Es como un orgullo sacar cien, o sea, como estoy acostumbrada a sacar una buena calificación, es como que... pues sí, un orgullo de parte mí y... pues seguir así.

Nota: Se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente. E: entrevistador. GD: grupo de discusión.

dictorias; sin embargo, más bien guardan coherencia porque cada una enfatiza la importancia de lo que representa la obtención de buenas notas para cualquier estudiante. Pero, en los grupos de discusión, se pudo constatar que las mujeres se preocupan más por obtener buenas calificaciones que los hombres. Ellos así lo consienten, como lo ejemplifican en los comentarios de la Tabla 7.

Experiencias felicitarias y el vínculo con sus pares

Una estancia feliz se construye con los compañeros y no exclusivamente en términos individuales. En el espacio escolar, se tiene la oportunidad de cultivar una de las virtudes más importantes del hombre, a decir de Aristóteles (2012): la amistad. Con los amigos de la escuela, viven experiencias singulares, imposibles de compartir con otras personas. Al amigo le cuentan las cosas que les gustan, las hazañas, los deseos y las dificultades, entre otros acontecimientos del diario vivir; *i.e.*, la amistad tiene un talante terapéutico (Molina, 2014), muy relevante a esta edad. Tal vez, por eso, al preguntarles cuáles son las dos cosas que más les gustan de la escuela, en sus respuestas, se constata una predominancia en relación a la convivencia con sus amigos (ver Tabla 8).

Sobre este punto, el 82,3 % de los 181 jóvenes participantes consideran que tienen buenos amigos en el salón de clases; el 13,8 % cree que es difícil tenerlos, pero los tiene y solo el 3,8 % manifiesta no tener amigos en la escuela. De igual manera, el 75,6 % de los adolescentes se la pasa bien en el salón de clases, pues dice disfrutar de las ocurrencias y bromas de sus compañeros; el 20,4 % manifiesta disfrutarlas poco y, finalmente, hay un 3,8 % que para nada disfruta de dichas ocurrencias. Estos datos nos sirven para constatar el rol que juegan sus compañeros en la estadía escolar.

Tabla 7. Algunas valoraciones de los adolescentes con relación al logro académico

H5-GD4:	Es que, yo entiendo por qué le pasa eso a la gente, pero a mí no, o sea, realmente... no me da tan igual sacar un 7 que un 10, pero pues, personalmente, no me afecta más allá de los cinco minutos después de recibir la noticia.
H7-GD4:	Yo estoy satisfecho, podría esforzarme más, pero, aun así, con el esfuerzo que doy, siento que es una calificación suficiente. Para lo mismo de promedio de la prepa, pues siento que el promedio es bueno y aunque podrá ser mejor, me conformo y también no... no sé qué tan bien está eso, pero me conformo.
H8-GD4:	La verdad no es como que voy por todos lados y "saqué un cien", me da igual.

Nota: Se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente. GD: grupo de discusión.

Estas respuestas del cuestionario tienen coherencia con los juicios que postulan en las deliberaciones (ver Tabla 9).

Tabla 8. Algunas valoraciones de los adolescentes con relación al vínculo con sus pares

E008/H:	Platicar con amigos y jugar en horas libres.
E017/M:	Convivir con compañeros, conocer nuevas personas y las clases de algunos maestros.
E036/H:	Platicar con amigos, bromear, aprender cosas nuevas.
E093/M:	Los momentos con mis amigos, las clases de deportes.
E108/M:	Platicar con mis amigos y hacer actividades con mis amigos.
E114/M:	Que veo a mis amigos y que me distraigo.
E123/M:	Llegar a platicar con mis amigos tanto a mi salón como a otros y platicar y chismear con los profes.
E141/H:	Ver a mis compas y hacer desmadre.
E160/H:	Mis compañeros de clase, la zona y los momentos buenos y aprender algo nuevo.

Nota: En el cuestionario, se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente.

Tabla 9. Algunas valoraciones de los adolescentes con relación al vínculo con sus pares

H8-GD1:	Literal nos la pasamos bien, pues se platica de cualquier tema que me pase en el día, cualquier cosa que vea.
M2-GD1:	Hay algunas personas que creo que es más fácil tener esa confianza, aunque no sea de inmediato, se va dando más fácilmente, y después le platicas todo lo que te pasa, convives mucho, para mí eso está bien, convivir.
H7-GD3:	Yo me divierto mucho, me hacen reír.
H6-GD2:	Tengo mis amigos en el salón que nos llevamos muy bien, nos hacemos bromas y no me causa ninguna molestia, al contrario, disfruto de su desmadre.
H8-GD2:	Después de lo que puedes hacer al terminar la prepa, es salir de la prepa e ir a algún lugar a disfrutar con tus amigos.
H7-GD1:	Estar con tus amigos es un buen disfrute, la neta.
M4-GD3:	Después de tus actividades entre clases, lo bonito es... no sé... ir aquí cerca o lo que sea, salir de aquí, convivir con mis amigas.
M1-GD1:	O sea, conviviendo con amigos y así, soy feliz aquí en la escuela.
H6-GD3:	Estar hablando con mis amigos, nomás... me gusta estar hablando con ellos y nunca te aburres. Puedes estar dos, tres, cinco horas y no te aburres, bueno yo.

Nota: Se asignó un número consecutivo a cada estudiante. Para identificar si es hombre o mujer, se utilizaron las letras H y M respectivamente. GD: grupo de discusión.

Discusión y conclusiones

Los resultados confirman *prima facie* el supuesto del cual partimos en la investigación: los estudiantes valoran a la escuela como un espacio que les permite construir experiencias felicitarias. Esta afirmación la hacemos porque, desde las posiciones de la mayoría, es razonable suponer que, en los contextos escolares, viven interacciones y cosas valiosas por sí mismas, las que forman parte fundamental de los mejores y más positivos aspectos que se experimentan en esta edad. Como adultos que hemos transitado ya por los espacios escolares, no nos sorprende que las experiencias vividas en la escuela dejan huellas profundas; este tipo de experiencias genera duración y es posible volver a ellas a través del recuerdo (Fonti y Baudagna, 2022), es decir, estas experiencias son de tal calado que marcan la vida de un adolescente. Los entrevistados, en términos generales, disfrutaban su estancia en la escuela; por ejemplo, el 70 % de los adolescentes confirman que todos los días se ríen en ella, es decir, a su manera, gozan de todo cuanto acontece ahí, a pesar de las adversidades que muchos de ellos deben afrontar.

Como hemos visto ya, las posiciones de los estudiantes fueron organizadas en cuatro dimensiones. Un primer ámbito, como pudimos constatar, está asociado con entornos escolares habitables, pues la carga adjetival de los jóvenes revela el papel definitivo que guardan para ellos los espacios limpios, bien conservados que, por demás, los invitan a la convivencia. La habitabilidad es una condición de la felicidad (Veenhoven, 2013), por eso mismo, debemos tomar en cuenta algunos elementos cuando nos referimos a una escuela habitable, como son, por ejemplo, butacas apropiadas, aulas limpias, espacios para el deporte y el entretenimiento, entre otros. El imaginario social está inspirado en la idea de que la escuela debe mantener condiciones materiales dignas para la estancia escolar de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública de México, 2020). El espacio, cuando es confortable, además de contar con cierta apariencia estética, como lo sustenta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2016), es adecuado para el estudio, el encuentro y el relajamiento. Si la escuela cumple esas condiciones, entonces, coadyuva a una estancia más feliz. Ciertamente, no es una *conditio sine qua non* para ser felices o no en la escuela, pero, al identificar las alocuciones de los jóvenes, podemos inferir que, si el plantel está en buen estado, se disfruta más la estadía y, por consiguiente, debe influir en su rendimiento escolar. Esto último se encuentra documentado en algunas investigaciones (Miranda López, 2018; López García, 2021).

Intrínsecamente relacionada con la dimensión anterior, tenemos otra coordenada: las relaciones cultivadas en el aula entre estudiantes y el profesorado. Para los investigados, un buen docente les hace placentera su estancia en la escuela, pero no solo eso: a partir de sus valoraciones, podemos deducir que se convierte en una persona capaz de entender su condición de adolescente. Foot (2002) nos dice que la felicidad se encuentra en las experiencias mundanas que viven las personas; por eso, debemos comprender la relevancia de las relaciones cotidianas de los jóvenes al interaccionar con sus profesores. Esto nos lleva a pensar que el profesor debe obrar con prudencia en el salón de clase, sabiendo que nuestros adolescentes son un gran *otro*, que emerge a la vida y vive situaciones singulares imposible de reducirse a cualquier otro.

Podemos definir al profesorado que se maneja con maestría como aquel agente capaz de poner el acento en lo peculiar de cada situación escolar y de saber cómo manejar las diferencias de sus estudiantes, dándole un alojamiento cálido a cada uno en el salón de clases; *i.e.*, implica cierta prudencia y cierto saber ético. El docente debe poner en práctica una ética de la hospitalidad,⁴ en la que da la bienvenida al salón de clases a todos sus alumnos, sin importar quienes son, incluso, antes de saber siquiera sus nombres. Es posible que algunos *errores* del profesorado se expliquen en el intento de pensar que todo el alumnado debe responder de la misma manera, que no hay diferencias y que, sin pensarlo, cometa "injusticias", como lo califican sus estudiantes. No es un asunto trivial para quienes ejercemos la docencia pensar cómo se siente el estudiantado en el aula; por el contrario, es algo fundamental, porque, acaso, como profesores, ¿no tenemos la pretensión de que los jóvenes estén cómodos en el salón, disfruten las clases y se sientan felices por estar alojados en las aulas? Desde luego, la experiencia dicta que los profesores están preocupados por los aprendizajes de sus estudiantes; por esta razón, suponemos que, si estos tienen una incursión feliz en la escuela, entonces, con mayor facilidad, podrán alcanzar sus metas. Entre otras cosas, su desempeño en el aula podría mejorar al involucrarse más en las actividades escolares.

Como ellos mismos lo comparten, los vínculos afectivos con el profesorado son determinantes para calificar de feliz o no su estancia en la escuela. Entre otras razones, porque las interacciones impactan no solo cuando el profesor está presente, sino también cuando está ausente, lo que afecta su desarrollo cognitivo y emocional. Así, las relaciones pueden convertir al aula en un espacio de tensión y frustración o bien en un espacio *especial* para cultivar sus capacidades.

El tercer ámbito de la felicidad se relaciona con los resultados de su desempeño escolar. En este sentido, disfrutar no implica solamente pasársela bien por hacer tal o cual actividad, también se vincula con el sentimiento de felicidad que el estudiante experimenta cuando, al encargarse de sus propias metas, sale airoso; por ejemplo, tal sentimiento se objetiva cuando se alcanzan buenas calificaciones. Ciertamente, el alumno dichoso lo es para sí mismo; sin embargo, en la medida en que él está satisfecho por sus resultados, puede ayudar a sus compañeros a que también lo logren. Es oportuna, en este contexto, la afirmación de Kreimer (2012) cuando dice que es más feliz es aquella persona que descubre que se está mejorando a sí misma. Por esta razón, la estancia feliz en la escuela se comprende como *un disfrutar* que no se reduce solamente a la realización de actividades episódicas, como jugar y sentarse a platicar con los amigos; significa algo más duradero, como alcanzar la meta que se busca y se consigue y que, en poco tiempo, tendrá sus frutos. Esto es, todas aquellas tareas significativas, las cuales pueden ser episódicas o de largo aliento, en su conjunto, los hacen ser felices, pues,

⁴ Por esta categoría, haciendo nuestro propio aterrizaje del pensamiento de Derrida (2006), entendemos la obligación del docente de ser hospitalario con sus estudiantes; *i.e.*, debe acogerlos con toda su otredad para poder responder por todos ellos. Y al plantear esta premisa, entonces, el profesorado se hace responsable de sus logros y desaciertos.

para ellos, como hemos visto, todas guardan un efecto profundo. A su manera, los estudiantes tienen conciencia de que existen cosas en la vida que deben construirse porque su alcance no está dado, porque se hacen de manera continua en el andar cotidiano. Sin duda, la obtención de buenas notas depende, en gran parte, de ellos mismos; si bien el profesor juega un rol importante y las condiciones de la escuela también, el adolescente sabe de su compromiso personal como alumno, porque su rendimiento en el aula depende parcialmente de él. Este reconocimiento se constata en las deliberaciones sostenidas en los grupos de discusión. Esto implica, necesariamente, un preocuparse de sí mismo, hacer de uno mismo el sujeto de atención y solicitud (Rose, 2019). Positivamente, tomar conciencia de esto y cumplir con sus metas provoca un sentimiento de satisfacción que, podemos sugerir, se traduce en un sentimiento de felicidad cuando ven sus resultados. Ese sentimiento de felicidad les permite, por un lado, reconocer sus potencialidades y, por el otro, hacerse conscientes de las posibilidades reales de alcanzar las metas del futuro, para enfrentarse a los retos que ordinariamente la vida escolar les presenta. No en balde, Schopenhauer (2015) esgrime que lo más importante de la felicidad se finca en lo que se produce y se encuentra en las personas. Por eso mismo, con base en esta regla, nos aventuramos a sostener que un estudiante feliz se percató de sus propios objetivos en el aula.

Una última dimensión, en este eje de reflexiones, se relaciona con los vínculos afectivos que se alcanzan a construir con sus compañeros. Los estudiantes descubren que el logro de sus objetivos, si bien es una realización individual, depende, en alguna medida, del trabajo colaborativo con los demás y es en este momento cuando podemos afirmar que los logros académicos devienen en lo colectivo. Esto nos parece significativo porque es la manera en cómo las adolescencias, a esta edad, descubren lo que representa la fuerza de las interacciones con sus pares. En la escuela, como dice Russell (2003), los jóvenes pueden encontrar almas gemelas; esto es, personas de pensamiento similar y juntos empiezan a descubrir su relación con las cosas del mundo. La escuela, al ser un universo para el encuentro y los aprendizajes, como se infiere de sus valoraciones, se convierte en un recinto *ad hoc* para alentar el proyecto de vida de cualquiera de ellos. Como observamos en los resultados, los vínculos con sus pares favorecen una buena permanencia en la escuela y provocan una estancia más llevadera y alegre en lo general, pues los hacen pasar momentos agradables y, por qué no, les ayudan a atenuar algunas de las dolencias propias de su edad. Por ejemplo, la presencia de expresiones como "me apoyan cuando tengo problemas", "pasamos momentos alegres", "me hacen reír", "pláticas de todo", "nunca te aburres", "hay confianza" revelan la fuerza positiva que le otorgan a la compañía de sus pares. Por otro lado, estas relaciones son tan importantes porque, según Alberoni (2001), en la amistad, los amigos se complementan y juntos recorren un mismo trayecto. En consecuencia, esto explica los motivos por los cuales los adolescentes se sienten felices en la escuela, puesto que no solamente van a estudiar, sino porque, en ella, ríen y disfrutan las ocurrencias de sus amigos. Antes de continuar, debemos aclarar que este tipo de amistad, quizá, no sea del tipo superior, pensando desde la perspectiva aristotélica. Precisamente, Aristóteles (2012) postula que los jóvenes practican mucho la amistad motivada por la utilidad o el placer. Esto es com-

previsible porque muchos de ellos, a esta edad, apenas empiezan a construir lazos afectivos de mayor intensidad. Empero, los adolescentes, por la fuerza valorativa que les endosan a los vínculos con sus pares, demuestran tener plena conciencia de la radicalidad del otro, del significado del valor y de la práctica de la amistad como una virtud radical en su estancia feliz en la escuela, no solo personal, sino también colectiva.

De este modo, podemos entender la escuela como el *formato de la posibilidad* para cualquier adolescente, que se convierte en una institución suprema en la existencia de cada joven; deviene en un mundo de experiencias gratificantes en la vida de todo escolar, sobre todo en edades como la infancia y la adolescencia, como lo hemos analizado en las posturas de los entrevistados. Ciertamente, el desarrollo personal de un adolescente es posible cuando se da la intersección de los intereses del joven y los objetivos de la escuela; quíerese o no, en este mundo tardomoderno, la consecución de sus intereses está fuertemente vinculada a las expectativas creadas por sus padres; por esto mismo, ir a la escuela es algo bueno en sí mismo.

Es razonable la preocupación por saber qué tanto aprende un estudiante después de la jornada escolar del día, del mes o del año, pero desconocemos si el escenario es favorable para lograrlo; esto es, si su tránsito por la escuela lo hace sentirse feliz durante las horas de permanencia en ese lugar. Algunos expertos llegan a sostener que la escuela es responsable de brindar o no oportunidades para todos los jóvenes (Dubet y Martucelli, 1998; Alliaud, 2017; Tenti, 2021); es decir, la escuela, en particular, el salón de clases, se puede convertir en un remanso para la atomizada existencia que viven nuestros niños y adolescentes. A partir de ello, nos aventuramos a plantear que, si en el plantel el estudiante se siente feliz, entonces, logra un mejor desempeño escolar. Hagamos una pausa y preguntémonos, ¿acaso no es lo que queremos como sociedad? Pudiera ser un argumento muy simple, pero, como hemos visto, el ambiente escolar se vuelve un factor clave para que todo estudiante pueda disfrutar de manera consciente y plena cada momento de su vida escolar.

Parece correcto que la estancia feliz en la escuela sea concebida de manera integral. No se puede reducir solo a un componente, sino que son varios *detalles* dentro del conjunto los que nos pueden ayudar a comprender una estadía feliz. El contexto escolar determina qué componente es más relevante, de acuerdo a las expectativas de cada joven. Por ejemplo, si una de las materias es difícil para un adolescente, su aprobación es algo significativo para que él esté feliz. Para otro, la participación en una jornada deportiva con sus amigos puede ser de lo más placentero. Así, encontramos situaciones diversas que, en un momento específico, darán más peso a una con relación a otra. Pero estamos de acuerdo en que todos los eventos que suceden en la escuela ocupan un lugar igualmente valioso para hablar de una estancia feliz completa. Además, no tienen un carácter instrumental, más bien debemos concebirlos como elementos constitutivos de una vida feliz. Conviene señalar, por otra parte, que los estudiantes no idealizan la escuela de un modo que no puede ser, sino que tratan de vivir lo mejor posible lo que su plantel les ofrece. Este argumento se constata cuando la mayoría dice estar satisfecho de estudiar en la escuela que están.

Así, los adolescentes se van formando como estudiantes conforme avanzan en sus estudios y, en la medida que logran los resultados esperados, en esa misma proporción alcanzan su felicidad. Por esta razón, si queremos ver sus logros como una satisfacción personal, no podemos dejar de lado que estos dependen de la configuración de un escenario fértil que la escuela debe construir. La escuela, a pesar de sus imperfecciones, sigue siendo un refugio para una gran parte de nuestros adolescentes, porque les brinda la oportunidad de disfrutar, convivir y alcanzar metas personales; por esto mismo, tiene bajo sus hombros el imperativo moral de cooperar en la construcción de un mundo agradable y feliz para todos ellos.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo editora.
- Alberoni, F. (2001). *La amistad*. Gedisa.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arellano, J. y Santoyo, M. (2014). ¿Metodología para qué? En E. Gallegos, Y. Paredes y A. Mejía. (Coords.), *¿Cómo investigamos?* (pp. 61-85). UNAM.
- Aristóteles (2012). *Ética Nicomáquea. Libro VIII*. UNAM.
- Bruckner, P. (2008). *La euforia perpetua*. Tusquets.
- Cuesta Moreno, O. J. (2019). La construcción de la felicidad como objeto de estudio y su posible abordaje desde el campo de la comunicación. *Luciérnaga*, 11(21), 140-155. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v11n21a7>
- Derrida, J. (2006). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré. M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Fernández, L. (2006, 7 de octubre). *Fichas para investigadores. Cómo analizar datos cualitativos*. Butlleti LaRecerca. <https://dokumen.tips/documents/fernandez-lisette-como-analizar-datos-cualitativos.html?page=1>
- Fonti, D. y Baudagna, R. (2022). Experiencia y rememoración. Un aporte a la pedagogía a partir de Walter Benjamín. *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 87-102. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)06](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)06)

Foot, P. (2002). *Bondad natural. Una visión naturalista de la ética*. Paidós.

Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (2019). *Encuesta de Jóvenes en México 2019*. <https://oji.fundacion-sm.org/nuestros-estudios/encuesta-mexicana-de-la-juventud/>

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

Gaxiola, J. y Palomar, J. (2016). *El bienestar psicológico. Una mirada desde Latinoamérica*. Qartuppi.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2019). *Encuesta Nacional sobre el uso del tiempo (ENUT) 2019*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enut/2019/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enbiare/2021/doc/enbiare_2021_presentacion_resultados.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D244.pdf>

Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Instituto de la Juventud.

Kreimer, R. (2012). *Artes del buen vivir*. Anarres.

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. ESIC Editorial.

López García, S. (2021). *La relación de la infraestructura escolar en las percepciones y actitudes del personal docente hacia su práctica educativa, y expectativas hacia el aprendizaje de sus estudiantes* [Tesis de maestría. FLACSO, México]. https://flacso.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1026/390/1/Lopez_GS.pdf

Marías, J. (1989). *La felicidad humana*. Alianza.

Mexicanos, más felices y satisfechos con su vida, señala el Inegi. (2023, febrero 28). *El Informador*. <https://www.informador.mx/mexico/Inegi-Mexicanos-mas-felices-y-satisfechos-con-su-vida-senala-estudio-20230228-0080.html>

Miranda López, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 40(161), 32-52. doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58564

Molina, L. (2014). Séneca y Galeno: El carácter terapéutico de la amistad o por qué la amistad permite formar comunidad sin anular la diferencia. En L. Flores y L. Gerena. (Coords.), *Acercamientos filosóficos al problema de la amistad* (pp. 175-195). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Muñiz-Velázquez, J. A. y Álvarez-Nobell, A. (2013). Comunicación positiva: la comunicación organizacional al servicio de la felicidad. *Vivat Academia*, 15(124), 90-109. doi.org/10.15178/va.2013.124.90-109

Navarro, C. L. (2014). *Epistemología y metodología*. Patria.

Organización de las Naciones Unidas (2012). *Resolución 66/281. Día Internacional de la Felicidad*. <https://docs.un.org/es/A/RES/66/281>

Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf

Páramo, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Pascal, B. (2016). *Pensamientos*. Universidad de Guadalajara.

Rodríguez, L. (1993). Felicidad y verdad práctica en Aristóteles. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 20, 33-55.

Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo*. Pólvora.

Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Debolsillo.

Salazar Cantú, J. J. y Arenas Dreger, L. (2016). Un modelo económico de felicidad y su evidencia en México. *Estudios Sociales: Revista de investigación científica*, 24(47), 151-178.

Schopenhauer, A. (2015). *Aforismos sobre el arte de vivir*. Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública de México (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Sierra, R. (2009). Punto de vista subjetivo y mundo de la vida cotidiana. Una ambigüedad teórica en la sociología comprensiva de Alfred Schütz. En F. E. Cely y W. A. Duica (Eds.), *Intersubjetividad: ensayos filosóficos sobre la autoconciencia, sujeto y acción* (pp. 127-156). Universidad Nacional de Colombia.

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión*. LAERTES

Sztajnszrajber, D. (2022, enero 3). *Nadie puede ser feliz* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=P5ajpw2Bnz0>

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.

Trueba, C. (2010). Introducción. En C. Trueba (Coord.), *La felicidad. Perspectivas antiguas, modernas y contemporáneas* (pp. 7-21). Siglo XXI / UAM.

Vázquez, V. (2020). La investigación cualitativa y sus fundamentos epistemológicos. En J. Flores, V. Gil y A. Rosas (Coords.), *Pensamiento y praxis en la investigación social* (pp. 183-202). UAM.

Veenhoven, R. (2013). Más felicidad para un mayor número de personas. En F. Manzanilla (Dir.), *2012 Ranking de la felicidad en México* (pp. 33-53). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Vega Lozano, L. M. y Osorio Rodríguez, A. N. (2016). Economía de la felicidad: bienestar subjetivo y objetivo. *Revista Ploutos*, 6(2), 4-13. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/plou/article/view/1581>

Yuni, J. y Urbano, C. (2020). *Metodología y técnicas para investigar*. Brujas.

Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la clase de ciencias de Paraguay¹

Development of Socio-Emotional Skills
in the Science Class of Paraguay

Félix Caballero ²
Fredesvinda Alfonso ³
César Rodas ⁴

Resumen: Se indagaron las habilidades socioemocionales como elementos asociados a las habilidades cognitivas, desde una perspectiva cualitativa, en espacios áulicos durante la enseñanza de ciencias en sexto grado, con instrumentos de observación a procesos de clases, entrevistas a docentes y directoras, encuesta a estudiantes de grados, adaptada del Cuestionario Estudiantes de ERCE 2019 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO/OREALC], 2022). El estudio resaltó un ambiente positivo de aula para el desarrollo socioafectivo. Se constató la predisposición para crear condiciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Como desafíos, se identificó la necesidad de mejora en la organización didáctica para dirigir, con mayor precisión, situaciones de aprendizajes de las diversas habilidades socioemocionales, la resolución de problemas, la atención a necesidades y mecanismos de fortalecimiento de la autodisciplina. Otro desafío refiere a la necesidad de fomentar la participación en la construcción de aprendizajes referidos a habilidades socioemocionales y metacognición.

¹ El artículo se basa en los datos del Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2024) recogidos en el informe Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje. Los autores no tienen conocimiento de ningún conflicto de intereses que revelar.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Técnico del Departamento Técnico de Investigación y Estudios del Ministerio de Educación y Ciencias San Lorenzo, Paraguay. Correo electrónico: felix.caballero@mec.gov.py. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5506-7569>

³ Magíster en Ciencias de la Educación. Jefe del Departamento Técnico de Investigación y Estudios del Ministerio de Educación y Ciencias. Asunción, Paraguay. Correo electrónico: fredesvinda@mec.gov.py. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2082-0060>

⁴ Magíster en Educación con énfasis en Gestión Educativa. Jefe del Departamento de Redes de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias Asunción, Paraguay. Correo electrónico: cesardavidrodas@mec.gov.py. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9516-474X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 25-40.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)02) / Recibido: 24/06/2024 / Aprobado: 25/02/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, enseñanza, estrategias educativas, participación de los padres, participación estudiantil

Abstract: *Socio-emotional skills were investigated as elements associated with cognitive skills from a qualitative perspective in classrooms during the teaching of sciences in sixth grade. This study used classroom observation instruments, interviews with teachers and principals, and a student survey, adapted from the 2019 ERCE Student Questionnaire (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO/OREALC], 2022). The study highlighted a positive classroom environment leading to socio-emotional development. A willingness to create conditions towards the development of socio-emotional skills was confirmed. Challenges included a need to improve didactic organization to more accurately direct learning situations for the various socio-emotional skills, problem-solving, attention to needs, and mechanisms for strengthening self-discipline. Another challenge is the need to encourage participation in the construction of learning related to socio-emotional skills and metacognition.*

Keywords: *socio-emotional learning, teaching, educational strategies, parental participation, student participation*

Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la clase de ciencias

La indagación referida al desarrollo de las *habilidades socioemocionales* (HSE) se fundamenta en la necesidad de reconocer aspectos de la práctica pedagógica en ciencias, afines a la pedagogía que aborda el valor de las emociones como dimensión importante para el mejoramiento de los aprendizajes en un contexto social. Es decir que, desde la perspectiva de los factores asociados,⁵ la enseñanza y el aprendizaje, con equilibrio intencionado entre lo cognitivo y lo social-emocional en los estudiantes, ayudan a movilizar los niveles de aprendizaje.

Esta movilización de los aprendizajes hacia niveles de mayor desempeño representa un gran desafío en la educación paraguaya, pues, en las mediciones del área de ciencias del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de 2019, en nuestro país, los participantes obtuvieron resultados que los sitúan en los niveles I (55,4 %) y II (35, 5 %). Esto significa que la mayoría del alumnado (90,9 %) no aprende lo necesario (niveles III y IV) (UNESCO/OREALC, 2021), lo

⁵ Los estudios de factores asociados se refieren a aspectos como los estudiantes y sus familias, las prácticas docentes y aspectos estructurales de la escuela, que, en el caso de ERCE, ayudan a comprender los resultados de las mediciones conforme al contexto en que estos ocurren.

cual requiere ser modificado. De hecho, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) es consciente de ello y propone acciones de políticas en el Programa de Mejoramiento de la Educación Paraguaya (2023-2028) (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2023).

Es importante resaltar que el estudio de los factores asociados de ERCE 2019 ofrece una amplia selección de variables que explica la ocurrencia de los resultados de aprendizaje, que, en general, debería actuar como "insumo para la toma de decisiones a nivel de políticas educacionales, a niveles intermedios para orientar la gestión institucional y también para iluminar decisiones de prácticas pedagógicas de los docentes" (UNESCO/OREALC, 2021, p. 46), por lo que se señala la forma en que operan estas prácticas movilizadoras en la realidad institucional. Así, se podría valorar y, si es el caso, reorientar la enseñanza de ciencias con aspectos de la HSE.

En la literatura académica, se recoge que las HSE son capacidades para "conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa" (UNESCO, 2021, p. 12). Al decir de Domitrovich *et al.* (2017):

Las habilidades intrapersonales (p. ej., establecimiento de metas realistas, mentalidad positiva, autocontrol, regulación emocional y estrategias de afrontamiento) son necesarias para un funcionamiento globalmente efectivo como individuo, mientras que las habilidades interpersonales (p. ej., escucha, comunicación, adopción de perspectivas, negociación y resolución de problemas sociales) son necesarias para interactuar con éxito con los demás. (p. 409) [Traducción propia]

Sobre el punto, es necesario enfatizar que estas habilidades se aprenden y están asociadas a la predicción del éxito escolar. En dicha línea, Greenberg *et al.* (2003) y Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) demuestran con estudios empíricos en donde se reconoce que la enseñanza vinculada con elementos emocionales conduce a mejoras significativas en los logros de aprendizaje del currículo prescripto.

No debe dejarse de lado lo que Vázquez y Manassero (2008) recogen sobre la existencia de una preocupación en el ámbito académico sobre el valor de la ciencia para los estudiantes: "urge cambiar la ciencia en la escuela, al menos, para evitar el declive actitudinal hacia CyT [ciencia y tecnología] y que los alumnos se alejen de la ciencia por aborrecimiento" (p. 287), hecho que refuerza la idea de que es importante atender a las emociones en el aula.

La vinculación entre las HSE y el proceso de enseñanza y aprendizaje se aprecia en las dimensiones de la persona: consigo mismo (intrapersonal) y con los demás (interpersonal). En su *dimensión intrapersonal*, la escuela valora y anima la autorregulación que predispone al estudiante a adecuarse a las normas, regular las emociones, manejar el estrés y motivarse a sí mismo. En cambio, en su *dimensión interpersonal*, en las interacciones de aula, se busca la empatía y la apertura a la diversidad (Bisquerra Alzina, 2003).

Al señalar la falta de logros de aprendizaje, en este estudio, se busca: a) reconocer las intencionalidades de los docentes en el desarrollo de las HSE en la clase, b) conocer la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de HSE y c) describir la actuación de los estudiantes ante situaciones disruptivas.

Metodología

Diseño de la investigación

El presente estudio de corte interpretativo y enfoque cualitativo utilizó los datos del MEC (2024), correspondiente a la obra *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* para reconocer, en la práctica pedagógica de ciencias del sexto grado, la ocurrencia de procesos movilizadores de aprendizajes basados en aspectos del desarrollo de HSE, en instituciones del sector oficial. Las dimensiones y categorías concurrentes se aprecian en la Tabla 1.

Esta búsqueda recurrió a la *descripción de situaciones de enseñanza y aprendizaje* a través de la *observación no participante* de cuatro clases de ciencias, basada

Tabla 1. Dimensiones y categorías del estudio

<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>
Desarrollo de habilidades socioemocionales facilitadas en la clase	Motivación a partir de la labor docente. Deseo de alcanzar metas académicas con ayuda docente. Habilidad de autoevaluación. Habilidad de heteroevaluación. Acompañamiento de los padres en la realización de tareas. Acompañamiento de los padres a las actividades de la escuela.
Percepciones sobre el aprendizaje de habilidades socioemocionales	Respeto por el turno de hablar en clase. Animación a los compañeros. Discusión sobre la resolución de problemas. Actitud hacia la diversidad cultural entre los estudiantes. Actitud ante la discapacidad de compañeros. Actitud hacia miembros de comunidades de pueblos originarios.
Actuación de los estudiantes ante situaciones disruptivas	Comportamiento disruptivo. Autodisciplina. Capacidad de expresar opiniones y discutir sobre ciencias. Capacidad para mantener la concentración.

Fuente: Elaboración propia.

en una *guía de observación* confeccionada para el efecto, con una duración mínima de 60 minutos, facilitadas por docentes de Educación Escolar Básica del sexto grado, durante junio y julio del año lectivo 2023. La elección de la disciplina ciencias se debe a la necesidad de aportar conocimiento disciplinar, pues son limitados los estudios focalizados en ella.

Así, la observación del aula se complementó con la *entrevista* a los docentes ya mencionados y a las directoras de las escuelas mediante la utilización de un *cuestionario* preelaborado, enriquecido con aspectos que llamaron la atención de los investigadores durante su permanencia en la clase. A lo señalado, se incorporó la mirada de los estudiantes del sexto grado, con el completamiento de una *encuesta* conformada con la reproducción de algunos ítems del documento *Cuestionario Estudiantes de ERCE 2019* (UNESCO/OREALC, 2022) referidos a HSE. Todos los instrumentos elaborados contaron con la validación de expertos y fueron sometidos a pruebas piloto en una institución educativa con iguales características a las incluidas en esta investigación.

Participantes

Los docentes participantes accedieron voluntariamente a ser informantes clave y fueron seleccionados por ser los responsables del sexto grado. Ellos cuentan con las credenciales necesarias para ejercer en la Educación Escolar Básica, tienen amplia experiencia en la docencia (entre 15 y 30 años) e informan que participaron en cursos de formación continua en áreas de su especialidad. Estos docentes ejercen en dos instituciones educativas del sector oficial que reciben a estudiantes, hijos de asalariados y gente de bajos recursos en su mayoría. Dichas instituciones fueron seleccionadas bajo el criterio de oportunidad y caracterizadas en el estudio como escuela del centro y escuela del barrio.

Cada docente atiende a un grupo clase con niños de entre 11 y 12 años a los que se aplicó el instrumento, previa información de los objetivos de la investigación y con la debida autorización institucional. Se ofrecen datos de docentes y estudiantes participantes (Tabla 2).

Tabla 2. Datos de estudiantes y docentes participantes

<i>Institución</i>	<i>Sección</i>	<i>Docente</i>	<i>Cantidad de estudiantes</i>
Escuela del centro	A	Ana	22
	B	Miguel	21
Escuela del barrio	A	María	25
	B	Rubén	26
Total			94

Nota: Los nombres de las instituciones y los docentes son ficticios.

Por su parte, se requirió también la participación de las directoras identificadas ficticiamente como Rocío (escuela del centro) y Maura (escuela del barrio) para las entrevistas. Son dos profesionales de la educación, con formación académica sólida y amplia experiencia en el cargo. Estas personas se encargaron de aprobar el cronograma de intervenciones y procedimientos metodológicos de los investigadores.

Técnicas de análisis de datos

Se recurrió al análisis de la descripción de la observación de clases de ciencias y las entrevistas, con el apoyo del software ATLAS.ti para reconocer y codificar situaciones que pueden considerarse como compatibles con las orientaciones emanadas de los estudios de factores asociados para mejorar los logros. La construcción de la narrativa fue complementada con datos descriptivos de la encuesta a estudiantes, procesados con la ayuda de Microsoft Excel 365, para generar un diálogo entre los actores clave. De todo lo descrito, se logra una exposición fundada sobre decisiones de política educativa.

Hallazgos

Desarrollo de habilidades socioemocionales facilitadas en la clase

Con la intención de saber cómo aborda el docente las vivencias de las habilidades socioemocionales en la clase, se orientó la consulta hacia aspectos reconocibles de la interacción entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva intrapersonal e interpersonal, según se aprecia en los hallazgos a continuación. En lo que hace a la *motivación*, en ambas escuelas, los estudiantes percibieron que fueron motivados (incentivación) a involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), lo que repercute, de alguna manera, en un ambiente de aula dinámico y participativo, pues se propicia el diálogo, la interacción continua y el estímulo por parte de los docentes (Tabla 3). No se observó ajustes razonables para estimular la participación de estudiantes con dificultades de aprendizaje y

Tabla 3. La docente nos motiva a que todos participemos

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	13,6		4,0	
Algunas veces	13,6	4,8	12,0	3,8
Muchas veces	22,8	23,8	16,0	46,2
Siempre o casi siempre	50,0	71,4	68,0	50,0
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

alguna condición de discapacidad. Sobre el punto, los docentes manifestaron que son comprensivos con los estudiantes y tratan de adaptarse a sus características. Ana lo expresa de la siguiente manera: "Es utilizando de repente lenguaje y término suyos, y después yo, por ejemplo, le bajo un poquitito el vocabulario al nivel de ellos y después le voy introduciendo la parte de los términos que son técnicos".

De manera asociada a la autorregulación, en lo referido al *deseo de alcanzar las metas académicas con la ayuda del docente*, se identificó que, aunque existieron estudiantes dispuestos a buscar ayuda de sus docentes, un porcentaje significativo se sintió menos inclinado a hacerlo (Tabla 4). Esto podría indicar que existen dificultades en la confianza que el estudiante precisa para solicitar apoyo cuando lo necesite y avanzar con el aprendizaje.

La habilidad de *autoevaluación* actúa como un indicador para reconocer lo aprendido y conectarse con el esfuerzo que conlleva alcanzar las metas escolares. Se reconoció que solo en una de las secciones de la escuela del centro los estudiantes manifestaron que el docente les permite autoevaluarse, mientras que, en la otra sección y en la escuela del barrio, es poco frecuente (Tabla 5). Esto podría

Tabla 4. Pido ayuda a la docente cuando no entiendo lo que hay que hacer

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	13,6	9,5	28,0	23,1
Algunas veces	31,8	42,9	32,0	42,3
Muchas veces	27,3	19,0	16,0	19,2
Siempre o casi siempre	27,3	28,6	24,0	15,4
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 5. La docente hace que nosotros califiquemos nuestros propios trabajos

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	63,6		52,0	42,3
Algunas veces	18,3	19,0	36,0	34,6
Muchas veces	13,6	19,0	4,0	7,7
Siempre o casi siempre	4,5	62,0	8,0	15,4
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

retrasar el desarrollo de habilidades metacognitivas e impedir que el estudiante reflexione sobre su propio aprendizaje e identifique fortalezas y áreas de mejora para asumir mayor responsabilidad en su proceso educativo.

Desde la perspectiva interpersonal, se reportaron experiencias de utilización de la heteroevaluación dentro de una frecuencia limitada (algunas veces), que se evidencia por las diferencias significativas en la frecuencia con la que se solicita a los estudiantes corregir los trabajos de sus compañeros (Tabla 6). Durante las observaciones, se corroboró que los docentes evaluaban las tareas en forma oral y dictaban las respuestas para que los estudiantes corrijan en el cuaderno del compañero.

La idea de bienestar de los estudiantes guarda correspondencia con que las personas que los rodean se interesen por su formación y así crear relaciones de empatía. Más de la mitad de los estudiantes recibió, muchas veces, *apoyo de sus padres para realizar las tareas* (Tabla 7). Así mismo, durante las observaciones de

Tabla 6. La docente nos pide corregir las respuestas o los trabajos de otros compañeros

<i>Escalamiento</i>	<i>Escuela del centro</i>		<i>Escuela del barrio</i>	
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>
Nunca o casi nunca	59,1	28,6	80,0	57,7
Algunas veces	27,3	47,6	16,0	7,7
Muchas veces		9,5	4,0	26,9
Siempre o casi siempre	13,6	14,3		7,7
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 7. Mis padres me revisan o ayudan a hacer mis tareas

<i>Escalamiento</i>	<i>Escuela del centro</i>		<i>Escuela del barrio</i>	
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>
Nunca o casi nunca	9,0		8,0	7,7
Algunas veces	27,3	28,6	20,0	26,9
Muchas veces	36,4	47,6	36,0	26,9
Siempre o casi siempre	27,3	23,8	36,0	38,5
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

clase, algunos educandos expresaban que los acompañaban en algunas tareas o experimentos. Por otro lado, los docentes, durante las entrevistas, manifestaron que, en los grupos de *WhatsApp*, constantemente instan a los progenitores a acompañar las tareas para la casa. Rubén expresa lo siguiente: "Cada semana apriete con sus hijos [pedido del docente], revisen sus cuadernos, si tienen completado, no tienen completado [...]. La verdad muy poca [los padres se acercan al docente] solamente cuando va a haber examen".

En esta misma línea del bienestar y la empatía, se recogieron datos sobre el *involucramiento de los padres en las actividades escolares* a través de preguntas sobre lo que realizaron los niños en la escuela. Este indicador reportó un alto nivel de interés hacia las actividades didácticas, también validó la importancia de la educación para la familia; lo que puede incentivar a los estudiantes a compartir más abiertamente sus experiencias, éxitos y desafíos (Tabla 8).

Percepciones sobre el aprendizaje de Habilidades Socioemocionales

Desde el horizonte intrapersonal, se buscó dar respuesta a cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje de HSE. Los encuestados hicieron notar que, en episodios cotidianos de la clase, existe una tendencia general positiva hacia el respeto por el turno de hablar en clase, que es muy importante para mantener el orden en el aula, fomentar un entorno de respeto mutuo y de escucha activa entre los estudiantes, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas efectivas (Tabla 9).

Los estudiantes reportaron que intentan *animar a compañeros tristes*, lo que indica un alto nivel de empatía y solidaridad, incluso hacia aquellos que no son sus amigos cercanos (Tabla 10). Así mismo, refleja la calidad de las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar, que enriquece el desarrollo de un clima escolar positivo y de apoyo.

Tabla 8. Mis padres me preguntan al volver qué hice en la escuela

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	9,0		8,0	7,7
Algunas veces	27,3	28,6	20,0	26,9
Muchas veces	36,4	47,6	36,0	26,9
Siempre o casi siempre	27,3	23,8	36,0	38,5
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

La discusión sobre la *resolución de problemas* se propicia de manera limitada, lo que puede indicar variaciones en las prácticas pedagógicas y la cultura escolar en términos de fomentar el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de conflictos (Tabla 11).

Tabla 9. Espero mi turno para hablar en clases

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca			8,0	7,7
Algunas veces	13,6	9,5	28,0	11,5
Muchas veces	31,8	57,1	24,0	34,6
Siempre o casi siempre	54,5	33,3	40,0	46,2
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 10. Cuando un compañero que no es mi amigo está triste, trato de animarlo

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	18,2	4,8	12,0	3,8
Algunas veces	13,6	23,8	12,0	19,3
Muchas veces	36,4	42,9	48,0	34,6
Siempre o casi siempre	31,8	28,6	28,0	42,3
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 11. Discuto entre compañeros sobre cómo resolver un problema

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	31,8	14,3	24,0	3,8
Algunas veces	50,0	52,4	28,0	65,4
Muchas veces	9,1	19,0	28,0	11,5
Siempre o casi siempre	9,1	14,3	20,0	19,3
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

En lo que hace a la *actitud hacia la diversidad cultural entre los estudiantes* fue generalmente positiva, sin definir si es que se sienten cómodos o indiferentes (Tabla 12).

La mayoría de los estudiantes reporta que no les molestaría tener *compañeros con discapacidades*. Esto sugiere una actitud general de aceptación y tolerancia (Tabla 13). Sin embargo, es importante considerar que la pregunta puede ser interpretada como que la presencia de estos compañeros no causa molestia, lo cual indica una tolerancia pasiva más que una inclusión activa.

Siguiendo con el tema, los estudiantes señalan que no les molestaría tener *compañeros de distintas etnias o pueblos originarios*, lo que indica una actitud general de aceptación y tolerancia hacia la diversidad étnica (Tabla 14).

Tabla 12. Si tuviera compañeros de otra región o país, no me molestaría

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	81,8	85,7	88,0	65,4
Algunas veces	4,6	4,8	8,0	7,7
Muchas veces				19,2
Siempre o casi siempre	13,6	9,5	4,0	7,7
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 13. Si tuviera compañeros con alguna discapacidad, no me molestaría

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	86,4	85,7	76,0	65,5
Algunas veces	4,5	4,8	16,0	11,5
Muchas veces				11,5
Siempre o casi siempre	9,1	9,5	8,0	11,5
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Actuación de los estudiantes ante situaciones disruptivas

Intentar descubrir cómo operan las HSE en situaciones disruptivas en el día a día de un estudiante es una tarea importante para caracterizar el grado de madurez que han alcanzado estas conductas en los niños. En ambas escuelas, la aplicación de la encuesta hizo notar que el *comportamiento disruptivo* no aparece con mucha frecuencia (Tabla 15). Este dato fue respaldado con las descripciones de las observaciones y las entrevistas, en donde emergió que, en pocas ocasiones, los docentes tienen que alzar la voz para restablecer el orden.

Por otra parte, los estudiantes declaran niveles variados de *autodisciplina*. Algunos porcentajes son positivos, lo que sugiere un fuerte sentido de respeto por el ambiente de aprendizaje y los compañeros, mientras otros dan cuenta que hay espacios para mejorar en la internalización y adherencia a las normas de conducta, especialmente, en momentos sin supervisión directa (Tabla 16). En las entrevistas con los docentes, se evidenció la existencia de normas de clase

Tabla 14. Si tuviera compañeros de distintas etnias o pueblos originarios, no me molestaría

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	81,8	90,4	84,0	65,4
Algunas veces	4,6	4,8	4,0	15,4
Muchas veces			8,0	11,5
Siempre o casi siempre	13,6	4,8	4,0	7,7
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 15. Los compañeros se comportan tan mal que es difícil aprender ciencias

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	27,3	52,4	40,0	52,4
Algunas veces	36,3	23,8	44,0	23,8
Muchas veces	27,3	14,3	12,0	14,3
Siempre o casi siempre	9,1	9,5	4,0	9,5
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

comunicadas a los padres y estudiantes y que son reforzadas en el aula. Ana expresa lo siguiente: "De repente entre ellos luego se llaman la atención, porque desde el momento que tenemos las pautas bien claras y ellos manejan", mientras que Rubén sostiene: "Las normas de convivencia allí tengo por la pizarra cualquier cosa que están jodiendo... miren ahí [...]. Y tenemos en nuestro, si yo los veo gritando, hablando fuerte abran su cuaderno". "A quien es un poco rebelde entonces le saco del grupo le llevo hacia allá una semana, la otra semana le traigo acá enfrente, luego se integra con los otros y después ya se maneja correctamente".

En cuanto a las oportunidades que tienen los estudiantes para *expresar sus opiniones y discutir sobre temas de ciencias en clase*, manifestaron que, algunas veces, lo hacían, mientras que otros solo si se sentían empoderados para contribuir (Tabla 17). En dicho sentido, durante las observaciones de clase, no se apreciaron escenarios que propicien discusiones sobre algún tema de ciencias.

Tabla 16. Sigo las normas de la clase, aunque la docente no me está mirando

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	4,6	4,8		3,8
Algunas veces	31,8	42,8	28,0	42,4
Muchas veces	31,8	23,8	52,0	26,9
Siempre o casi siempre	31,8	28,6	20,0	26,9
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Tabla 17. Expreso mis opiniones y discuto sobre temas de ciencias en clase

Escalamiento	Escuela del centro		Escuela del barrio	
	A	B	A	B
Nunca o casi nunca	31,8	14,3	32,0	15,4
Algunas veces	45,5	52,4	24,0	50,0
Muchas veces	9,1	23,8	32,0	26,9
Siempre o casi siempre	13,6	9,5	12,0	7,7
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

Por otra parte, en ambientes potencialmente disruptivos, se visualizan variaciones en la *capacidad de los estudiantes para mantener la concentración* (Tabla 18). Este aspecto es crucial para entender la dinámica del aula y el nivel de disciplina autogestionada por los estudiantes, sin minimizar la importancia de conservar un entorno ordenado de aprendizaje para lograr el éxito académico.

Discusión

Los datos reportados en este estudio describen a escolares que se sienten motivados para aprender ciencias, a partir de las prácticas pedagógicas conducentes a facilitar un buen ambiente de clase. Los estudiantes hacen notar que los docentes desarrollan acciones para vivenciar las habilidades socioemocionales. A su vez, los aspectos *intrapersonales*: motivación, confianza en el docente, habilidad de autoevaluación y heteroevaluación e *interpersonales*: respeto al compañero, a las emociones del otro y trabajo en equipo son acompañados tanto por docentes como por padres.

Estos resultados se relacionan con los reportes positivos que se señalan en ERCE 2019 sobre HSE: "se observa que los estudiantes paraguayos obtienen una media superior a la regional en empatía, inferior en el caso de apertura a la diversidad y equivalente a la media regional en autorregulación escolar" (UNESCO/OREALC, 2021, p. 34).

Así también, las situaciones disruptivas que se presentan en el día a día de los niños son contenidas de alguna forma por la autodisciplina y el respeto a las normas que imponen los docentes. Sin embargo, esto requiere de más estudio para comprender mejor las condiciones de su ocurrencia e influencia en los aprendizajes.

Resulta revelador identificar que los encuestados no son muy dados a expresar opiniones y discutir en la clase de ciencias. Pareciera ser que, en la pedagogía de las instituciones consultadas, no se impulsa la autonomía de los estudiantes y

Tabla 18. Sigo trabajando en clase, aunque mis compañeros estén en desorden

<i>Escalamiento</i>	<i>Escuela del centro</i>		<i>Escuela del barrio</i>	
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>
Nunca o casi nunca	4,6	4,7		3,8
Algunas veces	31,8	42,9	28,0	42,4
Muchas veces	31,8	23,8	52,0	26,9
Siempre o casi siempre	31,8	28,6	20,0	26,9
Total	100	100	100	100

Nota: Escuela del centro: sección A n=22 y sección B n=21. Escuela del barrio: sección A n=25 y sección B n=26. Datos de la encuesta a estudiantes correspondientes al estudio *Prácticas pedagógicas en ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje* (MEC, 2024). Los datos están expresados en porcentajes.

la expresión de las opiniones propias; más bien, se concibe la dependencia del contenido prescrito en la clase desde los libros de texto. En este punto, cobra relevancia lo presentado por Martín (2020) sobre el desarrollo de *habilidades metacognitivas* y la conexión con la *autorregulación del aprendizaje*, pues es el estudiante quien debe tener conciencia de sus intereses y su aprender.

Es importante señalar que las observaciones de clases y las entrevistas hicieron distinguir situaciones que son coherentes con los procesos de la enseñanza de la HSE cuando los docentes se empeñan en mantener un clima de clase de respeto, orden y de buena comunicación entre todos, pero, en muchos pasajes del proceso, no se dio lugar a las individualidades (intereses, pensamientos, necesidad de afecto y otros).

En la publicación de OCDE, OEI-UNESCO y UNICEF LACRO (2016), se resalta el valor diagnóstico de las emociones para el docente, pues, al observar las reacciones que se dan en su grupo clase o al conversar sobre lo que le motiva a aprender a cada estudiante, puede compilar información valiosa de retorno para orientar la enseñanza. En el mismo proceso mencionado, se descubre que la cognición y las emociones van de la mano (Mayer, 2020), situación que, en algunas ocasiones, es desatendida en el momento de enseñar y aprender.

En cuanto a la relación entre las HSE y la movilización de aprendizaje, es categórico mencionar que, en el caso de Paraguay, la institución educativa tiene que crecer en su propuesta pedagógica con un tratamiento más acabado de los aspectos que coadyuvan a que los niños aprendan, de modo más integral entre la estructura cognitiva con los aspectos metacognitivos como en el amplio abanico de las relaciones intra e interpersonal de las intervinientes en las aulas (Mayer, 2020).

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45420/1/Educacion%20emocional%20y%20competencias%20basicas%20para%20la%20vida.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Martín, H. R. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza* (Vol. 1). Graó

Mayer, R. (2020). *Aplicando la ciencia del aprendizaje* (Vol. 2). Graó

Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2023). *Programa de mejoramiento de la educación paraguaya Namombarete tekombó'e 2023-2028*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/20659?1709152414

Ministerio de Educación y Ciencias [MEC] (2024). *Prácticas pedagógicas en Ciencias asociadas al mejoramiento de niveles de aprendizaje*. <https://www.mec.gov.py/cms/investigaciones#>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], UNICEF LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1561.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO/OREALC]. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019). Reporte nacional de resultados*. Paraguay. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380252.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO/OREALC]. (2022). *Manual de uso de las bases de datos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382518>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Vázquez, Á. y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3740/3317>

Habilidades socioemocionales en contextos éticos, académicos y universitarios

Socioemotional skills in ethical, academic and university contexts

Mónica Laura Fornasari ¹

Claudia Angélica Sánchez Calderón ²

Resumen: Los resultados alcanzados son producto de investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) y la Universidad Autónoma del Estado de México (Sánchez Calderón, 2019), desde un diseño metodológico mixto, aplicado al campo de la Educación Superior. Nuestro problema se centra en estudiantes universitarios que no avanzan en sus trayectorias académicas. Abandonan sus estudios, cuando no logran afrontar las exigencias curriculares y de ambientación institucional, por carecer de estrategias epistémicas, sociales, y emocionales para consolidar su formación en la carrera de Psicología. Con las escalas de habilidades socioemocionales (HSE), grupos focales y entrevistas aplicadas en las muestras, demostramos que, desde un Programa de Formación Ética, basado en HSE, se transforma y mejora la calidad de vida en los ámbitos académicos, se fortalecen las convivencias saludables y se construyen sentidos de "comunidades de aprendizajes universitarias", en trayectos sólidos, institucionales y participativos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, ética, aprendizajes, estudiante universitario

¹ Magíster en Investigación Educativa. Especialista en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mlfornasari@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7588-0960>.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Educación Superior. Licenciada en Psicología. Profesora Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores CONAHcyT. Metepec, México. Correo electrónico: casanchezc@uaemex.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7684-0247>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 41-52.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)03) / Recibido: 14/11/2024 / Aprobado: 08/03/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

Abstract: *The results achieved with the research carried out at the National University of Cordoba (Fornasari y Maldonado, 2020) and the Autonomous University of the State of Mexico (Sánchez Calderón, 2019), from a mixed methodological design, applied to the field of Higher Education. Our problem focuses on university students who do not advance in their academic trajectories. They abandon their studies, when they are unable to cope with the curricular demands and institutional environment, because they lack the epistemic, social, and emotional strategies to consolidate their training in the career of Psychology. With the Socio-Emotional Skills (SEH) scales, focus groups, and interviews applied to the samples, we demonstrate that an Ethical Training Programme, based on SEH, transforms and improves the quality of life in academic environments, it strengthens healthy coexistence, and it builds a sense of university learning communities, in solid, institutional, and participative trajectories.*

Keywords: *socioemotional skills, ethics, learning, university students*

Introducción

A lo largo de este trabajo, el objetivo se centra en recuperar los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) y la Universidad Autónoma del Estado de México (Sánchez Calderón, 2019) para incorporar aportes científicos que se realizan al campo de la Educación Superior. Surge desde un enfoque ético sobre las habilidades socioemocionales (HSE) en escenarios de convivencias académicas e institucionales, para profundizar sobre las problemáticas emergentes en estos contextos, desde miradas complejas, integrales e interdisciplinarias. A su vez, el planteo epistémico intenta superar los desencuentros vigentes entre investigaciones académicas y prácticas pedagógicas. Nuestras contribuciones se focalizan, de esta manera, en promover la sociedad del conocimiento desde las investigaciones científicas en Latinoamérica, como un verdadero capital cultural en Iberoamérica (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2008).

El problema que motiva nuestros estudios surge de las dificultades que, muchas veces, observamos en las instituciones universitarias, donde los estudiantes no logran sostener sus trayectorias académicas y, en ocasiones, terminan abandonando los estudios superiores, porque no pueden afrontar las exigencias de ambientaciones institucionales, por las carencias en las estrategias epistémicas, sociales y emocionales que se requieren, para una formación profesional en Psicología (Maldonado y Fornasari, 2021).

La falta de formación previa para la participación en las convivencias académicas e institucionales en los escenarios de Nivel Superior, en muchos casos, provoca desgranamientos, dificultades para sostener las trayectorias curriculares y para rendir exámenes, estados de ansiedad y estrés, lo cual interfiere en las travesías académicas para sostener los procesos del ingreso, permanencia y egreso

(Maldonado y Fornasari, 2021). Estas problemáticas emergentes no permiten construir experiencias de aprendizajes académicos, consolidados y significativos, sobre las relaciones de alteridad y la construcción de una ciudadanía universitaria protagónica.

Ante la gran diversidad de problemáticas presentes en el ámbito educativo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018), establece en la Meta 4.3 del objetivo 4 Educación de Calidad, que, para el año 2030, se asegure el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Las instituciones deben generar las condiciones para quienes ingresan a las universidades, para consolidar sus trayectorias académicas en términos de igualdad, permitiéndoles concluir de manera exitosa y en los tiempos universitarios previstos. Aquí, la educación será el impulso para mejorar la vida de las personas.

En este marco, surge el interés por indagar los procesos subjetivos en estudiantes universitarios, para desarrollar HSE en contextos de convivencias académicas e institucionales. Las experiencias recuperadas en nuestras investigaciones demuestran que aprender y desarrollar estrategias socioemocionales fortalecen los oficios de ser estudiantes y mejoran la calidad de vida académica y universitaria. A partir de entornos educativos nutritivos que faciliten la participación democrática y la comunicación asertiva entre sus miembros, se promueven y regulan convivencias saludables para los estudiantes en sus ámbitos educativos (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018; Freire, P., 2008; García Méndez, 2007; Gómez da Costa, 2007). En estos dispositivos de aprendizajes y construcciones subjetivas, se genera una tensión dialéctica y paradójica entre los procesos singulares y colectivos/sociales en relación al encuentro con un otro (Fornasari, 2016; López Molina, 2015; Tiramonti, 2005).

Este avance en las nuevas conceptualizaciones sobre el desarrollo de las HSE, necesarias para afrontar estudios superiores, interpela las funciones y responsabilidades que la universidad asume frente a las generaciones que tiene a su cargo. Asimismo, permite ampliar miradas y proponer dispositivos de intervención psicoeducativos, desde las políticas educativas públicas, en relación al acompañamiento, asesoramiento y orientación para la constitución subjetiva de nuestros estudiantes, para sostener sus trayectos formativos académicos y profesionales, desde una perspectiva ética, compleja, integral y articulada.

Entornos socioemocionales en contextos universitarios

Para comenzar a profundizar nuestras miradas en las HSE, tenemos que contextualizar los ambientes y entornos universitarios, porque las diferentes culturas, las dinámicas y los climas institucionales pueden fortalecer los aprendizajes de estos recursos y herramientas a nivel subjetivo; como así también obstaculizarlos e inhibirlos en sus procesos y desarrollos.

Si bien estos aprendizajes comienzan en el seno familiar y sociocultural de cada sujeto y tienen diferentes niveles de desarrollo y apropiación en cada uno,

sabemos que los escenarios educativos de todos los niveles pueden contribuir en sus adquisiciones para ser internalizados como modelos en las tramas vinculares y sociales. Los entornos universitarios saludables pueden ofrecer condiciones y dispositivos institucionales que fortalezcan las relaciones socioemocionales entre miembros de las comunidades educativas.

Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994), se ofrecen los cuatro principios rectores para incorporar el desarrollo de HSE en los programas formativos de cada unidad académica, porque, en los nuevos paradigmas educativos, se contempla la formación integral de los estudiantes, desde una concepción constructivista, compleja y articulada. Para ello, los organismos internacionales proponen como metas educativas: (i) Aprender a ser; (ii) aprender a hacer; (iii) aprender a convivir y (iv) aprender a aprender.

Como observamos, estas cuatro metas educativas superan el dogma de la educación tradicional, basado en el modelo de disciplinamiento, repetición y reproducción de contenidos, que hace foco solamente en la dimensión cognitiva-racional-instrumental de los aprendizajes. Desde los nuevos enfoques, se incorporan todas las dimensiones del ser humano, porque los procesos de aprendizajes no pueden disociarse de las tramas socioemocionales y vinculares.

Desde estos principios, la educación debe priorizar la formación en la identidad (ser), en acciones y actividades que se vinculen con las prácticas formativas (hacer), en la construcción y el fortalecimiento de las convivencias académicas e institucionales (convivir) y en el propósito humano fundante que consiste en poder aprender a lo largo de la vida (aprender a aprender). En esta línea, podemos delimitar las dimensiones que se abordan en un programa de formación basado en la perspectiva de las HSE: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Las actuales investigaciones (Maldonado y Fornasari, 2021 y 2018) demuestran que, para poder aprender, se requiere de un sujeto epistémico que participe activamente como protagonista en la construcción, elaboración y apropiación de los conocimientos, desde una perspectiva integral y compleja, para articular sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales para fortalecer sus trayectos académicos. Desde el enfoque de las HSE, destacamos que consisten en una gran variedad de recursos, herramientas y estrategias epistémicas para afrontar los procesos psicosociales, académicos e institucionales, ya que implican procesos de aprendizajes y fortalecimiento sobre los siguientes aspectos:

- Capacidad de relacionarnos.
- Posibilidad de reflexionar sobre sí mismo.
- Tomar decisiones.
- Hacerse responsables por las elecciones asumidas.
- Identificar los sentimientos.
- Expresar empatía y solidaridad.

Para comprender las características de un programa de formación basado en HSE, podemos definir la empatía como principio rector, ya que requiere "empatizar" las emociones del sí mismo con un otro. No se trata de "disciplinar", "instruir", "enseñar", "informar" o "transmitir" información sobre las habilidades socioemocionales, como en los paradigmas de la educación moderna y tradicional; sino de "habilitar", "promover", "guiar" y "fortalecer" dispositivos para los encuentros, desde interpelaciones y reflexiones profundas, escuchas atentas y comprensiones conjuntas. Estos espacios compartidos y colaborativos permiten tramitar, elaborar y comprender los diferentes estados emocionales y los sentimientos que irrumpen, en cada acontecer de la vida académica de los estudiantes.

Las HSE se construyen entre lo individual y lo social, campo de intersección que articula las complejidades de las vidas psíquicas, familiares, institucionales y culturales de los sujetos. Por lo cual, los proyectos de convivencias académicas e institucionales fortalecen las tramas emocionales en los vínculos con otros, en ambientes cooperativos, saludables y de bienestar.

Los entornos socioemocionales en contextos universitarios pueden funcionar como factores protectores para el desarrollo de diferentes capacidades y potencialidades, como, por ejemplo: resiliencia, colaboración, autorregulación, autoconocimiento, empatía, compromiso, conciencia social y comunicación asertiva. Las HSE, como estrategias psicoeducativas y recursos subjetivos (epistémicos, emocionales y sociales), resultan necesarias e imprescindibles a la hora de sostener trayectorias de formaciones académicas, institucionales y profesionales.

Los escenarios universitarios actuales y las convivencias académicas

Las implicancias socioculturales de esta época caracterizada como mundialización, al modificar los modelos familiares, sociales, económicos, políticos y comunicacionales, instalaron el paso del paradigma de la simplicidad (racionalidad y certezas) hacia el paradigma de la complejidad, signado por estados de incertidumbres e interacciones multideterminadas y situacionales (Morin, 2000).

El cambio de la educación moderna ha estado marcado por un fuerte impacto de transformación en las instituciones educativas, que cuestionó el sentido mismo de su existencia. Las nuevas problemáticas que se manifiestan en los escenarios de Educación Superior, muchas veces, dificultan o interfieren los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos y, en algunas ocasiones, las universidades no logran abrir y ofrecer espacios de inclusión e integración sociocultural a las nuevas generaciones (lazos de filiación). Muchos estudiantes llegan al ámbito superior sin el capital cultural, académico, emocional y social para sostener y concluir sus trayectos formativos en la vida universitaria (Maldonado y Fornasari, 2018 y 2021).

En la necesidad de entender al acto educativo como praxis política, ética y social, encontramos marcos de referencias a nivel mundial, producto de encuentros internacionales que configuran aportes de especialistas e investigadores en

contextos políticos, conceptuales y estratégicos entre diferentes países que fundamentan y promueven el trabajo con niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidades socioeducativas. Así, por ejemplo, el documento *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (OEI, 2008), presenta un conjunto de programas de acción compartidos para colaborar en la construcción de sociedades justas, democráticas y solidarias. En el capítulo dos de este documento, se expresa que, si bien los sistemas educativos se encuentran en un claro proceso de ampliación de la cobertura, el riesgo relacionado al nivel de expansión es la fragmentación educativa. Afirma, también, que el mayor problema actual se evidencia en el Nivel Secundario; ya que, mientras el 90 % de los niños latinoamericanos concurren al Nivel Primario, el porcentaje desciende al 68 % en los jóvenes de escuelas secundarias, quienes, además, presentan dificultades para permanecer y finalizar el nivel (OEI, 2008).

Asimismo, en el contexto nacional argentino, Tiramonti (2005) plantea que el sistema educativo argentino aparece *fragmentado*. Esta fragmentación expresa las nuevas asociaciones entre instituciones educativas y comunidades socioculturales, lo cual conforma ejes organizativos singulares y diferentes, que ya no responden al concepto de organización institucional universal, que atravesaba anteriormente al sistema educativo durante la modernidad. La segunda observación que destaca Tiramonti (2005) hace referencia a los procesos de *individualización*, a partir de incorporar la lógica del mercado en la organización social en general. De este modo, la sociedad depositó, cada vez más, en los sujetos, la elección de su propio destino, que se tradujo en un futuro incierto, especialmente, para los sectores que no cuentan con una red de recursos culturales, materiales y simbólicos como contención social. El tercer factor que se conjuga en las problemáticas emergentes de las desigualdades educativas es el *proceso de desinstitucionalización* que da cuenta de las dificultades que tienen las instituciones para regular la conducta de sus miembros. Para Tiramonti (2005), la capacidad de *sprinter* -marcar los destinos de sus miembros- que, en la modernidad, caracterizó tanto al Estado, como a las instituciones y las familias, en la actualidad, ya no se observa. En las instituciones educativas actuales, lo más característico es la anomia, en tanto no se estipula un sistema normativo universal que esté instituido en todas las organizaciones, sino que cada centro educativo debe construir una normativa particular pertinente a su contexto.

Desde esta configuración de las tramas sociales, tanto el fenómeno de *individualización*, de *desinstitucionalización* como los *procesos de fragmentación* descriptos, tuvieron que ver con las transformaciones en las estructuras sociales y su impacto cultural sobre los sistemas educativos.

En la actualidad, podemos observar que estas dificultades se trasladaron también al ámbito universitario, ya que el nivel de desgranamiento resulta significativo en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Si recuperamos un estudio longitudinal con la cohorte 2012, hasta el ciclo lectivo 2022, observamos que ingresaron 2.492 estudiantes a la carrera en ese período universitario, con una tasa de egreso del 29,4 % y con un nivel de deserción del 58,4 % en el 2022 (Universidad Nacional de Córdoba, 2023).

Respecto al panorama en México, en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, y de acuerdo con la Agenda Estadística (Universidad Autónoma del Estado de México, 2023), para la Licenciatura en Psicología, el índice de titulación por cohorte 2022-2023 fue de 320 estudiantes que ingresaron en el 2017, con un índice de abandono universitario del 4,3 % y con 45,6 % de índice de titulación por cohorte. Un dato que resulta importante es que, durante el último año de la carrera, se presenta el más alto índice de reprobación en exámenes finales, que equivale al 9,9 %.

En suma, lo anterior nos lleva a suponer que las eminentes diferencias entre estas dos instituciones revelan que, posiblemente, las formas de gestión institucional, las estructuras curriculares, las orientaciones de la formación, los perfiles docentes, entre otros componentes, pueden determinar las trayectorias de las cohortes. No obstante, otros factores sustanciales son las características personales y las estrategias subjetivas de los estudiantes universitarios, para afrontar los desafíos académicos. Por ejemplo, contar con habilidades socioemocionales (HSE) posibilita construir factores protectores para consolidar los estudios universitarios de manera exitosa.

Desde este nivel de análisis, entendemos que la formación en HSE debe iniciarse desde las infancias, para que los sujetos logren un desarrollo integral y secuenciado, para articular las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Por su parte, las universidades no pueden enseñar democracia sin vivirla; aprendizajes y prácticas forman las dos caras del ejercicio de los derechos a la opinión, a la expresión y a la participación. El ejercicio de la ciudadanía, también, se implica en su doble condición: derecho y obligación. En el vínculo con el otro social, el sujeto debe resignar, en parte, los modos de satisfacción pulsional a través de la sublimación y la represión, como destinos culturalmente posibles. El trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere para el sujeto el lazo con el otro (Fornasari, 2016).

La Educación Superior se constituye en un ámbito privilegiado para incorporar la formación del sujeto ético, a partir del desarrollo de HSE, en el marco de construcción de ciudadanías, convivencias y derechos humanos, desde las relaciones con la *alteridad* en la vida institucional (Fornasari, 2016). Desde esta mirada, la universidad como espacio de aprendizajes de lo público interviene en la formación del estudiante como sujeto ciudadano cuando le enseña los principios de las HSE, para fortalecer su participación ciudadana, a partir de experiencias dialógicas, escuchas activas, argumentaciones y construcciones colectivas en proyectos comunes:

Es enseñar a razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas. Es enseñar a *resolver, por el diálogo* argumentativo, los conflictos de valor. Es enseñar a *respetar las diferencias*, y a construir *proyectos comunes*, por pequeños que sean, basados en los principios racionales y en el diálogo argumentativo. (Cullen, 1997, p. 203)

La construcción de las convivencias académicas e institucionales, fundadas en el reconocimiento de las alteridades para constituir sujetos éticos, implica un pro-

ceso de participación colectiva de los estudiantes en el espacio universitario. Para elaborar e internalizar normas institucionales y sociales, se requieren climas grupales de trabajos académicos, colaborativos y cooperativos, a partir del desarrollo de las HSE, como estrategias personales y sociales que contribuyen a los procesos de encuentros, interacciones y comunicaciones saludables.

Dispositivos de formación ética para promover las habilidades socioemocionales

Con base en estos primeros resultados, comenzamos a pensar en intervenciones psicoeducativas para definir cómo trabajar las HSE en el campo educativo.

En primer lugar, consideramos tres herramientas transversales en un programa de formación ética en HSE: atención / claridad / lenguaje emocional. Implica poner el foco y la prioridad en estas dimensiones. Trabajar explícitamente sobre los estados emocionales y los sentimientos en cada ocasión, para poder identificar, nombrar y simbolizar esos fenómenos socioemocionales. Y, finalmente, incorporar un lenguaje claro, que permita una comunicación empática con el otro y que se articule con la vida emocional para afrontar los sucesos complejos de la vida universitaria.

Sabemos que cada HSE antecede y acompaña a la siguiente. Se configuran en una trama donde se complementan, construyen y fortalecen entre sí. Podemos mencionar secuencialmente su formación y articulación: 1. autoconocimiento, 2. autorregulación, 3. conciencia social, 4. colaboración, 5. toma de decisiones y 6. perseverancia. Es prioritario la autoconciencia y la disposición para trabajarlas en profundidad, desde una conciencia reflexiva, atenta y crítica.

Las propuestas para intervenir, desde un enfoque ético sobre las habilidades socioemocionales (HSE) en contextos de convivencias académicas e institucionales, requieren profundizar miradas complejas, integrales e interdisciplinarias. Cuando los entornos educativos facilitan integraciones, participaciones democráticas y comunicaciones asertivas entre sus miembros, promueven y regulan convivencias saludables para sus estudiantes.

En estos dispositivos de convivencias, aprendizajes y reconfiguraciones sociopedagógicas, se generan tensiones dialécticas y paradójicas entre lo subjetivo/colectivo y lo individual/social, en relación al vínculo con un otro (López Molina, 2021). Si bien estos aprendizajes comienzan en el seno familiar y sociocultural de cada sujeto, los entornos universitarios pueden ofrecer condiciones y dispositivos institucionales que fortalezcan la construcción de las relaciones socioemocionales entre las comunidades educativas.

Reflexiones finales

Para finalizar nuestro artículo, queremos puntualizar los resultados alcanzados con nuestras investigaciones en la Universidad Nacional de Córdoba (Fornasari y Maldonado, 2020) y la Universidad Autónoma del Estado de México (Sánchez Calderón, 2019). Hemos recuperado datos cuantitativos (escala HSE) y aquí, prin-

principalmente, profundizamos con información cualitativa (grupos focales y entrevistas), con estudiantes que pertenecen a los distintos tramos académicos de la Facultad de Psicología, UNC y en UAEM, en la Facultad de Ciencias de la Conducta.

Para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2020), los Estados deben asegurar el derecho a la educación de todas las personas, en un marco de igualdad de oportunidades, a través de marcos regulatorios, financiamientos e incentivos, como así también de impulsos a iniciativas inclusivas, pertinentes y de calidad para "no dejar a ningún estudiante atrás". Esto implica atender las necesidades pedagógicas, económicas y, también, socioemocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en las distintas modalidades del sistema formal e informal.

El actual contexto mundial, caracterizado por desafíos e incertidumbres, visibiliza las brechas y desigualdades socioeducativas, particularmente, en Latinoamérica, por lo cual nuestra mirada sobre los derechos humanos en la educación cobra una crucial preponderancia y se torna en un enfoque indispensable para valorarlos, preservarlos y garantizarlos.

Desde esta perspectiva, el Programa Internacional de Desarrollo Sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2018) fortalece la cooperación entre naciones y estipula una alianza mundial, desde la cual se acordaron y jerarquizaron los "Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)". En nuestras investigaciones (Fornasari y Maldonado, 2020; Sánchez Calderón, 2019), recuperamos el objetivo referido a la *educación de calidad* para garantizar los procesos de educación inclusiva, equitativa y de calidad, para fortalecer las oportunidades de aprendizajes durante toda la vida (Organización de Naciones Unidas, 2018).

Por lo cual, logramos poner en evidencia, desde las complejidades de los campos universitarios, los procesos de subjetivación necesarios para el desarrollo de los *oficios de ser estudiantes universitarios* y, a su vez, delimitar los factores protectores intervinientes para consolidar, fortalecer y sostener esos aprendizajes (Maldonado y Fornasari, 2021).

Entre los resultados más relevantes, podemos mencionar que, a mejores y variadas estrategias en HSE, los estudiantes obtienen:

- Mayores rendimientos y logros académicos.
- Mayores desempeños en lograr los objetivos.
- Mejores resultados académicos y profesionales.
- Tomar decisiones responsables.
- Menores conductas de riesgo (violencia y adicciones).
- Entornos sociales saludables y ricos.
- Menores niveles de estrés emocional.
- Mayores condiciones de bienestar psicosocial (calidad de vida).

Cuando Gardner (2001, en Gamandé, 2004) propone las "inteligencias múltiples", destaca la importancia de no centrarse solo en las facultades cognitivas, ya

que son tres dimensiones articuladas: cognitivas, emocionales y sociales. Esto pone de relieve los niveles de complejidades que se requieren en una formación humana integral y en el nivel de responsabilidad ética que implica el campo educativo. Podemos señalar que, para desarrollar HSE en los escenarios universitarios, se requieren interacciones vinculares saludables.

Nuestros destinatarios son estudiantes del ámbito superior, con escasos capitales culturales, académicos y socioemocionales para sostener y concluir sus trayectorias formativas universitarias (Maldonado y Fornasari, 2018).

Los nuevos desarrollos sobre las HSE, necesarias para afrontar estudios superiores, interpelan las funciones y responsabilidades que las universidades latinoamericanas implementan en sus políticas formativas. Asimismo, permiten ampliar/incorporar programas de intervención psicoeducativos, desde proyectos inclusivos, institucionales y públicos, para acompañar, asesorar y orientar sobre los oficios de ser estudiantes universitarios.

Desde estos principios éticos, la Educación Superior debe priorizar la formación en la identidad (ser), en acciones y actividades que se vinculen con las prácticas formativas (hacer), en la construcción y el fortalecimiento de las convivencias académicas e institucionales (convivir) y en el propósito humano fundante, que consiste en poder aprender a lo largo de la vida (aprender a aprender y aprendizajes ubicuos).

Con estas líneas, delimitamos las dimensiones sustanciales desde la perspectiva de las HSE: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. Desde la propuesta de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008), proponemos fortalecer/articular la sociedad del conocimiento desde investigaciones científicas, como un verdadero capital cultural en Iberoamérica.

Desde la Psicología Educacional, podemos aportar diferentes herramientas y recursos psicoeducativos para afrontar la vida académica. Hoy conocemos que las HSE constituyen una red compleja que interactúa, subjetiva y socialmente, de manera integral y articulada. También podemos destacar que es importante trabajar sobre las "inhibiciones" socioemocionales que no permiten desplegar los recursos pertinentes para consolidar los procesos de aprendizajes, como la creatividad, la autonomía y el protagonismo estudiantil.

Si cambiamos el paradigma de la educación tradicional, podremos fortalecer la participación y construcción colectiva en las comunidades universitarias. Con este enfoque, se consolida la constitución de *sujetos éticos*, porque internalizan, reconocen y respetan la existencia del otro como alteridad, como diferente, pero semejante, desde la empatía y los derechos humanos compartidos.

Finalmente, podemos confirmar que, desde un enfoque ético, un programa de formación basado en HSE contribuye, transforma y mejora la calidad de vida en los ámbitos socioemocionales, fortalece las convivencias saludables y construye sentidos de "comunidades de aprendizajes universitarios", en contextos académicos e institucionales.

Referencias bibliográficas

- Cullen, C. (1997). *Críticas de las razones de educar*. Paidós.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Ferreyra.
- Fornasari, M. y Maldonado, H. (2020). *Trayectorias de aprendizajes en la universidad. Travesías académicas y habilidades socioemocionales en estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)* [Proyecto tipo Formar 2020-2022. Aprobado por SECYT, Código 33820190100389 CB. Resolución N° 2020 - 233 - E - UNC - SECYT # ACTIP].
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gamandé, N. (2004). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner; Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico* [Trabajo final, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowe>
- García Méndez, E. (2007). *La convención internacional de los derechos del niño y las políticas públicas. Cine y Formación Docente: Políticas de Infancia* [Material de capacitación docente no publicado]. Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación Córdoba.
- Gómez Da Costa, A. C. (2007). *Futuro de las políticas públicas para la infancia en América Latina. Cine y Formación Docente: Políticas de Infancia* [Material de capacitación docente no publicado]. Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación Córdoba.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020). *COVID-19 y educación superior. Análisis de impacto, respuestas, políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- López Molina, E. (2015). *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y de escolarización*. Ferreyra.
- López Molina, E. (2021). *Lo que dicen las palabras. De la función de mensajero y el cuidado del otro en la tragedia a la rotulación del otro en la Psiquiatría contemporánea*. Miño y Dávila.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2018). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Brujas.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Ferreyra.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. Plural.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

una oportunidad para América Latina y el Caribe. Repositorio CEPAL <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2008). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. [Edición no venal]. <https://oei.int/wp-content/uploads/2010/06/documento-inicial.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Sánchez Calderón, C. (2022). *Aprendizaje autorregulado e inclusión socioeducativa en estudiantes que ingresan a la universidad pública*. [Proyecto aprobado por la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, Universidad Autónoma del Estado de México. Código 6668/2022SF. Certificado con fecha 16/02/24].

Tiramonti, G. (2005). Conferencia de la Mgter. Guillermina Tiramonti: La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos*, 3(5), 94-109. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/44>

Universidad Autónoma del Estado de México (2023). *Agenda Estadística 2023*. UAEMEX. <https://spydi.uaemex.mx/docs/docs/AE-2023-1.pdf>

Universidad Nacional de Córdoba (2023). *Anuario de Estadísticas 2022*. UNC.

Impacto del ambiente educativo en la formación de profesionales de la salud: una revisión de la literatura internacional

Impact of the educational environment on the training of health professionals: a review of international literature

Alonso Peña-Baeza ¹

Resumen: El ambiente educativo influye en cómo los estudiantes habitan los espacios de formación. Este ambiente se dimensiona en infraestructura, métodos de enseñanza y las relaciones en la comunidad educativa. En Educación Superior, específicamente, en formación en salud, destaca la influencia de las relaciones interpersonales entre pares y docentes, la calidad de la infraestructura, los materiales y la enseñanza. En esta revisión, aplicando la estrategia PRISMA, se seleccionan siete de setenta artículos y se destacan hallazgos relacionados a los espacios educativos, los vínculos, la enseñanza práctica. Además, se subraya la necesidad de gestar comunidades de aprendizaje inclusivas para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Se concluye que mejorar el ambiente educativo en salud requiere estrategias basadas en evidencia que aborden las diferencias culturales y las necesidades específicas de los estudiantes, que integren aspectos de dimensión espiritual y de diversidad cultural en el currículo no formal.

Palabras clave: condiciones de aprendizaje, vida estudiantil, personal sanitario, Educación Superior, actitud del estudiante

Abstract: The educational environment influences how students engage with training spaces. This environment is shaped by infrastructure, teaching methods, and relationships within the educational community. In higher education, particularly in health-related training, the impact of peer and teacher interpersonal relationships, the

¹ Magíster en Educación. Magíster en Administración y Dirección de Empresas. Jefe de carrera Pedagogía en Educación Física, Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: alonso.pena@usach.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0711-7036>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 53-70.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)04) / Recibido: 21/08/2024 / Aprobado: 19/02/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

quality of infrastructure, materials, and instruction stand out. This review, following the PRISMA strategy, selects seven out of seventy articles, highlighting findings related to educational spaces, relationships, and practical teaching, emphasizing the need to foster inclusive learning communities that support students' emotional well-being and academic performance. The conclusion is that improving the educational environment in health requires evidence-based strategies that address cultural differences and students' specific needs, incorporating aspects of spirituality and cultural diversity into the informal curriculum.

Keywords: *learning conditions, student life, health service personnel, higher education, student attitude*

Introducción

La percepción del ambiente educativo es crucial en la experiencia estudiantil, ya que influye en cómo los estudiantes ven su rol y habitan los espacios académicos. Este ambiente incluye diversas dimensiones, como la infraestructura, los materiales y métodos de enseñanza, los agentes involucrados y las relaciones en el entorno educativo. La percepción de estos elementos varía entre los estudiantes e impacta en su autoimagen y expectativas durante su formación (Duarte, 2003; Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2018).

El ambiente en la Educación Superior es fundamental para la gestión educativa, ya que proporciona condiciones para el aprendizaje, deja una huella significativa en las memorias de los estudiantes, que puede ser positiva o negativa, y afecta su formación profesional y su futuro ejercicio profesional. Los componentes del ambiente educativo abarcan el espacio, la infraestructura, la agencia de los integrantes, experiencias, interacción social, atributos del ambiente, materiales, metodologías y sus efectos en los aprendizajes (van Manen, 2003; Hardiman, 2012; Peña, 2023).

Específicamente, en el campo de la salud, la evidencia muestra que los temas tradicionales abordan elementos consistentes con los modelos de ambiente educativo generales. En este campo de formación, la investigación pone el acento en la percepción de las relaciones interpersonales entre compañeros y profesores en el aula y en los espacios de prácticas; la calidad de la infraestructura y servicios, su entorno, la calidad de la enseñanza y el nivel didáctico de los profesores; la autopercepción del rendimiento y las expectativas de aprendizaje (Roff, 2005; do Vale Placa *et al.*, 2015; Abusaad *et al.*, 2015; Corcoran *et al.*, 2019, Mousavi *et al.*, 2020).

Sin embargo, el ambiente educativo, desde una perspectiva de la teoría de la enacción, opera de forma individual, afecta lo subjetivo y deja su marca en la

experiencia educativa en el habitar de los espacios (Peña, 2023). También, implica la necesidad de recolectar y sistematizar durante el tiempo las percepciones individuales para conocer en profundidad las variaciones de la percepción del ambiente educativo (Peña, 2022). Además, el enfoque experiencial destaca la importancia de indagar la manera en que sienten y viven los estudiantes en su entorno educativo (Peña, 2024). Por ello, es necesario revisar cómo influye el ambiente educativo en la formación en salud y en las experiencias de los estudiantes reciente en la literatura internacional.

Orientados por las preguntas qué estudios han investigado y cómo impacta el ambiente educativo asociado a la formación en el área de salud en los estudiantes en los últimos cinco años en la literatura internacional, la presente pesquisa tiene el objetivo de explorar, en metabase de datos de educación, temáticas emergentes en los estudios sobre ambientes educativos en el marco de la salud. La finalidad de este estudio es explorar la evidencia sobre ambientes educativos en formación en salud mediante una revisión crítica narrativa de artículos para encontrar los grises de la evidencia y proponer futuras investigaciones asociadas.

Métodos

Para el presente estudio, se realizó una revisión crítica de la bibliografía disponible en la plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC) y Pubmed. Se aplicaron estrategias de búsqueda y de selección (Hernández-Sampieri, 2018). Para la estrategia de búsqueda, se revisan las familias de términos del tesaurus ERIC y se contrasta con el tesaurus de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Mediante la ecuación de búsqueda *Educational Environment Health*, arrojaron un N= 4080 resultados. Se aplicaron los criterios de inclusión paso a paso en la siguiente secuencia para la selección: manuscrito tipo artículo (N=2,218); posteriormente, cinco años de actualidad (N=669) y que, en su descriptor de palabras clave, mencione el término *educational environment*, para pasar a un número menor de artículos (N=362).

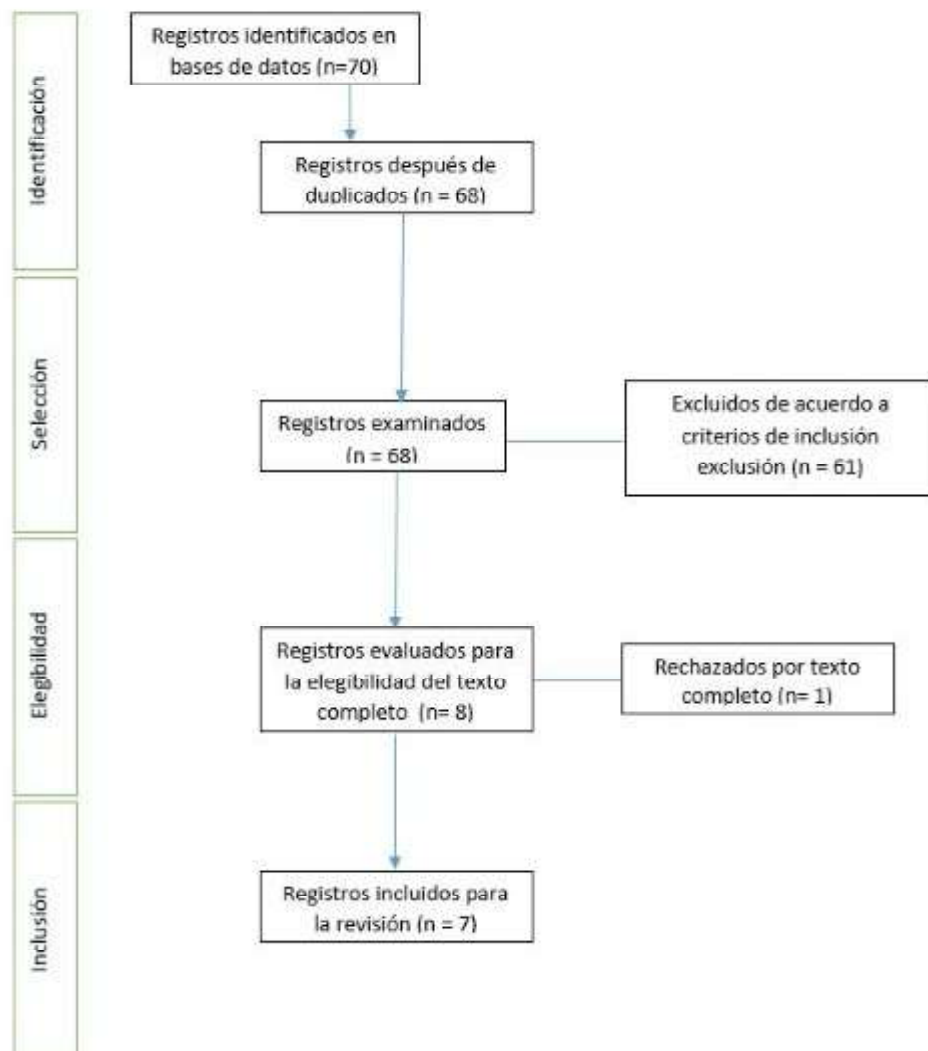
Por último, se aplicó el criterio que refiere al contexto de la Educación Superior, que resultó en un total de setenta artículos que cumplen con los criterios tras la aplicación de la estrategia de búsqueda.

En la estrategia de selección para el análisis crítico, se utilizó el modelo PRISMA y se identifican 70 artículos, que, tras verificar los duplicados (2), se seleccionan y examinan 68 títulos y palabras clave de artículos. Para la etapa de elegibilidad, se revisan los resúmenes de 8 textos y se desecha 1 por no referir formación en salud. Se incluyen para la revisión 7 artículos y se desechan 63 artículos provenientes de la estrategia de búsqueda. Desde un diagrama PRISMA, se presenta la estrategia de revisión para la visualización del lector del presente estudio (ver Figura 1).

Resultados

Los resultados de la búsqueda se presentan en la matriz de hallazgos bibliográficos (ver Tabla 1).

Figura 1. Diagrama PRISMA. Estrategia de búsqueda y selección de artículos



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Matriz de resultados analizados

Título - Revista. Año	<i>Exploring Student Perceptions of the Learning Environment in Four Health Professions Education Programs. Learning Environments Research, 25(1),59-73. Apr. 2022.</i>
Autores	Rusticus, Shayna A.; Wilson, Derek; Jarus, Tal; O'Flynn-Magee, Kathy; Albon, Simon
Métodos y técnicas	Se recopilaron dos años consecutivos de datos heles de cada programa en una sola universidad (año 1 = 552 estudiantes; año 2 = 745 estudiantes) mediante una encuesta anónima en línea. Los análisis de confiabilidad entre programas y años de administración respaldaron la confiabilidad de la herramienta. Los ANOVA factoriales de dos factores con el programa y el año de administración como variables independientes indicaron diferencias estadísticas y prácticamente significativas entre los programas para cuatro de las siete escalas.
Objetivo o pregunta de investigación	Evidencia de la aplicabilidad de heles para evaluar el entorno de aprendizaje en cuatro programas de profesiones de la salud.
Público o nivel de aplicación	Medicina, Enfermería, Terapia Ocupacional y Ciencias Farmacéuticas
Resultados o reflexiones	Estos resultados respaldan el uso de heles para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje de múltiples programas de profesiones de la salud.

Título - Revista. Año	<i>An Exploration of the Facilitating Factors in Completing an Undergraduate Occupational Therapy Degree at the University of KwaZulu-Natal, South Africa. Africa Education Review, 19(3), 1-18. (2022).</i>
Autores	Gurayah, T.
Métodos y técnicas	Se utilizó un diseño de estudio de caso único. El criterio de inclusión fue que los participantes debían haber completado sus títulos de Terapia Ocupacional en 2015 en la Universidad de KwaZulu-Natal. Se entrevistaron a siete graduados de la promoción de 2015 mediante entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados utilizando el método de análisis temático de Braun y Clarke.
Objetivo o pregunta de investigación	El objetivo de este estudio fue explorar los facilitadores y las barreras para completar una carrera en Terapia Ocupacional en la Universidad de KwaZulu-Natal.
Público o nivel de aplicación	Estudiantes de Terapia Ocupacional
Resultados o reflexiones	Se encontró que el título en Terapia Ocupacional era un desafío académico; sin embargo, la mayoría de los participantes mostró resiliencia y perseverancia. Además, experimentaron un crecimiento personal y reconocieron varios factores que contribuyeron a su éxito académico, incluido el apoyo académico, social y emocional, tener una religión o fe fuerte, tener habilidades de afrontamiento eficaces y entornos de estudio propicios. Las barreras incluyeron las altas exigencias académicas de la carrera, barreras ambientales, procrastinación, problemas financieros e interpersonales y factores estresantes emocionales. El investigador concluyó que la carrera de Terapia Ocupacional era un desafío, pero ofrecía oportunidades de crecimiento personal.

Título - Revista. Año	<i>Empowering International Students to Succeed: An Innovative and Beneficial Initiative for Health Professions Journal of International Students, 11(4), 832-852. 2021.</i>
Autores	Penman, Joy; Malik, Gulzar; Chu, Mand Yee Eli; Kett, Giselle; Hampton, Kerry; Thomacos, Nikos; Ebrahimi-Zanjani, Maya; Zhong, Yaping; Mckenzie, Wendy
Métodos y técnicas	Programa de cuatro sesiones de actividades para reflexionar sobre sus prácticas actuales de estudio/trabajo y aprender estrategias de autogestión. Asistieron 26 participantes a las sesiones, 15 participaron en entrevistas en profundidad.
Objetivo o pregunta de investigación	Diseñar un mejor programa de transición para profesionales de la salud internacional y evaluar cómo podría facilitar el proceso de transición.
Público o nivel de aplicación	Estudiantes y mentores de estudiantes senior
Resultados o reflexiones	Facilitar la adaptación, establecer relaciones, adquirir nuevas habilidades y conocimientos y transformar creencias y comportamientos fueron los cuatro temas identificados que capturaron y explicaron el impacto de la iniciativa. Aunque limitado por el número de estudiantes participantes, el programa demostró un impacto positivo en la creación de un entorno de aprendizaje de apoyo para los estudiantes internacionales.

Título - Revista. Año	<i>Qualitative Exploration of the Medical Learner's Journey into Correctional Health Care at an Academic Medical Center and Its Implications for Medical Education Advances in Health Sciences Education, (26)2, 489-511. May 2021.</i>
Autores	Hashmi, Ahmar H.; Bennett, Alina M.; Tajuddin, Nadeem N.; Hester, Rebecca J.; Glenn, Jason E.
Métodos y técnicas	A través de exploración cualitativa, mediante discusiones de grupos focales.
Objetivo o pregunta de investigación	Caracterizar las actitudes y percepciones de los estudiantes de Medicina y residentes médicos hacia la capacitación en un entorno de atención correccional.
Público o nivel de aplicación	Estudiantes de Medicina
Resultados o reflexiones	Los participantes describieron una cultura institucional de baja priorización y negligencia que dominaba el ambiente de aprendizaje en el hospital penitenciario, lo que resultaba en el tratamiento de los encarcelados como pacientes de segunda clase. Los estudiantes de medicina señalaron retrasos en la atención, tanto dentro del hospital penitenciario como dentro del Texas Department of Criminal Justice (TDCJ), donde los procedimientos médicos, de la-

Resultados o reflexiones	<p>boratorio y de diagnóstico se entregaban a los pacientes encarcelados con una prioridad menor en comparación con los pacientes del mundo libre. Así, los futuros médicos profundizaron en cuestiones éticas que incluían el juicio moral de quienes están encarcelados, el sesgo en la toma de decisiones clínicas y las preocupaciones por la autonomía del paciente. El estudiantado de Medicina tuvo que lidiar con desafíos complejos, como el problema de las lealtades duales, sin oportunidades para reflexionar críticamente sobre lo que experimentaron. Este estudio encuentra que, sin una capacitación específica sobre poblaciones vulnerables -tanto para los aprendices como para los profesores de atención correccional para abordar estas dinámicas institucionales-, los centros de formación en salud corren el riesgo de replicar un sistema de explotación y negligencia de los pacientes encarcelados y, por lo tanto, exacerbar las inequidades en salud.</p>
---------------------------------	--

Título - Revista. Año	<i>Incorporating Spirituality into Graduate Health Professions Education Christian Higher Education, (19)4, 254-271. 2020.</i>
Autores	Espiritu, Elena Wong; Tenhaken-Riedel, Joshua P.; Brown, Renee; Frame, Tracy R.; Adam, Jamie; Koch, Allison; Lemmonds, Tamara; Dawson, Alexis; Herrera, Alexa; Jones, Katherine Markley; Myers, Courtney; Owens, Audrey
Métodos y técnicas	Triangulación, métodos mixtos, 729 estudiantes de posgrado en salud en una encuesta, un grupo focal.
Objetivo o pregunta de investigación	La importancia de incorporar la espiritualidad en la educación sanitaria es especialmente relevante para las universidades cristianas que buscan específicamente preparar a los estudiantes para integrar su fe con una eventual práctica clínica.
Público o nivel de aplicación	Estudiantes de profesiones de la salud (es decir, Enfermería, Terapia Ocupacional, Farmacia y Fisioterapia)
Resultados o reflexiones	La mayoría de los participantes consideraba que la espiritualidad era importante en su propia vida; sin embargo, hubo una gran variación en las definiciones de los participantes, lo que indica que la espiritualidad es individualizada y personal. Los participantes también coincidieron en que estarían más interesados en oportunidades que incluyan viajes misioneros opcionales y debates sobre cómo la espiritualidad personal influirá en las interacciones con los pacientes. Aunque crear una programación educativa que se ajuste a la definición individual de cada estudiante y a sus necesidades relacionadas con la espiritualidad sería un desafío, este estudio identifica varias actividades potenciales que pueden servir como punto de partida para integrar la espiritualidad en la educación sanitaria.

Título - Revista. Año	<i>Exploring Papuan Medical Students' Learning Experiences Whilst Studying in Indonesia Australian Journal of Indigenous Education, (50)2, 368-376. Dec. 2021.</i>
Autores	Sulelino, Renny; Chen, Yan; Henning, Marcus
Métodos y técnicas	La investigación de estudio de caso cualitativo empleó entrevistas semiestructuradas, realizadas en línea a través de Skype, con 42 estudiantes papúes del programa de Licenciatura en Medicina.
Objetivo o pregunta de investigación	Explorar los desafíos de aprendizaje de un grupo de estudiantes de primer año de Medicina en Papúa.
Público o nivel de aplicación	Estudiantes de Medicina
Resultados o reflexiones	Se descubrió que estos estudiantes papúes se vieron afectados por sus desafíos individuales, como la autopercepción, el nivel de aprendizaje y las habilidades sociales. A nivel universitario, los estudiantes enfrentaron dificultades para adaptar su aprendizaje y sintieron que carecían de un entorno de aprendizaje tranquilo y de apoyo. También fueron influenciados por factores ambientales externos, como preocupaciones familiares y financieras. Dada la amplia gama de desafíos que enfrentan los estudiantes de Medicina en Papúa, las iniciativas de desarrollo docente que incorporan la capacidad de respuesta cultural en el plan de estudios y un apoyo gubernamental más amplio son cruciales para el avance educativo exitoso de los estudiantes de Medicina en Papúa. En última instancia, esto conduce a mejores resultados de salud para los pueblos indígenas de Papúa.

Título - Revista. Año	<i>Exploring dental students' perceptions of their clinical learning environment: A qualitative study to evaluate the curriculum. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 10(2), 279-298. (2024).</i>
Autores	Oderinu, O. H.; Balogun, M.; Pugsley, H.
Métodos y técnicas	Este artículo cualitativo explora las percepciones de los estudiantes de Odontología sobre su entorno de aprendizaje clínico.
Objetivo o pregunta de investigación	Evaluar el currículo de la Licenciatura en Cirugía Dental de la Universidad de Lagos, Nigeria.
Público o nivel de aplicación	Estudiantes de Odontología
Resultados o reflexiones	Los resultados revelan que la calidad de los docentes y las mejoras en las instalaciones físicas facilitan el aprendizaje, mientras que la presión para realizar procedimientos clínicos y la supervisión insuficiente son barreras significativas. Los estudiantes sugieren aumentar la calidad de las consultas sobre la cantidad, mejorar la disponibilidad de materiales y utilizar simulaciones para adquirir experiencia. Además, proponen la formación de pequeñas comunidades de práctica dental para facilitar oportunidades de aprendizaje y mejorar la experiencia educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis crítico de los resultados

Rusticus *et al.* (2022) señalan que, si bien los estudiantes reportan interacciones positivas con sus compañeros, esto sería porque participan en múltiples proyectos grupales simultáneos y, también, tienen la oportunidad de realizar proyectos con los mismos compañeros, al conformar un grupo de trabajo permanente en el tiempo. Además, los estudiantes participan en muchas actividades sociales que ayudan aún más a construir un sentido de comunidad. Este resultado podría sugerir la importancia de las relaciones entre compañeros para navegar por los rigores del programa y generar una sensación de apoyo y compañerismo dentro del gran cuerpo estudiantil. También, se encontraron diferencias con respecto a las percepciones generales de los estudiantes sobre el entorno educativo y la disponibilidad de recursos, que es un área prioritaria de atención y acción por parte de la dirigencia y la organización en los últimos años. Esto ha dado lugar a una serie de nuevas iniciativas centradas en la mejora de la calidad del entorno, incluido un plan de estudios transformado con modalidades de aprendizaje innovadoras, nuevas estrategias de reducción del maltrato y resiliencia del alumno, recursos adicionales de bienestar y apoyo para el alumno, un mayor enfoque en la diversidad, la equidad y la inclusión y un cumplimiento más estricto de las políticas relacionadas con el apoyo a las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Rusticus *et al.* (2022) ofrece una valiosa comparación de las percepciones de los estudiantes en distintos programas de salud y revela importantes disparidades que podrían influir en su bienestar y éxito académico, pero la investigación no profundiza en las causas específicas detrás de estas diferencias y en la identificación de estrategias prácticas para mejorar el entorno de aprendizaje en los programas con puntuaciones más bajas.

El estudio de Gurayah (2022) exploró facilitadores y barreras para completar la carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad de KwaZulu-Natal, a través del uso de un diseño de caso único. Se entrevistaron a siete graduados de 2015 mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron los datos con el método temático de Braun y Clarke (2006). La carrera de Terapia Ocupacional resultó ser un desafío académico; sin embargo, la mayoría de los participantes mostró resiliencia, experimentó crecimiento personal y destacó factores como apoyo académico, social y emocional, fe fuerte, habilidades de afrontamiento y entornos de estudio propicios. Las barreras incluyeron altas exigencias académicas, barreras ambientales, procrastinación, problemas financieros e interpersonales y estrés emocional. Se concluyó que, a pesar del desafío, la carrera ofrecía oportunidades de crecimiento personal (Gurayah, 2022). Sin embargo, su capacidad de generalización se ve limitada por la falta de triangulación, al enfocarse en una sola institución y una muestra pequeña.

La investigación de Penman *et al.* (2021) evaluó un programa diseñado para brindar apoyo a estudiantes internacionales que estudian profesiones de la salud en Australia, con el objetivo de facilitar su transición a la universidad y a la vida en un nuevo país. El programa se centró en estrategias de autogestión, que incluyeron el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, reducción del estrés, manejo del tiempo y carga de trabajo, adaptación a diferentes culturas,

empoderamiento personal, mantenimiento de la motivación, establecimiento de metas y fomento de la resiliencia. Según las percepciones de los estudiantes sobre el programa, se destacaron cuatro temas que mostraron cómo la combinación de estos factores facilitó la transición. Los participantes valoraron la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos sobre la cultura local y los entornos académicos y de salud. Este conocimiento fue especialmente importante para los estudiantes que estudian profesiones de la salud en países occidentales. Además, los estudiantes apreciaron la naturaleza holística del programa, que se centró en habilidades de comunicación, autogestión y estrategias de afrontamiento, aspectos que son vitales para enfrentar el estrés y que, a menudo, reciben menos atención en la orientación universitaria. Es especialmente importante que los estudiantes internacionales sean capaces de autogestionar altos niveles de ansiedad y estrés, ya que es menos probable que busquen ayuda de los servicios de salud y bienestar universitarios (Penman *et al.*, 2021). En este artículo, la ausencia de un grupo de comparación y la falta de entrevistas a estudiantes no participantes impiden una evaluación robusta del impacto del programa, más allá de las percepciones subjetivas de los involucrados. Aunque los resultados son prometedores, sugieren que el programa ayudó a mejorar la adaptación cultural y académica de los estudiantes. Sin embargo, el artículo podría beneficiarse de un enfoque más amplio y comparativo.

El estudio de Hashmi *et al.* (2021) reveló la existencia de una cultura separada en el cuidado correccional que permea la institución, lo que perpetúa nociones de "indignidad" hacia los pacientes encarcelados, quienes no reciben el mismo estándar de atención que los pacientes fuera de prisión. Los encuestados también destacaron cómo el entorno físico del complejo de salud de la prisión es un determinante estructural importante de la salud de los reclusos, lo que contribuye a los constantes resultados deficientes observados en esta población. Los médicos en formación, expuestos a este tipo de entorno de aprendizaje, se encontraron enfrentando desafíos éticos sin una guía clara. Aunque algunas experiencias positivas se deben a la capacidad de autorreflexión de los aprendices, estas se dan a pesar del entorno de aprendizaje con su cultura predominante de baja priorización y negligencia. No obstante, la mayoría de los estudiantes dejó este entorno sin comprender completamente las dimensiones éticas y morales relacionadas con el cuidado de personas vulnerables. El estudio también reveló que muchos participantes defendieron la importancia de un entorno de entrenamiento en el cuidado correccional, debido a la mayor exposición a patologías avanzadas y enfermedades poco comunes en la población en general. Con todo, el atractivo de estas patologías avanzadas surge, en gran medida, de la falta de comprensión de los estudiantes acerca de los determinantes sociales de la enfermedad que enfrentan los reclusos y las desigualdades en salud que buscan corregir. Otro aspecto problemático es el impulso de "hacer más", que lleva a los equipos médicos a permitir que los alumnos practiquen más con los pacientes encarcelados en comparación con los pacientes no encarcelados. Esto refleja un sesgo subconsciente que perpetúa la percepción de que los pacientes encarcelados son menos merecedores de atención. Además, los participantes no siempre reconocían cómo la autonomía de los pacientes encarcelados se ve afectada debido a su situación vulnerable, lo que sugiere que exponer a los aprendices

a este entorno no es suficiente para desarrollar una comprensión completa. Los participantes del estudio tienen dificultades para reconocer cómo la autonomía de los pacientes encarcelados, a menudo, se ignora debido a su posición vulnerable, lo que sugiere que estar expuesto a este entorno no conduce a una mayor comprensión. Los médicos en formación traen consigo sus propios sesgos y prejuicios al ingresar a estos entornos, que pueden ser reforzados sin un plan de estudios estructurado que desafíe tales percepciones negativas hacia las personas encarceladas (Hashmi *et al.*, 2021). Si bien la investigación expone la problemática estructural y ética dentro del sistema de salud correccional y destaca la urgencia de implementar cambios en la formación médica para promover una atención equitativa y humanizada, la propuesta podría beneficiarse de una mayor profundización en soluciones prácticas y específicas para contrarrestar las dinámicas negativas observadas, así como un análisis más detallado de cómo los cambios propuestos podrían integrarse, de manera efectiva, en los currículos médicos actuales. Además, sería útil comparar estos hallazgos con experiencias en otros centros médicos académicos para entender mejor si estos problemas son generalizados o específicos de la institución estudiada.

Para Espiritu *et al.* (2020), debido a que la educación sobre la salud se imparte en un entorno grupal, los estudiantes también reflexionaron sobre cómo incorporar la espiritualidad de manera más amplia en su experiencia educativa. Aunque hubo diferencias en las opiniones sobre qué significa la espiritualidad y cómo se debería incorporar, surgieron temas comunes, como la importancia de la espiritualidad en la futura atención al paciente, la valoración de la elección personal sobre los requisitos y el respeto por todas las creencias e ideas. Estos temas reflejaron los valores de colaboración, un propósito común y el respeto en el modelo de cambio social. Los estudiantes reconocieron su papel como parte de una comunidad de estudiantes y profesionales de la salud más amplia, en la que son interdependientes y tienen la responsabilidad compartida de la salud y el bienestar de sus pacientes. Por tanto, basándose en sus creencias y valores individuales, los estudiantes comprendieron la importancia de trabajar juntos de manera respetuosa y abierta y de promover el cambio social en beneficio de sus pacientes al proporcionar una atención centrada en ellos. En última instancia, se dieron cuenta de que es crítico apoyar la espiritualidad del paciente más que la suya propia, al integrar las creencias comunes según lo solicitado. Esta actitud demuestra un enfoque centrado en el paciente y un genuino deseo de brindar una atención compasiva y comprensiva (Espiritu *et al.*, 2020).

Para Sulelino *et al.* (2021), los profesores resaltaron la importancia de crear una comunidad de aprendizaje inclusiva que involucre a todos los grupos, ya que esto tiene un papel fundamental para motivar e influir en los estudiantes para que aprendan. La forma en que los estudiantes se sumergen en el estudio de medicina, utilizando los recursos educativos proporcionados por la institución, afecta significativamente su autoaprendizaje y rendimiento académico. Destacan que la colaboración entre los estudiantes dentro de este entorno también impacta en su proceso de aprendizaje, destacando que algunos prefieren estudiar en solitario en un entorno tranquilo, y otros en equipo con sus compañeros en línea con los ritmos individuales (Sulelino *et al.*, 2021).

Además, los autores señalan que existe una diferencia en cómo profesores y estudiantes perciben las habilidades sociales. Mientras los estudiantes suelen ver sus habilidades sociales como flexibles y adaptativas, los docentes podrían no compartir esta visión completamente. El estudio resalta que involucrar activamente a los estudiantes mediante prácticas y participación directa mejora la comprensión y hace más significativo el aprendizaje. Aun así, sería útil abordar con mayor detalle las dificultades reales que enfrentan los estudiantes, como la gestión del tiempo y las inseguridades académicas, para ofrecer soluciones prácticas que los apoyen efectivamente, siendo el acompañamiento integral y cercano una práctica institucional para el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes (Sulelino *et al.*, 2021).

Oderinu *et al.* (2024) presenta un análisis detallado de las experiencias estudiantiles, al utilizar una metodología cualitativa robusta, lo que proporciona una comprensión profunda de los facilitadores y las barreras sobre su entorno de aprendizaje clínico. Sin embargo, el estudio se ve limitado al enfocarse en una sola institución y una muestra pequeña, lo. A pesar de identificar claramente los factores clave y ofrecer propuestas de mejora valiosas, el estudio podría beneficiarse de una discusión más extensa sobre la viabilidad de estas sugerencias y un análisis más detallado del impacto de factores externos como la pandemia de COVID-19. En general, el artículo es una contribución significativa, pero con oportunidades para ampliar y profundizar su alcance y que podría haberse enriquecido con métodos adicionales de triangulación de datos

Los estudios analizados revelan un consenso sobre la importancia de un entorno de aprendizaje inclusivo, de apoyo y bien estructurado para el éxito académico y personal de los estudiantes en programas de formación en salud. Sin embargo, se identifican áreas de mejora, como la necesidad de profundizar en las causas específicas de las disparidades y desarrollar estrategias prácticas y sostenibles para mejorar los entornos educativos, especialmente, en contextos desafiantes como el entorno correccional. Estos descubrimientos sugieren que una combinación de apoyo académico, social y emocional, junto con iniciativas de bienestar y resiliencia, puede ser crítico a la hora de optimizar la experiencia educativa de los estudiantes en diversas disciplinas de la salud.

La investigación de Rusticus *et al.* (2022) destaca la importancia de las relaciones entre compañeros en programas de formación en salud, donde se observa que estas relaciones son cruciales para manejar las exigencias del programa y generar un sentido de apoyo y comunidad. Este hallazgo es consistente con el estudio de Penman *et al.* (2021), que resalta cómo las estrategias de autogestión y el apoyo entre pares facilitan la adaptación de los estudiantes internacionales a los nuevos entornos académicos y culturales. Ambos estudios subrayan la relevancia de un entorno educativo inclusivo y de apoyo, lo cual es fundamental para el bienestar y el éxito académico de los estudiantes.

Gurayah (2022) aporta una perspectiva complementaria al identificar tanto facilitadores como barreras en la formación de terapeutas ocupacionales y destaca la importancia del apoyo académico, social y emocional para superar las altas exigencias académicas y el estrés. Este estudio corrobora las observaciones de

Rusticus *et al.* (2022) sobre la necesidad de recursos adicionales y estrategias de apoyo para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, particularmente, en programas con altas demandas.

Por otro lado, Hashmi *et al.* (2021) revela problemas estructurales y éticos en el entorno de aprendizaje correccional, donde señala cómo los sesgos y la baja priorización de los pacientes encarcelados pueden perpetuar un sistema de atención médica desigual. La investigación de Espiritu *et al.* (2020) también aborda la necesidad de integrar la espiritualidad y la atención centrada en el paciente en la educación médica, lo que refleja un enfoque holístico similar al propuesto por Penman *et al.* (2021) para apoyar la resiliencia y la autogestión de los estudiantes.

Sulelino *et al.* (2021) y Oderinu *et al.* (2024) proporcionan evidencia adicional sobre la importancia de crear comunidades de aprendizaje inclusivas y de apoyo, al destacar las variaciones en las percepciones de los estudiantes y la necesidad de intervenciones específicas para abordar sus desafíos únicos. Ambos estudios sugieren que una mayor sensibilidad cultural y un enfoque personalizado pueden mejorar significativamente los resultados académicos y el bienestar de los estudiantes, una conclusión que también es apoyada por Gurayah (2022) y Penman *et al.* (2021).

Discusión

En la presente revisión, los autores indican que la percepción del ambiente educativo es decisiva en la experiencia estudiantil y que interviene en cómo los estudiantes juzgan su rol y se involucran con los espacios asociados a la experiencia estudiantil (Rusticus *et al.*, 2021; Penman *et al.*, 2021; Sulelino *et al.*, 2021; Gurayah, 2022). Este ambiente incluye dimensiones de instalaciones educativas, materiales de enseñanza, agentes educativos y sus interacciones, que confluyen conceptualmente sobre el ambiente educativo con lo señalado por Duarte (2003), OCDE (2018) y Peña (2023).

Sobre lo señalado por van Manen (2003), Duarte (2003), Montero (2009), Hardiman (2012) y Peña (2023), acerca de la percepción de las dimensiones identificadas del ambiente educativo, varían en importancia entre los estudiantes, dado que reside en la significación del hábitat educativo, en correspondencia con los hallazgos de Oderinu *et al.* (2024).

Consecuentemente, la investigación de Rusticus *et al.* (2022) indica que proyectos grupales y actividades sociales intencionadas por la gestión de las carreras de salud fomenta un sentido de comunidad consistente con el modelo de ambiente educativo en salud, que pone el acento en la percepción de las relaciones interpersonales entre compañeros y profesores en el aula y en los espacios de prácticas clínicas referidas en Roff (2005), do Vale Placa *et al.* (2015), Abusaad *et al.* (2015), Corcoran *et al.* (2019), Mousavi *et al.* (2020). Sin embargo, hubo diferencias, dado que solo en Rusticus *et al.* (2022) se hace mención a impetrar mayores recursos adicionales para fortalecer ámbitos de bienestar y un enfoque mayor en la diversidad, equidad e inclusión.

Sulelino *et al.* (2021) resalta la importancia de crear una comunidad de aprendizaje inclusiva, adaptada a la diversidad del que aprende, es decir, centrada en el aprendizaje. Esto es esencial para motivar y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de Medicina. Lo anterior coincide con la noción de enacción, que sostiene que la comprensión del mundo surge de la interacción incorporada (des/acoplada) con el entorno (Varela, 1991, 2000; Ojeda, 2001; Hardiman, 2012; Peña, 2023).

Un elemento que diverge es lo presentado por Espiritu *et al.* (2020), sobre la incorporación de la dimensión de la espiritualidad en la formación profesional, que reconoce su importancia en la futura relación con el paciente y desarrolla la convivencia armónica de los credos, al promover en el futuro agente sanitario el respeto por todas las creencias. En ese estudio, los estudiantes entendieron la necesidad de apoyar la espiritualidad del paciente y de integrar las creencias comunes a su marco de referencias, según lo solicitado por los mismos usuarios del servicio, lo que demuestra un enfoque formativo centrado en el paciente y un deseo genuino de brindar una atención compasiva y comprensiva. Esto, sin duda, rebasa lo estudiado tradicionalmente en el campo, por lo que abre perspectivas de profundización en la relacionalidad y la ética que esto implica.

Además, otro hallazgo divergente a las propuestas fue provisto por Sulelino *et al.* (2021). En dicho trabajo, se destaca la necesidad de apoyo universitario a estudiantes indígenas, para incluir la efectividad de un sistema curricular de bloques y el alojamiento en dormitorios como formas de promover el compañerismo, complementado por una estrategia de tutoría de pares.

Conclusión

Los estudios enfatizan la importancia del ambiente educativo en el aprendizaje de los estudiantes en diferentes contextos. Las relaciones positivas entre compañeros y la creación de una comunidad de apoyo son fundamentales para que los estudiantes se adapten al programa académico en el sector de salud. Programas de certificación de habilidades sociales y académicas, acompañamiento, mentorías, espacios de estudios y alimentación apropiados y apoyo financiero pueden mejorar la comprensión y las habilidades de los estudiantes y fomentar relaciones saludables y un clima estudiantil positivo.

Además, un entorno educativo inclusivo y enriquecido con recursos y capacitación es esencial para que los estudiantes enfrenten el estrés y se adapten con éxito. Asimismo, el entorno puede influir en la ética y las percepciones de los estudiantes, donde se destaca la importancia de desafiar prejuicios y sesgos para brindar una atención compasiva y comprensiva. En conjunto, estos hallazgos subrayan la relevancia del ambiente educativo en el éxito académico, la salud mental y la comprensión de la diversidad cultural, lo que invita a mejorar continuamente los programas educativos para el desarrollo integral de los estudiantes de una carrera de salud.

Grises de conocimientos a partir de los resultados

En los resultados, no se abordan temáticas sobre la inclusión de aspectos espirituales en la educación en salud, la que puede ser controvertida, al generar debates sobre la neutralidad religiosa en los entornos educativos y de atención médica. Mientras tanto, aunque se subraya la importancia de una comunidad de aprendizaje inclusiva que promueva la diversidad de estilos de aprendizaje, existen desafíos prácticos para garantizar que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario para alcanzar el éxito.

Igualmente, en el apoyo a estudiantes indígenas de Medicina, aunque se toman acciones específicas, como la evaluación del currículo y la provisión de alojamiento y apoyo comunitario, surgen cuestiones más profundas relacionadas con el acceso a la educación médica para estas comunidades y la preservación de sus conocimientos tradicionales en medicina (ver Tabla 2).

Futuras líneas de investigación

Entre las vacancias encontradas, se puede informar que, si bien existen cuestionarios, las investigaciones denotan una falta de comprensión detallada de cómo estas percepciones influyen directamente en el desempeño y bienestar estudiantil en la formación de profesionales de la salud.

Otra investigación puede denominarse como la efectividad de las actividades sociales en la experiencia académica en salud y el ambiente educativo, en que su propósito es evaluar cómo las actividades sociales en las facultades de salud en-

Tabla 2. Grises de conocimientos de la revisión, detectados en la presente investigación

Área de debate	Descripción del gris
Interacción entre compañeros y comunidad estudiantil	Impacto exacto en las percepciones individuales, efectividad de las actividades sociales para enriquecer la experiencia académica, dado que todas las investigaciones que aplican cuestionarios no realizan etapas con técnicas cualitativas, transitando a estudios con métodos mixtos.
Apoyo a estudiantes internacionales en salud	Efectividad de las estrategias de adaptación y gestión del estrés, variabilidad según el contexto cultural.
Espiritualidad en educación en salud	Debate sobre la inclusión de aspectos espirituales, equilibrio entre la práctica espiritual y la atención médica.
Comunidad de aprendizaje inclusiva	Implementación práctica para promover la diversidad de estilos de aprendizaje, impacto exacto en el rendimiento académico.
Apoyo a estudiantes indígenas	Evaluación precisa de la efectividad del currículo, estrategias óptimas de aprendizaje adaptadas a las necesidades específicas de la población indígena.

riquecen la experiencia académica y su impacto en el bienestar emocional y social de los estudiantes y validar empíricamente la eficacia de estas actividades. Más allá de los cuestionarios, permitirá observar cambios concretos en el comportamiento y rendimiento de los estudiantes de salud y cómo fortalecer el ambiente educativo impulsa estos cambios.

Un estudio interesante puede localizarse en las estrategias de adaptación y gestión del estrés en estudiantes de salud según el contexto cultural. Esta propuesta examina la efectividad de diversas estrategias de adaptación y gestión del estrés en contextos culturales específicos dentro de la formación en salud. La variabilidad cultural en la gestión del estrés, en el contexto de la formación en salud, requiere un enfoque adaptado que pueda ofrecer soluciones efectivas y culturalmente sensibles.

Por último, se reconoce la necesidad de estudios sobre la diversidad en la educación en salud con el fin de promover estrategias de ajustes razonables a la discapacidad de cada estudiante, acorde a las políticas y orientaciones en facultades de salud (Organización Mundial de la Salud, 2016), cómo esta consideración impacta el ambiente educacional, al mejorar las relaciones y su implicación en el rendimiento académico. Se requiere aumentar la evidencia empírica que demuestre cómo el mejoramiento del ambiente educativo puede mejorar el rendimiento académico y la experiencia educativa en la formación de profesionales de la salud.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no cuenta con financiamiento.

Agradecimientos

A los Doctores Juan José Ramírez, Leonor Rizzi, Estela Miranda, Horacio Ferreira, Enrique Bambozzi, Claudia Maine y otros profesores inspiradores del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

El presente artículo es parte de la investigación de tesis doctoral: *Ambiente educativo desde la experiencia estudiantil en una facultad de salud de Santiago de Chile*.

Referencias bibliográficas

Abusaad, F., Mohamed, H. y El-Gilany, A. (2015). Nursing students' perceptions of the educational learning environment in pediatric and maternity courses using DREEM questionnaire. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 26-32. <https://qr.cd.org/8Lml>

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Corcoran, L., Exner-Cortens, D. y Wells, L. (2019). Advancing healthy and socially just schools and communities: An interdisciplinary graduate program. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 287-298. <https://qr.cd.org/8Lms>

do Vale Placa, R., Raghianti Zangrando, M. S., Sant'Ana, A. C. P., Greggi, S. L. A., de Rezende, M. L. y Damante, C. A. (2015). Evaluation of a Brazilian postgraduate dental program by the Dundee Ready Educational Environment Measure. *International Education Studies*, 8(11), 34-39. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n11p34>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>

Espiritu, E., TenHaken-Riedel, J., Brown, R., Frame, R., Adam, J., Koch, A., Lemmonds, T., Dawson, A., Herrera, A., Markley Jones, K., Myers, C. y Owens, A. (2020). Incorporating spirituality into graduate health professions education. *Christian Higher Education*, 19(4), 254-271. <https://doi.org/10.1080/15363759.2019.1687050>

Gurayah, T. (2022). An exploration of the facilitating factors in completing an undergraduate occupational therapy degree at the University of KwaZulu-Natal, South Africa. *Africa Education Review*, 19(3), 1-18. <https://doi.org/10.1080/18146627.2023.2278050>

Hardiman, M. (2012). *Brain Target Teaching*. SAGE.

Hashmi, A., Bennett, A., Tajuddin, N., Hester, R. y Glenn, J. (2021). Qualitative exploration of the medical learner's journey into correctional health care at an academic medical center and its implications for medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 26(2), 489-511. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-09997-4>

Hernández-Sampieri, R. M. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Montero, J. (2009). Enacción, filosofía de la mente y el yo. Franciscanum. *Revista de las ciencias del espíritu*, LI(152), 133-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529072005>

Mousavi, A. E., Mohammadia, A., Mojtahedzadeha, R., Shirazib, M. y Rashidi, H. (2020). E-Learning Educational Atmosphere Measure (EEAM): A new instrument for assessing e-students' perception of educational environment. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2308>

Oderinu, O. H., Balogun, M. y Pugsley, H. (2024). Exploring dental students' perceptions of their clinical learning environment: A qualitative study to evaluate the curriculum. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 10(2), 279-298. <https://doi.org/10.46328/ijres.3364>

Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 286-295.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE] (2018). *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE/Fundación SM. <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>

Organización Mundial de la Salud (2016). *Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario 2030. 69a Asamblea Mundial de la Salud*. <https://iris.who.int/handle/10665/254600>

Penman, J., Malik, G., Chu, M. E., Kett, G., Hampton, K., Thomacos, N., Ebrahimi-Zanjani, M., Zhong, Y., McKenzie, W. (2021). Empowering international students to succeed: An innovative and beneficial initiative for health professions. *Journal of International Students*, 11(4), 832-852. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i4.2226>

Peña, A. (2022). *Exploración de las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente educativo en una Facultad de Salud* [Tesis de Magister en Administración y Dirección de Empresas. Facultad de Administración y Economía. Universidad de Santiago de Chile]. <https://qrcd.org/8PqY>

Peña, A. (2023). Ambiente educativo: una revisión en revistas chilenas. *Palimpsesto*, 13(23), 120-134 <https://qrcd.org/8PqJ>

Peña Baeza, A. (2024). Definiciones de experiencia desde la revisión de las corrientes de la fenomenología y el pragmatismo. *MAD*, (50), 63-77. <https://doi.org/10.5354/0719-0527.2024.75577>

Roff, S. (2005). The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM)-a generic instrument for measuring students' perceptions of undergraduate health professions curricula. *Medical Teacher*, 27(4), 322-325. <https://doi.org/10.1080/01421590500151054>

Rusticus, S., Wilson, D., Jarus, T., O'Flynn-Magee, K. y Albon, S. (2022). Exploring student perceptions of the learning environment in four health professions education programs. *Learning Environments Research*, 25(1), 59-73. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09349-y>

Sulelino, R., Chen, Y. y Henning, M. (2021). Exploring Papuan medical students' learning experiences whilst studying in Indonesia. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(2), 368-376. <https://doi.org/10.1017/jie.2020.7>

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Varela, F. (1991). *Ética y acción*. Dolmen Ensayos.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.

La implementación de la Educación Ambiental Integral en la formación docente: estudio exploratorio en un instituto de Educación Superior

The implementation of Comprehensive Environmental Education in teacher training: exploratory study at a Higher Education institute

Tatiana Zancov ¹
Ana Laura Ludueña ²

Resumen: Este artículo presenta los resultados de un estudio de investigación exploratorio llevado a cabo por un equipo docente de un instituto de Educación Superior de Córdoba, en el marco de la convocatoria a Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente 2021 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Se realizó un análisis descriptivo sobre el reconocimiento de conceptualizaciones relacionadas con los fundamentos propuestos en la Ley N.º 27.621/2021 de Educación Ambiental Integral (EAI) en los diseños curriculares, así como en las perspectivas y consideraciones de los docentes de la institución. Se identifica una brecha en términos curriculares, la cual contrasta con prácticas, intereses y valoraciones que destacan la importancia de desarrollar propuestas desde la EAI. Consideramos que la presente investigación puede constituirse como un aporte para diseñar herramientas que fortalezcan el despliegue de propuestas de formación docente enfocadas en la implementación de la Educación Ambiental Integral.

¹ Magíster en Partidos Políticos. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Profesora de Pedagogía del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar. Profesora Asistente de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: tzancov@unc.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7454-9518>.

² Profesora en Ciencias Biológicas. Docente del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar y otros. Integrante de equipo de investigación de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: analudue@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9835-1678>.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 71-84.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)05) / Recibido: 25/07/2024 / Aprobado: 25/03/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

Palabras clave: formación de profesores, educación ambiental, investigación educativa

Abstract: *This article presents an exploratory research study carried out by a teaching team from a Higher Education institute in Córdoba, within the framework of the call for Research Projects from Higher Institutes of Teacher Training in 2021, conducted by the National Institute of Teacher Training (INFoD). Based on this study, a descriptive analysis is conducted on the recognition of conceptualizations related to the basis established in Act No. 27.621 of Comprehensive Environmental Education (EAI), both in the curriculum designs and in the perspectives and considerations of the institution's teachers. A gap is identified in terms of curriculum, which contrasts with practices, interests, and assessments that highlight the importance of developing proposals from the EAI perspective. We believe that this research can contribute to the beginning of designing tools that strengthen the deployment of teacher training proposals focused on the implementation of Comprehensive Environmental Education.*

Keywords: *teacher training, environmental education, educational research*

Introducción

La Ley N.º 27.621/2021 de Educación Ambiental Integral (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2021) propone una mirada transversal e interdisciplinar en torno a la formación de una conciencia ambiental, entendida como un proceso continuo de aprendizaje y de desarrollo de valores que permitan el cuidado del ambiente.

A partir de reconocer la potencia de esta perspectiva y en el marco de la convocatoria a Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente 2021 por parte del INFoD, nace el proyecto: "Ciudadanía planetaria y conciencia ecológica: desafíos de la formación docente" (Instituto Nacional de Formación Docente, 2023, p. 70). Este se centró en el análisis de las acciones y prácticas educativas desplegadas alrededor de la Educación Ambiental (EA) y, particularmente, de la ley promulgada en el 2021, en un instituto de formación docente (IFD) de Córdoba.

El equipo estuvo compuesto por integrantes con diversidad de trayectorias y experiencias: ciencias biológicas, químicas y de la educación. Esta conformación permitió pensar la problemática de manera interdisciplinaria y enriquecer las discusiones. El estudio se desarrolló en 2022, en un IFD para el Nivel Secundario de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Se presentó el informe final en 2023.

Nos proponemos aquí recuperar parte de esa experiencia de investigación, exponer algunos de sus aspectos más relevantes y presentar las conclusiones a las que arribamos.

Pensar la Educación Ambiental Integral en el marco de la formación docente

La Educación Ambiental puede definirse como el "proceso transdisciplinar para desarrollar ciudadanos conscientes e informados acerca del ambiente en su aspecto natural y modificado; con capacidad para asumir el compromiso de participar en la solución de problemas, tomar decisiones y actuar para asegurar la calidad ambiental" (Mrazek, 1996, p. 20).

Con respecto a la conceptualización de Educación Ambiental Integral, recuperamos la planteada en el texto de la ley, en donde es definida como:

Un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2021, Artículo 2)

En la búsqueda continua por promover un futuro sostenible y en armonía con nuestro entorno, la educación juega un papel fundamental, al moldear la conciencia y el compromiso de las generaciones venideras. En este contexto, la Ley N.º 27.621/2021 plantea los lineamientos esenciales para la Educación Ambiental Integral. La EAI se presenta como un motor impulsor de la formación ciudadana, comprometida con el ejercicio del derecho fundamental a un entorno saludable, digno y diverso. El proceso educativo se convierte en un catalizador de múltiples ideales sociales, que defiende la sustentabilidad como un proyecto que abraza tanto el desarrollo equitativo como la preservación de la naturaleza.

El equilibrio emerge como una pieza clave: se busca armonizar y conciliar diversas dimensiones, desde lo social y ecológico hasta lo político y económico. Todo esto, se enmarca en una ética que trasciende la percepción tradicional de la relación entre el ser humano y su entorno y promueve una nueva forma de coexistir con nuestra casa común (Alimonda *et al.*, 2017).

Desde esta comprensión, entendemos la necesidad de problematizar las prácticas que involucran la conciencia del sujeto y el ambiente, con la intención de construir una mirada educativa que integre no solo el ambiente próximo, sino la conciencia de una ciudadanía global que nos involucra y de la cual debemos ocuparnos. Así, la relevancia de la educación ambiental en el contexto actual y la existencia de un marco legal específico al respecto, con la sanción de la ley en 2021, nos convoca a profundizar las propuestas que se desarrollan en las carreras de formación docente. Se vuelve necesario reconocer ejes que se constituyan como pilares de la construcción de una mirada transversal e integral de la EA en el Nivel Superior, entendiendo que, en el proceso de formación, se configura y constituye la identidad docente en diálogo con la propia subjetividad y la experiencia. Así, es clave realizar indagaciones que, de manera exploratoria, nos aproximen a conocer las consideraciones y decisiones de los docentes en contextos específicos, visto como un aporte para reconocer las prácticas que se despliegan de ma-

nera situada, en búsqueda de construir dispositivos que permitan la incorporación genuina de la EAI en las aulas de formación docente.

De esta manera, resulta relevante recuperar aspectos fundamentales en términos conceptuales referidos en la Ley N.º 27.621/2021. Al respecto, se destaca tanto la definición establecida en el Artículo 1, como los principios de la EAI desarrollados en el Capítulo 3. La conceptualización de la EAI presentada en la ley, como ya citamos, recupera su carácter permanente, la especificidad y transversalidad de los contenidos, así como las finalidades y sus fundamentos. Esto se enriquece con los principios establecidos en el Capítulo 3:

- a) Abordaje interpretativo y holístico: adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, de modo de llegar a un pensamiento crítico y resolutivo en el manejo de temáticas y de problemáticas ambientales, el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos;
- b) Respeto y valor de la biodiversidad: debe entenderse en el sentido de contrarrestar la amenaza sobre la sostenibilidad y la perdurabilidad de los ecosistemas y de las culturas que implica una relación estrecha con la calidad de vida de las personas y de las comunidades cuya importancia no es solo biológica;
- c) Principio de equidad: debe caracterizarse por impulsar la igualdad, el respeto, la inclusión, la justicia, como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza;
- d) Principio de igualdad desde el enfoque de género: debe contemplar en su implementación la inclusión en los análisis ambientales y ecológicos provenientes de las corrientes teóricas de los ecofeminismos;
- e) Reconocimiento de la diversidad cultural; el rescate y la preservación de las culturas de los pueblos indígenas: la educación ambiental debe contemplar formas democráticas de participación de las diversas formas de relacionarse con la naturaleza, valorando los diferentes modelos culturales como oportunidad de crecimiento en la comprensión del mundo;
- f) Participación y formación ciudadana: debe promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental, en la cual los distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan en una conciencia regional y local de las problemáticas ambientales y permitan fomentar la participación ciudadana, la comunicación y el acceso a la información ambiental, promoviendo acciones de carácter global, aplicadas a la situación local;
- g) El cuidado del patrimonio natural y cultural: debe incluir la valoración de las identidades culturales y el patrimonio natural y cultural en todas sus formas;

h) La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos: debe considerar el abordaje de las problemáticas ambientales en tanto procesos sociohistóricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos y sus interrelaciones; las causas y consecuencias, las implicancias locales y globales y su conflictividad, para que resulten oportunidades de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de nuevas lógicas en el hacer;

i) Educación en valores: debe estar fundada en una ética educacional que permita a quien propicia el aprendizaje y a quien lo recibe, la construcción de un pensamiento basado en valores de cuidado y justicia;

j) Pensamiento crítico e innovador: debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques basados en la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y en la incorporación de nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles;

k) El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano: debe ser abordado desde un enfoque de derechos, promover el derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano y productivo de las presentes y futuras generaciones, en relación con la vida, las comunidades y los territorios. (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2021, Artículo 3)

Estos principios resultan relevantes en tanto establecen el marco político pedagógico desde el que se considera a la EAI y cómo se sostiene al enfoque integral. A su vez, pueden constituirse en las bases para reconocer no solo posibles ejes de contenidos y aprendizajes que permitan diseñar propuestas formativas, sino también núcleos temáticos que funcionen como disparadores para su introducción de forma transversal y articulación de diferentes disciplinas.

Partimos de reconocer la emergencia eco-ambiental que vivimos en nuestro planeta y también la necesidad de lograr cambios sustanciales con respecto a estas problemáticas. En función de ello, algunos interrogantes que guiaron la investigación fueron los siguientes: ¿De qué manera se incorpora la cuestión ambiental en los programas de los espacios curriculares del instituto de Educación Superior? ¿Cómo se aborda la Ley de Educación Ambiental Integral desde lo curricular en la formación de formadores dentro del instituto? ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la integración de la educación ambiental en el currículum y en sus prácticas pedagógicas?

Así, con estas conceptualizaciones y perspectivas como base, nos propusimos, en la investigación realizada, analizar las acciones y consideraciones en torno a la EA y la EAI desplegadas en la trama curricular en la formación de docentes de Educación Secundaria en un IFD de Córdoba; con la mirada puesta en construir aportes para reconocer las potencialidades y los desafíos en torno a su desarrollo y contribuir a fortalecer su implementación en la formación de futuros profesores de Educación Secundaria. De acuerdo a ello, buscamos, como primer objetivo es-

pecífico, reconocer referencias, en los diseños curriculares, asociadas a los fundamentos conceptuales que sostienen la noción de EAI de acuerdo a la ley y a sus principios. Al respecto, nuestra hipótesis de trabajo fue que no encontraríamos referencias textuales, dado que estas tienen fecha de publicación previa a la sanción de la ley, por lo que el abordaje se orientó a la búsqueda de indicios que pudieran construir líneas de profundización o de reconocimiento de temas transversales que fortalezcan el enfoque integral de la EA en la formación docente. Luego, nos propusimos aproximarnos a las propuestas curriculares de cada carrera y a las consideraciones que los docentes tienen acerca de la implementación de la EAI en las aulas. Para ello, recuperamos documentos específicos de los espacios curriculares y nos acercamos a las miradas de los docentes en torno a los desafíos de la EAI en la formación.

Todo esto, nos permitió indagar en sus perspectivas respecto a la ley y sus alcances, entendiendo que, muchas veces, por más que ciertos contenidos no se encuentren dentro de los diseños, sí son abordados en el dictado de clases como emergentes coyunturales, como cuestiones de interés para quienes participan de dicha instancia. En este sentido, es importante no asumir o ser concluyente en torno a aquello que no se observa sobre los papeles y tener en cuenta voces y opiniones de los actores involucrados.

Antecedentes de la investigación

Para pensar y profundizar en la problemática, nos fue necesario partir de algunos antecedentes. Uno de ellos fue el proyecto *Una aproximación a las motivaciones y actitudes del profesorado de enseñanza media de la provincia de Neuquén sobre temas de Educación Ambiental* de Chrobak et al. (2006). La investigación se llevó a cabo con la intención de sumergirse en las diferentes concepciones y actitudes que los docentes de este nivel brindaron acerca de la Educación Ambiental y la significación que le otorgan a la planificación e implementación que emplean en las clases con sus estudiantes. La metodología elegida por los investigadores fue una encuesta: esto les ayudó a identificar, de manera concreta, las motivaciones y actitudes de profesores de diferentes áreas. A los resultados obtenidos, se aplicaron técnicas de análisis multivariado, es decir, puramente estadístico.

Asimismo, la investigación *Incorporación de la educación ambiental a la formación de profesorado*, de Rosalía Rivas Sánchez (1999), permitió al equipo revisar y analizar los programas de Nivel Inicial y Primario e indagar conceptos relacionados con la Educación Ambiental. La autora realiza un estudio y procesamiento de información bibliográfica y cómo esta se incorpora a dichos programas. El análisis, con una doble perspectiva cualitativa y cuantitativa, resulta muy valioso en tanto permite retomar categorías que resultaron interesantes para nuestra investigación. Es relevante destacar que este estudio constituye un antecedente pionero en el análisis de la incorporación de la educación ambiental en la formación docente, un tema que, en ese momento, comenzaba a cobrar visibilidad y relevancia en los currículos. Aunque fue realizado hace más de veinticinco años, su enfoque metodológico, que combina perspectivas cualitativas y cuantitativas, es de gran

relevancia al permitir recuperar categorías fundamentales que continúan siendo útiles para estudiar cómo se integra la educación ambiental en los programas educativos. La antigüedad de la investigación aporta una dimensión histórica que enriquece nuestro análisis, al permitirnos identificar continuidades y cambios en la incorporación de la educación ambiental a lo largo del tiempo.

También destacamos la investigación *Formación docente para integrar el eje medio ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en la Universidad Autónoma de Guerrero México* (Esteban *et al.*, 2020). Este proyecto se basa en la importancia de la Educación Ambiental como eje para trabajar las problemáticas medioambientales de manera transversal en la formación docente, lo que permite que los educadores tengan mejores herramientas o más posibilidades para incorporarla en las planificaciones.

Metodología

La metodología empleada fue de tipo cualitativa y de corte exploratorio. De esta manera, incluyó diferentes líneas de acción en concordancia con los objetivos de la investigación.

La primera se enfocó en el análisis documental del marco normativo y de los documentos curriculares jurisdiccionales de los profesados de Educación Secundaria, dictados en la institución en la que se realizó el estudio: Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Matemática, Física, Química, Lengua y Literatura, Geografía, Historia e Inglés. Además, implicó la recopilación y el análisis de los programas de los espacios curriculares de todas las carreras, para lo que recuperamos documentos asociados a los cuatro años del plan de estudios de los diferentes campos de la formación (formación general, formación específica y campo de la práctica docente). En este análisis, buscamos explorar, en los currículos educativos, conceptos clave relacionados con la EA y los principios de la EAI según lo propuesto en la ley previamente mencionada, siguiendo la metodología de análisis de contenido de Bardin (1986).

El estudio de los diseños curriculares y programas fue nuestra primera fuente para construir categorías, como la inclusión de conceptualizaciones asociadas a la EAI y sus principios y la transversalidad de la EA, orientadas a explorar si en estos se referenciaba, de manera explícita o indirecta, a la educación ambiental y sus fundamentos. Este examen nos permitió evaluar si la Ley de Educación Ambiental y su enfoque transversal (tanto en su dimensión nacional como provincial) estaban integrados en la planificación anual de los diferentes espacios curriculares. La selección de los programas abarcó tanto materias específicas de cada profesorado, como las asignaturas pedagógicas y de práctica, lo que nos permitió no restringir el análisis solo a las materias pedagógicas, sino observar si los contenidos relacionados con la ley estaban presentes en otras áreas. Para este propósito, utilizamos todos los programas disponibles de los años 2020, 2021 y 2022, ya que cada docente adapta sus programas de acuerdo con los cambios en los grupos de estudiantes, los acuerdos institucionales y las directrices de la Dirección General de Educación Superior.

En cuanto a la aproximación a las acciones y consideraciones de los/as docentes, se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos. Primero, se optó por un cuestionario semiestructurado (Guber, 2004), que se difundió entre todos los profesores a través de un formulario de Google. Se utilizó este instrumento atendiendo a la necesidad de conservar el anonimato de los participantes. Fue divulgado por la mensajería interna del aula virtual y fue planteado con la intención de indagar en los conocimientos en torno a la EA, la emergencia de cuestiones asociadas a estas temáticas en clases y la participación en instancias de capacitación vinculadas a las normativas propias de la EAI. En las ocho secciones propuestas, se brindó espacio a los participantes para realizar aportes descriptivos y explicativos acerca de sus consideraciones. Esta herramienta abarcó a docentes de todas las carreras que se dictan en el instituto y fue respondida por, aproximadamente, un 30 % de la población estimada por la institución.

A continuación, se realizaron entrevistas a profesores de las distintas carreras y espacios curriculares, con el objetivo de acercarnos a las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores. De acuerdo a Rosana Guber, "la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores" (2004, p. 203). Las entrevistas transcurrieron en tres instancias. La primera, teniendo en cuenta aspectos generales acerca de la noción de EA y sus conceptos relacionados. En la segunda, profundizamos en la labor docente y la transversalidad que implica la EA. La tercera instancia estuvo focalizada en la formación docente y en las capacitaciones que creen que existen -o no- respecto a la implementación de la EA en el Nivel Superior. Estas abarcaron a docentes del 75 % de las carreras que se dictan en la institución y que se desempeñan en espacios curriculares del campo de la formación general, específica y/o de la práctica docente, en función de las posibilidades de los docentes y su disponibilidad. Mediante este instrumento, se buscó identificar diversas perspectivas, conocimientos y prácticas para encontrar elementos clave que permitan conceptualizar un enfoque integral de la EA en la formación de futuros profesores, basado en sus fundamentos y principios. Para desarrollarlo, retomamos conceptos centrales sobre la entrevista socioantropológica, que -de acuerdo con Guber (2004)- no solo constituye una relación social, sino también una instancia de observación. Al ser una relación social, se fundamenta en un intercambio discursivo entre el investigador y el entrevistado.

Por último, el análisis de las respuestas al cuestionario semiestructurado y de las entrevistas se realizó de acuerdo al Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967). Este permitió reconocer, construir y reconstruir, en un proceso espiralado, las categorías identificadas en los documentos curriculares y nos llevó a formular categorías nuevas vinculadas a los ejes desarrollados en ellas, que se constituyeron en herramientas para realizar el análisis descriptivo que se presenta en los resultados.

Resultados

El análisis de contenido de los diseños curriculares permitió identificar unidades de sentido en las propuestas y prácticas de la Educación Ambiental Integral en los diferentes planes de estudios. En estas, se pudieron reconocer

conceptualizaciones específicas de la EAI y revelar continuidades entre carreras y particularidades propias de cada campo disciplinar. Así, en los diseños curriculares del Profesorado de Educación Secundaria en Química y Biología, es posible reconocer referencias al enfoque Ciencia Tecnología Sociedad Ambiente (CTSA), en las consideraciones acerca de los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica. Si bien este no es considerado un pilar dentro de los fundamentos y principios en los que se enmarca la ley, sí se aproxima a una mirada que busca "promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental" (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2021, Artículo 3).

Por otro lado, en particular, en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología, fue posible reconocer propuestas de abordaje concordantes con algunos de los principios de la EAI, en lo que hace al respeto y valor por la biodiversidad y la aproximación al tratamiento de los problemas ambientales desde un enfoque sociohistórico (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2021). Sin embargo, esto aparece solo en algunos espacios curriculares y no se articula transversalmente en la propuesta formativa de la carrera.

A su vez, encontramos prescripciones vinculadas al trabajo en torno a una mirada holística del ambiente, en coincidencia con los principios establecidos en la ley, en los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Secundaria en Geografía e Historia.

Al observar los programas de los diferentes espacios curriculares, identificamos que los del campo general y de las prácticas no incorporan las leyes vigentes vinculadas al ambiente en su estructura ni se observan menciones a las perspectivas analizadas en nuestro estudio. Es importante señalar que la mayoría de los programas revisados tiende a reflejar las orientaciones del currículum provincial, el cual no incluye sugerencias o recomendaciones para trabajar con las leyes de Educación Ambiental. Esto se debe a que la legislación es posterior al diseño curricular, que no ha sido actualizado para incorporar estas normativas. Este hecho es significativo porque evidencia que, en su estado actual, el currículum no ofrece a los docentes una guía para integrar la ley nacional en sus prácticas.

En contraste, las materias del campo específico presentan más referencias explícitas a la Educación Ambiental (incluye una asignatura dedicada: Educación Ambiental, en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología), aun cuando no promueven un enfoque transversal ni sugieren una postura que permita articular la Educación Ambiental Integral. Al referirnos a transversalidad, aludimos a la idea de que la Educación Ambiental funciona como eje vertebrador de los programas, que orienta cada etapa y contenido a lo largo del año académico. La lectura general confirma esta ausencia, atribuible, en gran medida, a la estricta adherencia al diseño curricular provincial.

A continuación, con base en el cuestionario realizado en formato formulario de Google, de un total de 44 participantes, el 84,1 % afirmó tener conocimientos sobre EA. Cuando se les preguntó si en sus clases se plantean debates o diálogos sobre temas ambientales, el 68,2 % respondió afirmativamente. Sin embargo, estos

datos contrastan con los referidos a capacitaciones, ya que el 88,6 % indicó no haber recibido formación específica en EA. Si bien la muestra de docentes que respondieron no es significativa respecto del total, los resultados sugieren una presencia inicial de conocimientos sobre EA, aunque su incorporación en la dinámica de clase pareciera ser limitada. Esto puede estar vinculado a la falta de un recorrido formativo más robusto en torno a ella, como se refleja en la escasa participación en capacitaciones específicas sobre el tema.

Luego de realizar las entrevistas y recoger las perspectivas y consideraciones, logramos dar mayor consistencia a estas primeras observaciones, además de reconocer la riqueza de las prácticas y las posibles vías para construir un enfoque integral de la EA. Esto también permitió explorar oportunidades para su introducción, de forma transversal, en la formación docente.

A partir de las conversaciones, organizadas por momentos y de acuerdo a ejes de análisis relevantes, construimos un conjunto de categorías correspondientes a un primer análisis interpretativo. Estas fueron las siguientes: generalidades sobre la EA, contenido de la ley y su interpretación en los procesos educativos, fundamentos de la EAI y su implementación en la formación docente, debate sobre la transversalidad de la EAI y su ejecución, trabajo específico de contenidos de EA en espacios curriculares actuales, capacitaciones sobre EAI y acceso a recursos educativos.

Las categorías propuestas nos aproximaron a las consideraciones y prácticas de los docentes para reconocer acciones desplegadas y pensar estrategias de intervención vinculadas a la implementación de la ley.

En relación a los saberes en torno a la EA, se los recupera tanto de la formación inicial como de la formación de posgrado. Es reconocida en una diversidad de conceptualizaciones que abarcan, desde el cuidado del ambiente hasta el registro de procesos sociohistóricos, donde siempre se considera su esencia como saber y hacer participativo, con una dimensión ético-política evidente, como se desprende de la entrevista a una docente del profesorado de Historia:

Que la EA tiene que ver con formación crítica y toma de conciencia acerca del uso y abuso de los recursos naturales. [...] Pensarlo desde todos los espacios curriculares permite ver la complejidad del tema y la cantidad de intereses contrapuestos. No es solo cuidar las plantitas, sino pensar en los modelos productivos que tenemos a nivel histórico.

Por otro lado, hay reconocimiento acerca de la ley, no así de su contenido específico, atendiendo a su reciente sanción y la necesidad de construir marcos interpretativos que permitan dar relevancia a este marco legal en el nivel. El análisis se enriquece examinando cómo se considera a la legislación, identificando los movimientos relacionados con ese marco dentro de los procesos educativos. En principio, la mayoría plantea que la sanción de la ley convoca a repensar propuestas de enseñanza. En palabra de una entrevistada: "hace ineludible su abordaje". Reconocen diferentes aristas, tal como la necesidad de generar espacios de reflexión y capacitación que permitan discutir perspectivas, conceptualizaciones y

aunar criterios de trabajo. Varios resaltan el enfoque integral, ya que permite abordar situaciones complejas y analizar problemáticas desde diversas perspectivas. Cada entrevistado reflexiona desde su disciplina y analiza las posibilidades de profundizar la comprensión que brinda este enfoque. En este contexto, la transversalidad permite generar experiencias formativas en todos los niveles, para acercar a los estudiantes de formación docente a reflexionar sobre temas transversales. Según los entrevistados, esto ya forma parte del proceso educativo, en tanto se despliegan en los niveles destino y es esencial fortalecerlo.

Asimismo, en cuanto a sus consideraciones en torno a la formación docente: todos los entrevistados recuperan núcleos temáticos que implican el trabajo con contenidos asociados a los principios y fundamentos de la EAI. En particular, docentes del campo de la formación general refirieron al trabajo con contenidos, que van desde la reflexión sobre la relación entre las sociedades y el ambiente hasta el análisis de procesos sociohistóricos desde una perspectiva ambiental.

Por otro lado, los docentes de formación específica proponen diversas modalidades de trabajo en torno a la EA como contenido, tanto en las didácticas específicas como en lo ambiental, como enfoque para contenidos disciplinares puntuales. A su vez, varios analizan cómo "la cuestión ambiental" llega al aula desde lo coyuntural y como emergente de problemáticas que atraviesan a docentes y estudiantes, en diferentes dimensiones de lo cotidiano. En palabras de un entrevistado: "creo que tiene que ver con que, más allá de la formación, se sienten interpellados por eso".

Por último, los docentes del campo de la práctica recuperan el diseño de proyectos, secuencias didácticas y otro tipo de intervenciones educativas como demanda propia de los niveles obligatorios. Tanto debido a que ya se llevan adelante proyectos asociados a la EA en las escuelas asociadas, como por el propio interés que sobreviene en el proceso de la práctica en torno a la EA como eje para las intervenciones. Aquí resulta particularmente destacable el hecho de que refieran a la EA de manera similar a la ESI, tanto como demanda desde las instituciones educativas y como eje central de la formación de la práctica.

Finalmente, encontramos diferentes perspectivas y aspectos a rescatar en torno a la dimensión curricular. Si bien todos reconocen la relevancia de la explicitación en los diseños curriculares de prescripciones propias de la Ley de EAI y sus principios, numerosos docentes refieren a la importancia que esté acompañado por capacitaciones, disponibilidad de recursos y espacios para el trabajo institucional; tanto en lo que tiene que ver con las construcciones de acuerdos como en cuanto al despliegue de prácticas que fortalezcan su carácter integral. Múltiples colegas reconocen haber tenido acceso a espacios de difusión en torno a la ley posteriormente a su sanción y que existen materiales disponibles no solo recientes, sino también asociados al trabajo desde la EAI para los niveles obligatorios. En función de ello, resulta clave contar con instancias para pensar el enfoque integral que propone la ley y también desde una perspectiva situada.

Es interesante reflexionar sobre cómo los docentes poseen conocimiento acerca de las leyes que regulan las prácticas educativas. No obstante, cuando estas

leyes no son incorporadas en el diseño curricular, no se convierten en acciones concretas ni se implementan en las propuestas de forma explícita. Más bien, emergen de manera esporádica y sin una intención planificada en el entorno del aula. Además, en esta misma línea, la ausencia de capacitaciones específicas en torno a temas emergentes o la tardanza en su implementación llevan a que los docentes reduzcan o enfoquen sus prácticas en los marcos normativos que regulan su labor. No es en cualquier marco, sino en el diseño curricular provincial, que se erige como el fundamento subyacente.

Conclusiones y discusión

A partir de las referencias epistémicas construidas en la investigación que se llevó adelante durante el año, financiado por el INFoD, logramos forjar una perspectiva en torno a los motivos subyacentes de la ley y su imperiosa necesidad. Esta construcción conceptual, plasmada en el enfoque metodológico adoptado y desarrollado en el presente artículo, condujo a nuestro equipo a interpretar de qué manera los conceptos de la educación ambiental conforman el sólido cimiento teórico que sustenta dicha ley.

Partiendo de esta base, exploramos con la intención de arrojar luz sobre las formas en que estas "nuevas" perspectivas entran en juego, o no, en el panorama educativo. Nuestra aspiración fue la de rastrear, de manera sistemática, la intersección entre las prácticas educativas y los marcos regulatorios, concretamente, el diseño curricular y ofrecer pistas iniciales, aunque no concluyentes. También, procuramos acercarnos a las perspectivas y consideraciones de los docentes, en lo que refiere a posibles líneas de acción ya en marcha o a fortalecer, en busca de ampliar el despliegue de la EAI en el Nivel Superior.

Es importante tener en cuenta que, si bien las entrevistas actúan como fuentes directas, su alcance no se extiende a un análisis profundo de las prácticas en sí. Dado el enfoque que tuvo nuestro proyecto, consideramos que las entrevistas realizadas pueden fundar los cimientos de una investigación que se adentre en las prácticas en el aula. Como consecuencia, es central aproximarse a la perspectiva de los estudiantes, sus consideraciones y saberes, a modo de amplificar la mirada a quienes son los sujetos de formación, quienes, luego, implementarán estos saberes en los niveles obligatorios.

No es una novedad afirmar que la mera existencia de una ley no es suficiente. Su integración efectiva en las prácticas educativas demanda una colaboración conjunta mediante la sensibilización, formación y adaptación. Es crucial reconocer que toda investigación tiene límites en términos de su alcance. Empero, este primer acercamiento a lo curricular y a la cotidianidad de las aulas, mediante encuestas y entrevistas, constituye un punto de partida y una base sobre la cual se pueden edificar investigaciones futuras.

El diseño curricular actúa como la principal referencia para los docentes: aquello que no se encuentra incluido en él tiende a quedar fuera de las prácticas educativas o solo aparece de manera ocasional, motivado por intereses externos a la

planificación formal. Coincidentemente, aunque los docentes puedan tener conocimiento sobre leyes que regulan sus prácticas, si estas leyes no están integradas en el diseño, no se plasman ni se aplican sistemáticamente en el aula, sino que tienen lugar como intervenciones esporádicas, sin planificación o plena conciencia.

En este mismo sentido, la falta de capacitaciones específicas o su llegada tardía, refuerza a los docentes a limitarse a prácticas de acuerdo al marco normativo vigente, basándose casi exclusivamente en el diseño curricular provincial como referencia central, sin incorporar otras normativas de manera sostenida.

El segundo aspecto que identificamos como equipo es la fuerte conciencia existente sobre la importancia de incorporar la Educación Ambiental Integral en las prácticas educativas. Observamos que muchos docentes ya llevan a cabo acciones cotidianas, orientadas al cuidado del ambiente, motivadas por una solidaridad consciente hacia los otros. Sin embargo, estas acciones aún no logran integrarse plenamente en las prácticas pedagógicas, ya que falta el acompañamiento y la comprensión necesarios para trasladar lo que realizan en su vida diaria al ámbito educativo.

Es importante destacar también que existe una dificultad para generar acciones colectivas que permitan construir la transversalidad de la EAI. Esta misma limitación se manifiesta en la dificultad de investigar y reflexionar de manera colaborativa, un aspecto clave para repensar y construir nuestras prácticas docentes desde una perspectiva compartida.

La trascendencia y la significación que adquirió este proyecto radican en la capacidad para despertar conciencia en torno a las nociones esenciales que deben ser incorporadas en nuestras prácticas educativas. Para múltiples docentes, este proyecto significó un punto de partida para explorar conexiones con otros y reevaluar sus métodos pedagógicos. Aunque la sensibilidad hacia el tema abordado esté presente, la carencia de espacios de colaboración colectiva dificulta el ideal de incorporar nuevas perspectivas y enfoques. Esto nos emplaza a instalar espacios de encuentro y capacitación, que pongan en circulación la toma de decisiones. También, nos convoca a definir marcos interpretativos y a la construcción de acuerdos de trabajo, que den carácter institucional y curricular en la formación de futuros docentes a la EAI y sus fundamentos.

Referencias bibliográficas

Alimonda, H., Toro Perez, C. y Martín, F. (2017). *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.

Chrobak, R., Prieto, R. M., Prieto, A. B, Gaido, L. y Rotella, A. (2006). Una aproximación a las motivaciones y actitudes del profesorado de enseñanza media de la provincia de Neuquén sobre temas de Educación Ambiental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(5), 31-50. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen05/ART3_Vol5_N1.pdf

Esteban, A. M., Bedolla Solano, R. y Sampedro Rosas, M. L. (2020). Formación docente para integrar el eje medio ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior en la Universidad Autónoma de Guerrero México. *Revista Pedagógica*, (22), 1-13. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4772>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2021). *Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina*, N.º 27.621. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594>

Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD]. (2023). *Libro de resúmenes. Proyectos de Investigación. Convocatoria 2021* (1a ed.). Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2023/03/Libro-de-Resumenes-Convocatoria-2021.pdf>

Mrazek, R. (1996). *Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental*. Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Universidad de Guadalajara.

Rivas Sánchez, M. R. (1999). *Incorporación de la educación ambiental a la formación de profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Red de Información Educativa. <http://hdl.handle.net/11162/90776>

Las tesis de grado en Psicopedagogía: sus aportes a la formación y al campo disciplinar

Undergraduate theses in Psychopedagogy: Their contributions to training and the disciplinary field

Viviana Noemí Bolletta ¹

Resumen: Este artículo se propone compartir un análisis del aporte de la investigación a la formación y al campo disciplinar de la Psicopedagogía a partir de la sistematización y el análisis de las tesis de grado de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS). Considero que las producciones de las tesis de grado sostienen una forma de comprender y pensar la Psicopedagogía, que es pasible de lectura y que permite un acercamiento conceptual a la producción de saberes en la disciplina en este camino de consolidación científica.

En el desarrollo del artículo, se analizan las áreas problemáticas, la construcción de objeto y las definiciones teóricas y metodológicas de las tesis por ámbito de inserción laboral de los psicopedagogos y, luego, se desarrolla una reflexión epistemológica sobre los aportes de la formación en investigación al campo disciplinar.

Palabras clave: formación profesional, aprendizaje, Psicopedagogía

Abstract: This article aims to share an analysis of the contribution of research to the training and the disciplinary field of Psychopedagogy, based on the systematization and analysis of the theses of students from the Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur from the National University

¹ Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Profesora Adjunta Regular del Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS) de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora Categoría III Sistema Nacional de Incentivos. Directora del Proyecto de Investigación V04/120-2 (CURZAS UNCo). Carmen de Patagones, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: vivibolletta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5687-4447>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 85-95.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)06) / Recibido: 03/12/2024 / Aprobado: 23/03/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

of Comahue (CURZAS). I believe that the underlying content of the theses reflects a particular way of understanding and thinking about Psychopedagogy, which is open to interpretation and it allows a conceptual approach to the production of knowledge within the discipline on its path toward scientific consolidation. In the development of the article, the problematic areas, the construction of the object, and the theoretical and methodological definitions of the theses are analyzed by work insertion areas. Then, an epistemological reflection is presented on the contributions of research training to the disciplinary field.

Keywords: professional training, learning, Psychopedagogy

Introducción

Este artículo se propone compartir un análisis del aporte de la investigación a la formación y al campo disciplinar de la Psicopedagogía a partir de la sistematización y el análisis de las tesis de grado de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS).

Este trabajo surge de las cátedras a mi cargo: Metodología de la Investigación en Psicopedagogía y Seminario de Investigación Psicopedagógica, correspondientes a 4º y 5º año respectivamente de la Licenciatura en Psicopedagogía del, Viedma, Río Negro, CURZAS, Universidad Nacional del Comahue y del trabajo que realizo en calidad de Directora y Jurado evaluador de tesis de grado e integrante de la comisión de tesis, también del CURZAS, desde hace varios años.

La noción de paradigma de Kuhn (1962) permite pensar cuáles son los acuerdos compartidos en nuestra disciplina psicopedagógica, cuáles son los consensos acerca de los problemas, acerca de los modos de leerlos, de los modos de abordarlos, pero también de las disputas, las continuidades y discontinuidades. Considero que las producciones de las tesis de grado sostienen, en lo subyacente, una forma de comprender y pensar la Psicopedagogía, que es pasible de lectura y que permite un acercamiento conceptual a la producción de saberes en la disciplina en este camino de consolidación científica.

En el desarrollo del artículo, se analizan las áreas problemáticas, la construcción de objeto y las definiciones teóricas y metodológicas de las tesis por ámbito de inserción laboral y, luego, se desarrolla una reflexión epistemológica sobre los aportes de la formación en investigación al campo disciplinar.

Las tesis de grado. El caso de la Licenciatura en Psicopedagogía del CURZAS

Para el desarrollo de este artículo, se analizan las tesis de grado de la carrera, con un total de 123 trabajos a lo largo de veinte años (2004-2024). El CURZAS tiene disponibles 123 tesis, entre defendidas y proyectos de tesis de grado de la

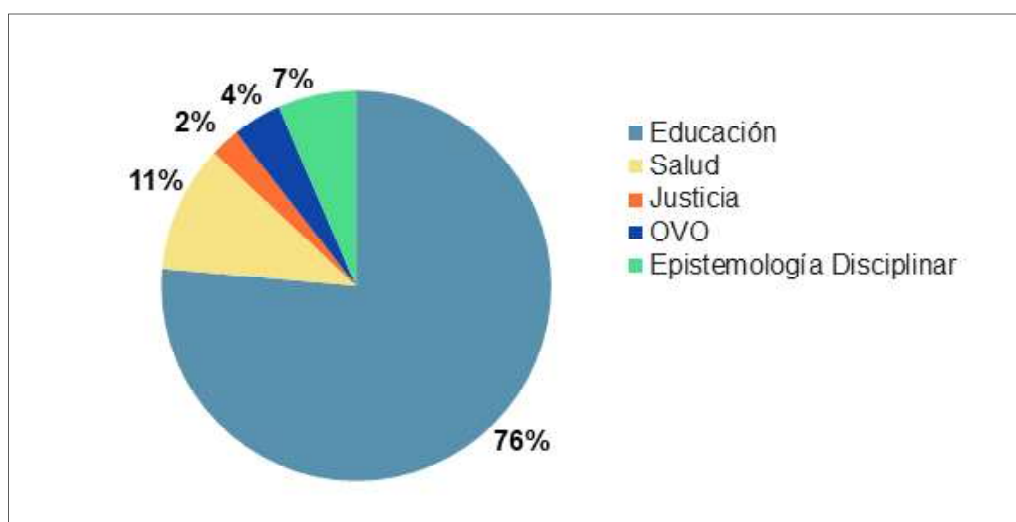
carrera Licenciatura en Psicopedagogía, de las cuales 106 han sido defendidas y aprobadas. Si tomamos como referencia las incumbencias y los ámbitos profesionales del psicopedagogo -Ley Provincial 4360/08 (Legislatura de la provincia de Río Negro, 2008)- y el plan de formación de Licenciatura en Psicopedagogía de Comahue, Ordenanza 432/09 (Universidad Nacional del Comahue, 2009), se observa la siguiente distribución según los ámbitos profesionales que se detallan en la Tabla 1 y el Gráfico 1.

Los trabajos de tesis que se centran en el ámbito educativo como referente empírico analizan, a su vez, los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (ver Tabla 2 y Gráfico 2).

Tabla 1: Ámbitos profesionales de la Psicopedagogía

Ámbitos	Cantidad de tesis
Educación	94
Salud	13
Justicia	3
Laboral	0
Orientación Vocacional Ocupacional (OVO)	5
Epistemología / Psicopedagogía	8
Total	123

Gráfico 1: Ámbitos profesionales de la Psicopedagogía que abordan las tesis de grado



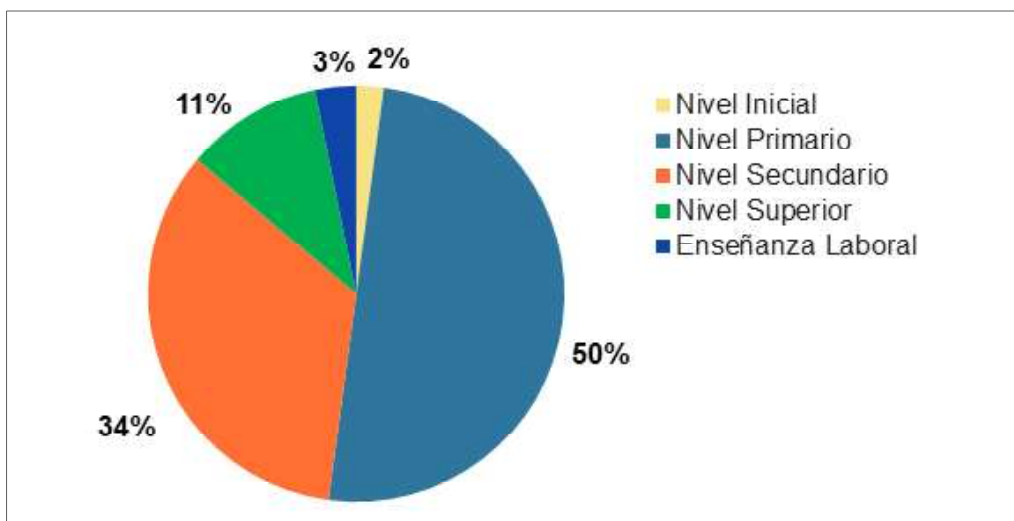
Si analizamos las problemáticas más frecuentes referidas al ámbito laboral que indagan los tesisistas, se encuentra lo siguiente:

- Análisis de programas o proyectos educativos, como es el proyecto de inclusión de alumnos en la escolaridad común.
- Análisis del dispositivo y formatos escolares: escuela de jornada extendida, Escuela Secundaria de Río Negro.
- Análisis de la modalidad de escuela nocturna.
- Intervenciones de equipos técnicos: el saber psicopedagógico en relación a otros saberes.

Tabla 2: Niveles y modalidades del sistema educativo

Niveles / Modalidades	
Nivel Inicial	2
Nivel Primario	47
Nivel Secundario	32
Nivel Superior	10
Modalidad de Enseñanza laboral	3
Total	94

Gráfico 2: Niveles y modalidades del sistema educativo



- Las representaciones docentes sobre distintos aspectos del sistema educativo.
- Experiencias y significaciones de aprendizaje.
- Relación con el saber.
- Transmisión y aprendizaje.
- Epistemología disciplinar.
- Posiciones docentes frente a:
 - Procesos de inclusión socioeducativa.
 - Conflictos escolares: situaciones de violencia y de abusos.
 - Educación Sexual Integral y problemas de aprendizaje.
 - Niños con diagnósticos psicopedagógicos.
 - El aprendizaje de los niños con Síndrome de Down en escuelas especiales.

En relación a lo expuesto, vemos que el ámbito profesional de mayor interés para los tesisistas es el educativo, centrado, principalmente, en la escolaridad primaria y en la figura del docente que puede problematizar algunas de las condiciones que inciden en el proceso de enseñanza - aprendizaje. También, se analizan figuras recientes del campo escolar, tales como Maestra Integradora, Técnico en Apoyo a la Inclusión y los Equipos Técnicos Psicopedagógicos -ETAP-. En menor medida, se abordan temas específicos del ámbito de la salud -intervenciones clínicas psicopedagógicas, la clínica en época de pandemia, la profesión y el profesional psicopedagogo- y del ámbito de la justicia -las subjetividades en la cárcel, la educación en el sistema carcelario-.

No se registran investigaciones del ámbito laboral en Psicopedagogía, que es un ámbito especificado en las incumbencias profesionales; lo que se condice o se podría explicar, tal vez, con la ausencia de un espacio curricular o saberes en la formación de grado en el CURZAS.

Otro dato para señalar es que, en los últimos años, se han desarrollado trabajos sobre sujetos en situación de consumo problemático, el arte y el aprendizaje, niños institucionalizados y, en menor medida, adolescentes en conflicto con la ley. Acerca del escenario de pandemia, existen tres tesis, una, centrada en el profesional psicopedagogo y la clínica en ese escenario; otra, sobre las intervenciones docentes en clave de transmisión y la tercera, sobre la alfabetización inicial en la pandemia.

Asimismo, cabe destacar que, desde hace unos años, se han iniciado investigaciones epistemológicas que coinciden con la presencia de equipos de investigación centrados en esa línea de trabajo en el CURZAS. Las problemáticas construidas por los estudiantes tienen una clara orientación o centralidad en el aprendizaje como categoría teórica, la es enunciada en la pregunta sobre la incidencia en el aprendizaje de algunos de los procesos estudiados; por ejemplo: posición docente frente a la ESI y posibilidades de aprendizaje. Esta preocupación situada en el niño o adolescente que aprende da cuenta de la preocupación por la constitución subjetiva y los procesos de aprendizaje implicados.

En relación a las perspectivas teóricas visualizadas en los trabajos de tesis, se observa una articulación entre el uso de conceptos correspondientes a los marcos teóricos trabajados en la formación -psicoanálisis, pedagogía, filosofía de la educación, epistemología- y los conceptos específicos de la disciplina psicopedagógica.

El análisis de las tesis permite confirmar que la producción científica desarrollada por los estudiantes colabora y enriquece el campo de intervención psicopedagógica en tanto profundizan y articulan categorías teóricas. Del mismo modo, estos trabajos y sus procesos promueven, en los tesisistas, futuros profesionales psicopedagogos, una actitud investigativa, caracterizada por la pregunta, la reflexión y el análisis.

Otro aspecto que se destaca de las tesis es que todas ellas registran un apartado referido a recomendaciones y sugerencias psicopedagógicas que se derivan del análisis de los datos de campo y que promueven estrategias de acción, intervención y prevención psicopedagógicas concretas y situadas para el caso analizado.

En relación a las elecciones y definiciones metodológicas, todos los trabajos presentan una metodología cualitativa, cuyo propósito se expresa en términos de conocer y comprender los procesos a indagar e indican como técnicas para la recolección de datos las entrevistas semidirigidas o abiertas y en profundidad, en menor medida, la observación y el análisis documental. En pocos casos, se utilizó la encuesta como complemento. En el caso de las investigaciones epistemológicas, se destaca el uso de técnicas de investigación específicas para la lectura y el análisis de las obras de autores psicopedagogos (Bertoldi y Porto, 2018). Esta técnica es la producción de un proyecto de investigación de la carrera, que es muy utilizada por los tesisistas para ampliar el campo de saber psicopedagógico.

Si analizamos el perfil del Director de tesis, que es quien acompaña el proceso de realización y escritura de la tesis, podemos señalar que se trata de docentes investigadores de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Detentan el título de psicopedagogos -en su mayoría-. Además son docentes investigadores que dirigen proyectos de investigación y/o extensión en el CURZAS; poseen una carga horaria docente total o parcial; están a cargo de cátedras de grado y además son profesores en la formación de posgrado. Estas características conforman los requisitos que establece la normativa para ser Director de tesis -Ordenanza 273/18 (Universidad Nacional del Comahue, Consejo Superior, 2018)-. Los Co-Directores también son docentes de la carrera que inician la labor de dirección de tesis bajo esta figura de Co-Director y acompañan procesos formativos que luego habilitan, por normativa, a dirigir tesis. Generalmente, se trata de integrantes de proyectos de investigación que se encuentran en procesos de formación de posgrados, docentes de la carrera en rol de auxiliares o ayudantes de cátedra. En muchas ocasiones, la figura del Director y Co-Director permite articular saberes, tales como los de la especialidad y saberes metodológicos. Como sucede actualmente, tanto en la formación de grado como de posgrado, es escasa, en el CURZAS, la cantidad de docentes que ofician de directores de tesis. Tal vez, la formación específica para esta tarea, así como la falta de reconocimiento curricular y económico pueden

constituir un elemento clave que explique la situación. Dirigir una tesis de posgrado tiene reconocimiento curricular, mientras que las tesis de grado no son valoradas en los procesos de evaluación a nivel nacional, a los que son sometidos los docentes investigadores. Sin embargo y de manera paradójica, es un requisito en el grado que supone una obligación docente. Esta problemática se aborda en la bibliografía científica sobre el tema a nivel nacional (Carlino 2005, 2006); Arnoux *et al.*, 2004; Hidalgo y Passarella, 2009, 2010) e internacional (Latona y Browne, 2001; Cryer, 1996; Kandlbinder, 2000)

Otro elemento es que evidenciamos, con mayor presencia en el seminario de tesis, una tendencia de los estudiantes a incorporarse a proyectos de investigación y, de este modo, resolver el tema de la dirección de tesis. De este modo, los temas de tesis se encuentran vinculados directamente a las tradiciones de investigación de nuestra carrera.

Si se analiza el desarrollo y alcance de las tesis, se evidencia una mayor profundización teórica, así como mayor trabajo de campo en las tesis de los últimos diez años, lo que redundaría en tesis de una extensión de más de 100 páginas -130 a 160- en algunos casos. La cantidad y la calidad de los trabajos presentados, en ocasiones, suponen un desarrollo con calidad de posgrado. Esto ha llevado, en el último tiempo, a una revisión de esta situación a nivel institucional, dado que la tesis se ha constituido en un cuello de botella para la graduación. En los últimos veinte años, se registran 106 tesis defendidas, lo que resulta en un promedio de cinco graduados por año contra el número de egresados del Profesorado en Psicopedagogía que, en menor tiempo, logra duplicar y, a veces, triplicar esa cantidad. Entre la inserción más temprana al campo laboral como profesor en Psicopedagogía y la exigencia que supone la tesis, el tiempo promedio para su desarrollo es de cuatro a cinco años. Esta problemática requiere una mirada institucional que permita crear mejores condiciones para la realización de la tesis en menos tiempo.

Consideraciones finales. Aportes de la formación al campo psicopedagógico

De la lectura de los datos presentados y de lo que acontece en el espacio del Seminario de Investigación Psicopedagógica, surgen algunas reflexiones que quisiera compartir con el propósito de aportar una reflexión epistemológica al campo disciplinar.

El trabajo de tesis se constituye en una posibilidad de aprendizaje que recupera al sujeto aprendiente, lo transforma en autor de ideas, lo expande y lo habilita a pensar, reflexionar y producir otros mundos posibles. Por ello, nuestros tesistas y graduados señalan en ocasiones: "es una experiencia diferente", "es la frutilla del postre", "jamás pensé que podría escribir y pensar estas cosas", "cuando pienso en los inicios y veo esto al final no lo puedo creer", "lo que escribí e investigué me sirve para mi trabajo".

La tesis es la síntesis de la formación profesional; en ella, se articulan los saberes y deseos de la formación. Al Seminario, llegan con una gran caja de herramientas,

ofrecida por los distintos espacios curriculares que, en nuestra carrera, son muchos y sólidos. La reflexión y la perspectiva psicopedagógica nutren la formación de manera sostenida y promueven sujetos críticos y reflexivos. De manera extracurricular, se generan instancias formativas, tales como: la incorporación a proyectos de investigación, de extensión, voluntariado, proyectos institucionales, sistema de becas de investigación, pasantías educativas y de investigación, Jornadas de Psicopedagogía y Jornada de Epistemología, que se realizan cada año desde la carrera con el fin de que los estudiantes compartan estos espacios de escucha, análisis y reflexión. Muchos estudiantes participan de estos espacios de manera activa y presentan sus trabajos en el marco de proyectos de investigación, de cátedras o tesis. Asimismo, la consolidación de un área en la carrera, como es Teoría y Metodología de la Investigación, en el CURZAS, genera procesos reflexivos que orientan preguntas epistemológicas con las que llegan al seminario.

Como analizamos oportunamente en publicaciones recientes (Bolletta *et al.*, 2018a, 2018b y Bolletta y Castillo, 2021), no todos los planes de estudios de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía del país disponen de estos espacios formativos, pero sí están estudiadas la necesidad y la demanda de los estudiantes para el desarrollo de sus tesis, tanto de grado como de posgrado.

El espacio de Seminario de Tesis se constituye en un espacio altamente relevante en la formación de licenciados. La bibliografía científica, así como la experiencia docente revelan que se trata de un espacio altamente demandado por los estudiantes. Existe acuerdo, además, entre diversos investigadores nacionales, acerca de la complejidad que supone el proceso de producción y escritura de trabajos científicos, tales como tesis e informes de investigación y, por lo tanto, de la necesidad de reflexionar y elaborar estrategias que permitan procesos de formación y producción sólidos y sostenidos. Si bien muchos de ellos se refieren a la formación de posgrado, sabemos que estas problemáticas también se hallan presentes en el campo de la formación de grado. En este marco, la propuesta de la cátedra es construir un espacio de producción articulado al proceso que los alumnos vienen desarrollando y en el que se inscribe la escritura y el desarrollo del proyecto de tesis. Se trata de crear y consolidar un espacio que habilita la posibilidad de la pregunta, donde los estudiantes ponen en cuestión aquellos saberes aprendidos, para debatirlos e intercambiar opiniones, desde el lugar de alumno activo, protagonista, que crea conocimiento y que comienza a pensarse como tesista/investigador. Por ello, el seminario pivotea entre dos grandes dimensiones: por un lado, la problematización de los temas psicopedagógicos a través de la revisión bibliográfica, la búsqueda de antecedentes científicos y los procesos de lectura y escritura que todo proceso de tesis supone y, por otro, la reflexión y el análisis de la dimensión subjetiva que se juega en el proceso de escritura de una tesis. La idea es acompañar al alumno tesista en el pasaje de ser lector a ser autor de su propia idea y brindar herramientas para las tareas y etapas posteriores al dictado de la asignatura. En este sentido, la escritura es considerada necesaria para pensar de manera investigativa. Su función epistémica es clave en el proceso investigativo, dado que se escribe en todo momento, desde el comienzo y de diferentes maneras.

Y esa escritura es en clave psicopedagógica, orientada desde el inicio de las cursadas por preguntas y reflexiones tales como ¿Qué es investigar? ¿Qué es investigar en Psicopedagogía? ¿Qué se investiga? ¿Cómo se investiga? ¿Para qué y para quién? ¿Por qué investigaría esto un psicopedagogo? ¿Cuál es el campo de problemas? ¿Cuál ha sido sociohistóricamente?

Estos interrogantes pretenden promover en la formación, procesos reflexivos y comprensivos acerca de la actualidad de la profesión y de la disciplina; pero más aún generar estrategias de transformación de la realidad, es decir, pensar otros modos posibles de intervención y de investigación.

Trabajamos con la ley de ejercicio profesional, con el plan de estudios, las producciones propias del campo y las tesis de los pares. Desarrollamos, con los alumnos, un conjunto de actividades tendientes a promover la producción de trabajos escritos -el proyecto de tesis en etapas sucesivas-, que aborden problemáticas psicopedagógicas. Esto constituye, cada año, un desafío para el equipo y la permanente reflexión y análisis acerca de lo producido. Estas condiciones posibilitan una mirada disciplinar en la formación que se expresa en la escritura y el desarrollo de las tesis, pero más aún en el desarrollo profesional, es decir, en sus prácticas.

Se evidencia claramente, en las producciones e investigaciones científicas que realizan nuestros alumnos en el marco de las tesis de grado, una pluralidad de investigaciones, las cuales revelan una lectura psicopedagógica de los problemas, ya sea incluyendo categorías como sujeto de aprendizaje, posibilidades de aprendizaje, entre otras, autores de nuestra disciplina o desarrollando recomendaciones psicopedagógicas al concluir el trabajo. Estas producciones sostienen, en lo subyacente, como señalamos al inicio del trabajo, una forma de comprender y pensar la Psicopedagogía.

Como vengo sosteniendo en trabajos anteriores (Bolletta *et al.*, 2016, 2018a, 2018b; Bolletta y Castillo, 2021), entiendo la investigación y la reflexión epistemológica como parte de una relación que es ineludible en los diversos espacios formativos que se constituyen claramente en semilleros para hacer de la reflexión epistemológica una posición en la futura práctica profesional de nuestros estudiantes. Psicopedagogía y Epistemología son dos significantes que nos representan y constituyen en la formación de psicopedagogos en esta carrera y en esta institución; significantes que, como tales, van dejando huellas, marcas de un saber hacer profesional y de una sana vigilancia intelectual sobre el dispositivo saber/profesión (Follari, 2013).

Sabemos que cada producción está marcada por exigencias y condiciones institucionales, pero tratamos que no opriman el interés, el deseo y la iniciativa que cada alumno demuestra en la construcción de estos primeros trabajos de investigación. Desde esta perspectiva, alentamos las iniciativas y trabajamos para la construcción de problematizaciones que enriquezcan nuestra disciplina. En este sentido, detenernos en las condiciones de posibilidad para la construcción del conocimiento en Psicopedagogía nos remite a pensar en los campos que habitará, transitará un psicopedagogo: la salud, la educación, la justicia, la orientación vo-

cacional, entre otros ámbitos, que le permiten ir articulando su hacer específico y "especializado" en lo relativo al aprender, al acto de educar, pero que cobra diversas particularidades según el abordaje que en cada campo se requiera. Estimular el pensamiento, la pregunta y el deseo de saber contribuye a la producción de prácticas, que hacen de la experiencia investigativa un aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.

Bertoldi, S. y Porto, M. (2018). Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía*, 1(15), 33-41. <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1915>

Bolletta, V. y Castillo, A. (2021). La investigación como proceso de transmisión y aprendizaje: reflexiones de la práctica docente. En S. Bertoldi (Comp.), *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias* (pp. 161-174). La Hendija.

Bolletta, V., Castillo, A. y Scalesa, R. (2016). Producción de conocimiento en el campo psicopedagógico. Las tesis en una carrera de grado. En *Actas I Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines*. Universidad Nacional del Comahue. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2016/09/I-2-BollettaCastilloScalesa-1.pdf>

Bolletta, V., Castillo, A. y Scalesa, R. (2018a). El seminario de tesis en la carrera de Psicopedagogía. En S. Bertoldi, V. Bolletta, G. Ponce, S. Vercellino, A. Castillo, D. B. M. Ros, R. Scalesa y F. Lima, *Formar investigadores en psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza*. Biblos.

Bolletta, V., Castillo, A. y Scalesa, R. (2018b). La enseñanza de la Metodología de la investigación en Psicopedagogía. En S. Bertoldi, V. Bolletta, G. Ponce, S. Vercellino, A. Castillo, D. B. M. Ros, R. Scalesa y F. Lima, *Formar investigadores en psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza*. Biblos.

Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>

Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de Trabajo N° 19. Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>

Cryer, P. (1996, julio). *Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures* [ponencia]. Conferencia de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education, Perth, Western Australia.

Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquen*, XV(10), 1-7. <http://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2444/59137>

Hidalgo, C. y Passarella, V. (2009). Tesisistas y directores: una relación compleja e irregular. En E. Narvaja de Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 77-86). Santiago Arcos.

Hidalgo, C. y Passarella, V. (2010). *Encuesta "Escritura y producción de conocimiento en carreras de Postgrado" administrada a estudiantes de postgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile (2005-2006)*. Universidad de Buenos Aires.

Kandlbinder, P. (2000). Supporting the self directed learning of postgraduate supervisors. En A. Herrmann y M. Kulsi (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th. Annual Teaching Learning Forum*. Curtin University of Technology.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. University of Chicago Press.

Latona, K. y Browne, M. (2001). Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees. *Higher Education Series Report*, 37.

Legislatura de la provincia de Río Negro (2008). *Ley provincial 4360/08*. <https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/documento?id=8018>

Universidad Nacional del Comahue, Consejo Superior (2018). *Ordenanza 273/18*. https://faceweb.uncoma.edu.ar/recursos/ord_0273_2018.pdf

Universidad Nacional del Comahue (2009). *Ordenanza 432/09. Licenciatura en Psicopedagogía*.

Laboratorios virtuales y formación de agentes educativos. Una revisión bibliográfica¹

Virtual laboratories and training of educational agents.
A literature review

Ivonne Sanjuanita Pulido-Lara ²
Tomás Alfredo Moreno-de-León ³
Clara Mayela Cervantes-Mata ⁴

Resumen: Este artículo consiste en una revisión sistémica de literatura científica y analiza la importancia de los laboratorios virtuales en la formación de docentes de primera infancia. En esta era digital, los laboratorios virtuales contribuyen al futuro de la educación inicial, lo que permite realizar prácticas educativas efectivas en entornos seguros, adaptativos e innovadores. El objetivo es identificar ventajas y desventajas de los laboratorios virtuales y destacar el impacto positivo en el proceso de enseñan-

¹ El presente artículo fue elaborado en un proceso de doble Estancia de Investigación. La primera autora llevó a cabo su estancia en la Universidad de Guadalajara, mientras que el segundo autor la hizo en la Universidad de Costa Rica. Agradecemos a CONAHCYT por el financiamiento proporcionado.

² Magíster en Administración. Licenciada en Educación Preescolar. Coordinadora, docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Integrante del Grupo Disciplinar "Gestión e Innovación de Instituciones Educativas". Victoria, México. Correo electrónico: ispulido@uat.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8096-3471>

³ Doctor en Gestión e Innovación Educativa. Magíster en Lingüística Aplicada y en Educación. Licenciado en Lingüística Aplicada. Docente e investigador en la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda y en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líder del Equipo de Investigación Alfabetización Práctica Docente y Educación Socioemocional. Victoria, México. Correo electrónico: t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

⁴ Doctora en Gestión e Innovación Educativa. Magíster en Ciencia Política y Administración Pública. Licenciada en Contaduría Pública. Docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Líder del Grupo Disciplinar "Gestión e Innovación de Instituciones Educativas". Victoria, México. Correo electrónico: clara.cervantes@docentes.uat.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1315-5891>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 96-111.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)07/](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)07/) Recibido: 30/08/2024 / Aprobado: 02/04/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

za - aprendizaje. La metodología hace uso de técnicas y criterios de búsqueda, inclusión, análisis de datos y protocolo interno de cribado. Los resultados destacan flexibilidad, accesibilidad y capacidad de simular entornos reales de aprendizaje en laboratorios virtuales; se identifican desafíos como falta de capacitación docente y desigualdades en el acceso a la tecnología. Se concluye que la efectividad de los laboratorios virtuales depende de la formación continua y el acceso equitativo a la tecnología.

Palabras clave: laboratorio, docente, primera infancia, formación

Abstract: This article consists of a systemic review of scientific literature, analyzing the importance of virtual laboratories in early childhood teacher training. In this digital age, virtual laboratories contribute to the future of early childhood education by enabling effective educational practices in safe, adaptive, and innovative environments. The objective is to identify advantages and disadvantages of virtual laboratories, highlighting their positive impact on the teaching-learning process. The methodology uses search techniques and criteria, inclusion, data analysis, and an internal screening protocol. The results highlight flexibility, accessibility, and the ability to simulate real learning environments in virtual laboratories; challenges are identified, such as a lack of teacher training and inequalities in access to technology. It is concluded that the effectiveness of virtual laboratories depends on ongoing training and equitable access to technology.

Keywords: laboratory, teacher, early childhood, training

Introducción

En la última década, la tecnología ha transformado profundamente todos los aspectos de la vida cotidiana, desde la comunicación hasta el entretenimiento, pasando por la educación. En el ámbito educativo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en herramientas esenciales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permiten no solo la transmisión de conocimientos, sino también la interacción y colaboración entre estudiantes y docentes (Granda Asencio *et al.*, 2019; Mejía Salazar, 2020). Sin embargo, la integración de estas tecnologías en el aula no ha sido homogénea ni exenta de desafíos. A pesar de los beneficios potenciales que ofrecen, existen brechas significativas en cuanto a su acceso y uso efectivo, lo que plantea una serie de problemáticas que deben ser abordadas para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto y exacerbó estas problemáticas. Ante la imposibilidad de llevar a cabo clases presenciales, muchas instituciones educativas de todo el mundo, desde la educación básica hasta la superior, recurrieron a las clases en línea como única alternativa para continuar con los

estudios. Esta transición repentina evidenció no solo la falta de infraestructura tecnológica adecuada en muchas regiones, sino también la escasa preparación de docentes y estudiantes para manejar plataformas educativas digitales. Ortega-Sánchez (2024) destaca que el acceso limitado a internet y la falta de habilidades para utilizar herramientas tecnológicas sorprendieron tanto a estudiantes como a profesores, lo que dificultó la continuidad educativa y profundizó las desigualdades preexistentes. Aunque estos entornos virtuales demostraron ser medios viables para favorecer los procesos educativos, la falta de capacitación adecuada se erigió como un obstáculo significativo para su validez.

Frente a este contexto, los laboratorios virtuales emergen como una solución potencial para enfrentar algunas de estas problemáticas. Estos entornos permiten a los estudiantes realizar experimentos y acceder a recursos educativos de manera flexible y accesible, lo cual es especialmente beneficioso para quienes enfrentan limitaciones geográficas o de tiempo (Álvarez y Ramos, 2020). No obstante, su implementación plantea preguntas cruciales sobre la capacitación de los docentes en el uso de estas herramientas, así como sobre la infraestructura necesaria para garantizar su acceso equitativo. Ortega-Sánchez (2021) sugiere que, aunque los laboratorios virtuales pueden ofrecer una solución innovadora para la educación en tiempos de crisis, es imprescindible contar con programas de formación continua que preparen a los docentes para manejar estas tecnologías de manera óptima.

Además, la implementación de laboratorios virtuales en la formación de agentes educativos, especialmente en la educación inicial, introduce una dimensión adicional de complejidad. La formación de los profesionales que trabajan con niños de 0 a 3 años requiere no solo de conocimientos teóricos y pedagógicos, sino también de habilidades prácticas que son fundamentales para el desarrollo integral de los niños. Estudios previos han demostrado que los laboratorios virtuales pueden ser herramientas funcionales para simular entornos de enseñanza reales y proporcionar experiencias prácticas a los futuros docentes (Bautista-Sabogal, 2022). Sin embargo, la eficiencia de estos laboratorios depende en gran medida de la calidad de la simulación y de la capacidad de los docentes para integrar estas experiencias en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

En este sentido, el presente estudio busca analizar de manera crítica la relevancia y los desafíos de la utilización de laboratorios virtuales en la formación de agentes educativos. Se pretende no solo identificar los beneficios potenciales de estos entornos, como la flexibilidad, la accesibilidad y la reducción de costos, sino también abordar las limitaciones y dificultades asociadas a su implementación, tales como la falta de capacitación docente y las desigualdades en el acceso a la tecnología. Concretamente, este estudio tiene como objetivo explorar cómo los laboratorios virtuales pueden contribuir a la formación de agentes educativos en la educación inicial e identificar tanto los beneficios como los desafíos asociados a su uso. Se pretende, además, proponer recomendaciones para mejorar la capacitación de los docentes en el uso de estas herramientas y asegurar un acceso equitativo a la tecnología, con el fin de maximizar el impacto positivo de los laboratorios virtuales en la educación inicial.

Marco conceptual

Esta investigación toma como referente algunos conceptos relevantes para conocer el tema de estudio, que va desde los laboratorios virtuales hasta el conocimiento de las personas encargadas del cuidado y educación de la primera infancia. Asimismo, se analizan diversos autores que dan a conocer la formación docente como ese proceso continuo y permanente de los profesores que buscan actualizar sus métodos en el salón de clases.

Laboratorios virtuales

Desde el año 2000, el concepto de laboratorio virtual se ha visto reflejado en indagaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se refiere al sitio digital de trabajo elaborado para la experimentación, indagación e investigación de distintos ejercicios, en busca de generar un aprendizaje en el individuo (Vary, 2000). Para el 2005, las publicaciones demostraron que los laboratorios virtuales, además de ser considerados para actividades y ejercicios, crean la función de imitar hechos existentes, lo cual acerca el aprendizaje a sucesos reales (Semenov, 2005). En los años posteriores, diversos autores han retomado los laboratorios virtuales a consecuencia de la velocidad en la que se ha incrementado la tecnología en distintas áreas, como el sector educativo.

Ciertamente, los laboratorios virtuales en el campo de la enseñanza permiten comprender diversos contenidos teóricos a través de la práctica, para dar oportunidad al ejercicio prueba y error, lo cual brinda seguridad al alumno en caso de equivocarse (Ortiz *et al.*, 2020; Zúñiga Paredes *et al.*, 2019).

Formación docente

Ahora bien, retomar los laboratorios virtuales en las instituciones como una estrategia innovadora para la enseñanza- aprendizaje no será tarea fácil, pues se requiere del manejo y la actualización de habilidades tecnológicas. Ante esta situación, se examinan distintos estudios que han demostrado el interés por los maestros de diferentes niveles de educación para beneficiar la educación de los alumnos. Es el caso de Cipagauta Moyano (2020) que, a partir de una revisión bibliográfica, identifica como estrategia oportuna la elaboración de un plan de formación docente, en donde se incluyan programas desde la misión y la visión de la escuela, hasta las acciones presentes y futuras para el mejoramiento de la intervención educativa. Otro referente analizado para este estudio es el de las autoras Ortega Sánchez y González Jiménez (2017), quienes sugieren la participación de manera activa de todos los involucrados en las instituciones de educación superior. Asimismo, atribuyen el uso de los recursos tecnológicos para el mejoramiento formativo.

Agente educativo

Desde nuestro país, México, la Secretaría de Educación Pública (2017) nombra a los agentes educativos como todas aquellas personas que trabajan en el nivel

de educación inicial, que corresponde de cero a los tres años, acompañando su desarrollo y bienestar, sin importar la modalidad formal o informal. De igual manera, la SEP menciona algunos criterios y especificaciones que deben cumplir los agentes educativos para atender la primera infancia, como ser tolerante, observador y contar con iniciativa para proponer espacios de aprendizajes.

En comparación con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), reconoce a los agentes educativos como cuidadores que asumen un papel fundamental en los centros educativos, puesto que son las personas que se encuentran después del seno familiar. Por tanto, estos se encargan de diseñar e intervenir en actividades idóneas para las áreas del desarrollo infantil y, sobre todo, de cuidar la nutrición, sanidad y las interacciones entre iguales.

Ahora bien, desde otro plano internacional, podemos citar a los autores Restrepo-Segura y García-Peña (2021), quienes sostienen que los agentes educativos permanecen al servicio de la comunidad al atender a la educación, así como el desarrollo y bienestar de los niños. Asimismo, agregan una función importante, que es el contacto y la cercanía con la familia para que, en conjunto, orienten la formación de la niñez.

Por último, es esencial que los agentes educativos consideren los contextos históricos, pedagógicos y sociales de los niños, debido a que la educación de la primera infancia no maneja un currículum universal y el conocimiento de estos podrá ayudar a la formación de sujetos de derechos a nivel personal y social (Henao, 2018).

Es por eso que el objetivo de esta investigación es demostrar la relevancia que presentan los laboratorios virtuales como recursos didácticos para la formación de agentes educativos y, de esta manera, incluir los recursos tecnológicos en distintas licenciaturas de educación.

Metodología

Métodos y materiales

El presente estudio se realizó mediante el enfoque de análisis sistémica, como lo señalan diversos autores (Guirao Goris, 2015; Perdomo y Morales, 2018; Cervantes Mata, 2024). Cabe destacar que una de las características de este tipo de investigación es ofrecer una visión estructurada, transparente y exhaustiva de la literatura revisada, además de que su proceso puede ser replicable.

Técnicas y criterios de búsqueda

Con respecto a los criterios de búsqueda, se utilizó el motor de Google Académico, Scielo, Scopus, Dialnet, Latindex y Redalyc. Además, para optimizar la indagación, se implementaron descriptores de localización, lo que permitió agrupar términos, en este caso: "uso de laboratorios virtuales" y "laboratorios virtuales en educación". Específicamente, se consideraron los criterios de búsqueda señalados en Tabla 1.

Criterios de inclusión y proceso para el análisis de datos

Se muestran en la Tabla 2 los criterios de inclusión para esta investigación documental.

De acuerdo con los criterios de inclusión, se han incluido los estudios que abordan el uso de laboratorios virtuales, así como los espacios de virtuales de aprendizaje. Además, se ha buscado que los artículos científicos no sean mayores a más de 10 años atrás a la fecha de su publicación.

Igualmente, se ha considerado decisivo que los artículos informen sobre investigaciones realizadas en países hispanohablantes, para establecer una cercanía y concordancia con México.

Tabla 1. Criterios de búsqueda

Criterios	Descripción
Fecha de las publicaciones	Del 2016 al 2023
Fuentes	Primarias (artículos de investigación, revisiones de literatura publicadas en revistas arbitradas e indexadas)
Contenido	Laboratorios virtuales en educación
Nivel educativo	Inicial - básico
Países	México, Colombia, Ecuador

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de inclusión de la presente investigación

Criterios	Descripción
Laboratorios virtuales, entornos virtuales de aprendizaje	Abordar predominantemente el uso de la tecnología en los laboratorios virtuales.
Base de datos o indexación	Estar indexado en Google Académico, Scielo, Scopus, Dialnet, Latindex y Redalyc.
Contexto	Reportar una investigación desarrollada en un país hispanohablante.
Formación	Abordar la formación docente.
Tiempo	Tener un periodo de cinco años a la fecha.

Fuente: Apoyado en Moreno *et al.*, 2018.

Proceso de análisis de datos

El proceso de investigación se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Búsqueda de artículos: La búsqueda de artículos se realizó utilizando bases de datos académicas de renombre, como Google Académico, Scielo, Scopus, Dialnet, Latindex y Redalyc. Estas plataformas fueron seleccionadas por su prestigio y su amplio acceso a publicaciones relevantes para el estudio de laboratorios virtuales y formación docente; con lo que se construyó una primera versión de la bases de datos (Disponible en: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.28893074>).
2. Selección de artículos: Los artículos se seleccionaron a través de un proceso riguroso que incluyó la lectura de títulos, resúmenes y palabras clave. Los criterios de inclusión requerían que los artículos abordaran el uso de laboratorios virtuales, estuvieran indexados en las bases de datos mencionadas, fueran investigaciones realizadas en países hispanohablantes y tuvieran una antigüedad no mayor a cinco años. Los metadatos de los artículos se organizaron en un Excel, el cual puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://figshare.com/s/577e83e968de716624b0>
3. Reporte de resultados en gráficos: Los datos obtenidos de los artículos seleccionados se analizaron y se representaron gráficamente utilizando técnicas de estadística descriptiva. Se generaron gráficos que mostraban la categorización de los artículos según su estructura y la producción de artículos a lo largo de los años, donde se destaca un aumento significativo en publicaciones durante el año 2021.
4. Categorización de artículos: Los artículos se clasificaron según su contenido en diversas categorías, que incluyen beneficios de los laboratorios virtuales, desafíos en su implementación y estudios de caso con evidencia empírica. Esta categorización permitió un análisis más detallado y estructurado de las ventajas y obstáculos asociados al uso de laboratorios virtuales en la formación de agentes educativos.

Este proceso metodológico aseguró una selección y un análisis exhaustivo de la literatura relevante, lo que proporcionó una base sólida para las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Resultados

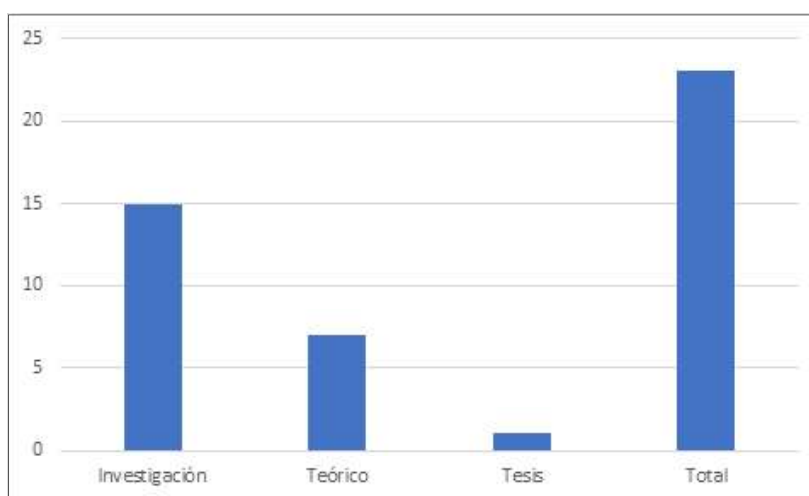
En esta sección, se muestra la información obtenida con base a los artículos seleccionados para cumplir con el objetivo de la presente investigación. Las publicaciones que se presentan a continuación relatan investigaciones en distintas asignaturas de la educación, las cuales ayudan al análisis de la relevancia de los laboratorios virtuales para la formación de agentes educativos.

En la Figura 1, se muestran las categorías que se encontraron durante el rastreo de los artículos, donde se observa que, mayormente, predominan los artículos de investigación, los cuales son entendidos como aquellos que cuentan con una metodología. Por debajo del rango, se localizan los artículos teóricos que discuten fundamentos hipotéticos justificados en la bibliografía y solamente se encontró una

tesis publicada que valida la didáctica de los laboratorios virtuales integrados por plataformas *b-learning*, respecto a los parámetros marcados en las bases de datos.

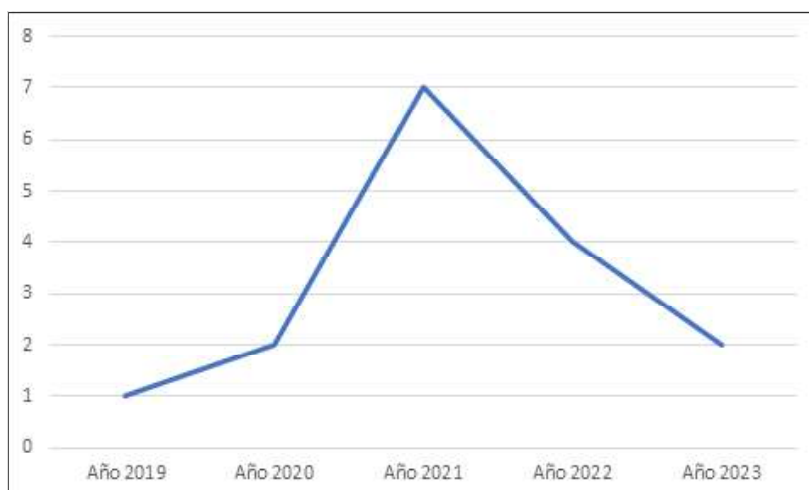
Ahora bien, en la Figura 2, se puede observar el flujo de la producción de las publicaciones, donde se considera solo del 2019 al 2024, teniendo en cuenta ex-

Figura 1. Categoría de artículos según su estructura



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Producción de artículos a través de los años

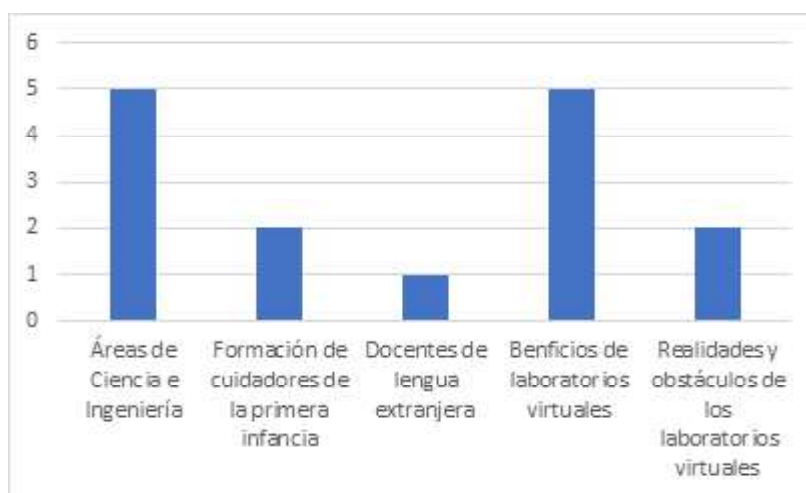


Fuente: Elaboración propia.

clusivamente los artículos de investigación. En el año 2021, la producción de artículos llegó hasta su cúspide en un total siete investigaciones y enseguida, se ve su declive al disminuir parcialmente la producción. Posiblemente, la pandemia despertó la preocupación por el uso de herramientas tecnológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles de educación. Sin embargo, se analiza que, al regresar a las clases presenciales, se dejó a un lado el uso de la tecnología en el salón de clases.

Una vez analizada la gráfica anterior, en la Figura 3, se prosigue a realizar una clasificación conforme al contenido de la lectura, en donde marca el área de estudio, así como ventajas y áreas de oportunidad sobre los laboratorios virtuales de acuerdo con los quince artículos de investigación. En efecto, la mayoría de los artículos presenta experiencias del uso de los laboratorios virtuales en carreras de Ingeniería y Ciencia, debido a la naturaleza de las asignaturas, puesto que permiten llevar, paso a paso, un ejercicio donde muestra un mismo resultado. Igualmente, se rescata el mismo número de artículos que afirman las ventajas y los beneficios sobre la implementación de laboratorios y entornos virtuales como una herramienta valiosa para facilitar la enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, se analiza la poca difusión de las realidades y los obstáculos que presenta su uso, así como el empleo de laboratorios virtuales para la formación de docentes de primera infancia.

Figura 3. Clasificación de artículos según el contenido



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La revisión de quince artículos sobre laboratorios virtuales revela una panorámica completa de su relevancia y beneficios en la formación de agentes educativos. Esta investigación incluye estudios de diversos contextos educativos y geográficos, lo que proporciona una visión integral sobre el uso de estas herramientas tecnológicas en la educación inicial. Las categorías en las que se han agrupado los estudios son las siguientes: 1) beneficios de los laboratorios virtuales, 2) desafíos en la implementación de laboratorios virtuales y estudios de caso y evidencia empírica.

Beneficios de los laboratorios virtuales

Accesibilidad y flexibilidad

Los laboratorios virtuales se destacan por su accesibilidad y flexibilidad, lo que permite a los estudiantes realizar experimentos y acceder a recursos educativos desde cualquier lugar y en cualquier momento. Esta característica es fundamental para estudiantes con limitaciones geográficas o de tiempo. Álvarez y Ramos (2020) subrayan que los laboratorios virtuales ofrecen una experiencia de inmersión en el aprendizaje, donde los estudiantes pueden experimentar en un entorno controlado y seguro. Ortiz *et al.* (2020) también destacan que estos laboratorios permiten una flexibilidad de forma interrumpida, las 24 horas, los siete días de la semana, lo que es crucial para el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes pueden revisar y practicar a su propio ritmo y así profundizar en los temas estudiados.

Reducción de costos y riesgos

El uso de laboratorios virtuales también supone una reducción significativa de costos y riesgos. Quizhpi y Guillén (2022) señalan que estos laboratorios eliminan la necesidad de infraestructura física costosa y materiales consumibles. Además, permiten realizar experimentos que, de otro modo, serían demasiado caros o peligrosos en un entorno físico. Esto es particularmente relevante en disciplinas como la Ingeniería y las Ciencias Naturales, donde la simulación puede replicar condiciones de laboratorio de manera segura y económica (Ortiz *et al.*, 2020).

Simulación de entornos reales

La capacidad de los laboratorios virtuales para simular entornos reales es otro de sus grandes beneficios, especialmente, en la formación práctica de futuros docentes. Bautista-Sabogal (2022) demuestra cómo un laboratorio virtual de juegos puede preparar a los maestros de educación inicial para crear ambientes lúdicos que fomenten el desarrollo infantil. La simulación de situaciones reales ayuda a los estudiantes a aplicar teorías aprendidas en un contexto práctico y a desarrollar habilidades críticas para su futura carrera docente.

Interacción y colaboración

Los entornos virtuales fomentan la interacción y la colaboración entre estudiantes y docentes, lo que facilita el intercambio de ideas y la retroalimentación constante. Ortega-Sánchez (2024) justifica que estas herramientas digitales no solo son necesarias, sino que también favorecen la crítica y la reflexión en los estudiantes y producen conocimiento de manera colaborativa y más abierta a la retroalimentación. Estas plataformas permiten la participación sincrónica y asincrónica, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adaptación en tiempos de crisis

La pandemia de COVID-19 resaltó la importancia de contar con entornos virtuales de aprendizaje robustos. Delgado Sánchez y Martínez Flores (2021) documentan cómo las universidades adaptaron rápidamente estas plataformas para asegurar la continuidad educativa durante la crisis sanitaria. Este periodo de adaptación mostró que, a pesar de los desafíos técnicos y de capacitación, los laboratorios virtuales son esenciales para mantener la educación en tiempos de crisis.

Desafíos en la implementación de laboratorios virtuales

Capacitación docente

Uno de los mayores desafíos en la implementación efectiva de laboratorios virtuales es la capacitación de los docentes. Muchos profesores no están familiarizados con las herramientas tecnológicas necesarias para manejar estos entornos, lo cual puede limitar su efectividad. Ortega-Sánchez (2021) subraya la necesidad de desarrollar programas de formación continua que capaciten a los docentes en el uso de tecnologías emergentes, para maximizar el potencial de los laboratorios virtuales.

Acceso a tecnología

El acceso desigual a la tecnología sigue siendo una barrera significativa para la implementación de laboratorios virtuales. Ortega-Sánchez (2024) destaca que, durante la pandemia, muchos estudiantes y profesores se vieron sorprendidos por la falta de acceso a Internet y dispositivos adecuados. Este problema debe ser abordado mediante políticas educativas que aseguren que todos los estudiantes y docentes tengan acceso a las herramientas tecnológicas necesarias.

Aceptación y adaptación

La resistencia al cambio y la adaptación a nuevas metodologías de enseñanza son desafíos que también deben ser considerados. La implementación de laboratorios virtuales requiere una mentalidad abierta y una disposición para adoptar nuevas estrategias pedagógicas. Cipagauta Moyano (2020) sugiere la elaboración de planes de formación docente que incluyan programas desde la misión y visión de la escuela hasta acciones presentes y futuras para el mejoramiento de la intervención educativa.

Estudios de caso y evidencia empírica

Diseño de experiencia de inmersión

Álvarez y Ramos (2020) presentan un estudio detallado sobre los requerimientos para el diseño de experiencias de inmersión en laboratorios virtuales. Los autores destacan que un diseño adecuado es crucial para maximizar el impacto educativo, para permitir a los estudiantes experimentar en un entorno controlado y seguro. Este enfoque no solo mejora la comprensión teórica, sino que también proporciona una plataforma para la práctica y el error, lo que es esencial para el aprendizaje profundo.

Laboratorios virtuales en educación inicial

Se enfoca en la creación de un laboratorio virtual de juegos para maestros en formación de educación inicial (Bautista-Sabogal, 2022). Este estudio resalta la importancia del juego como herramienta pedagógica y demuestra que los laboratorios virtuales facilitan la creación de ambientes lúdicos y el desarrollo de competencias docentes en un entorno simulado. Los resultados indican que estos laboratorios permiten a los futuros docentes practicar y experimentar con técnicas pedagógicas innovadoras y los preparan mejor para sus roles futuros.

Adaptación a la pandemia

Delgado Sánchez y Martínez Flores (2021) examinan cómo las universidades adaptaron rápidamente entornos virtuales de aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. Los autores concluyen que, a pesar de los desafíos iniciales, estas plataformas demostraron ser cruciales para la continuidad educativa. Este estudio subraya la resiliencia del sector educativo y la capacidad de adaptarse rápidamente a situaciones de crisis mediante el uso de tecnologías emergentes.

Prácticas de laboratorio virtual

Caballero Jorna *et al.* (2021) difunden la experiencia de adaptar prácticas de laboratorio presenciales a un formato virtual. El estudio destaca la importancia de la capacitación docente para manejar estas herramientas efectivamente y señala que la adaptación de prácticas tradicionales a un entorno virtual requiere un enfoque pedagógico distinto. Este cambio no solo implica un dominio técnico, sino también la capacidad de integrar estas herramientas en el currículo de manera efectiva.

Educación superior y laboratorios remotos

Ortiz *et al.* (2020) abordan la importancia de los laboratorios remotos y virtuales en la educación superior. Los autores enfatizan que estos laboratorios no solo permiten el acceso a experimentos costosos o peligrosos, sino que también proporcionan un entorno de aprendizaje flexible y accesible. Este estudio subraya que la implementación de laboratorios virtuales puede democratizar el acceso a la educación de calidad y permitir a estudiantes de diversas ubicaciones y contextos participar en actividades de aprendizaje avanzado.

Relevancia en la formación de agentes educativos

Los laboratorios virtuales han demostrado ser herramientas cruciales en la formación de agentes educativos, específicamente, en la preparación de nuevos docentes de educación inicial (Arenas Castellanos y Fernández de Juan, 2009). La capacidad de estos laboratorios para simular entornos de enseñanza reales y proporcionar experiencias prácticas es fundamental para el desarrollo de habilidades docentes efectivas.

Formación inicial de docentes

En el contexto de la formación inicial de docentes, los laboratorios virtuales ofrecen una plataforma para la práctica y la experimentación en un entorno seguro y controlado. Bautista-Sabogal (2022) muestra cómo un laboratorio virtual de juegos puede preparar a los maestros para crear ambientes lúdicos que fomenten el desarrollo infantil. Esta preparación práctica es esencial para que los futuros docentes puedan aplicar teorías pedagógicas en situaciones reales.

Capacitación continua

La capacitación continua es otro aspecto crucial en la formación de agentes educativos. Ortega-Sánchez (2021) destaca la necesidad de programas de formación continua que capaciten a los docentes en el uso de tecnologías emergentes. La integración de laboratorios virtuales en estos programas puede proporcionar a los docentes las habilidades necesarias para utilizar herramientas tecnológicas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas.

Innovación pedagógica

Los laboratorios virtuales también promueven la innovación pedagógica, ya que permiten a los docentes experimentar con nuevas metodologías de enseñanza. Álvarez y Ramos (2020) subrayan que un diseño adecuado de experiencias de inmersión en laboratorios virtuales puede maximizar el impacto educativo y permitir a los estudiantes y docentes explorar y experimentar con técnicas pedagógicas innovadoras.

Adaptación a contextos diversos

La capacidad de los laboratorios virtuales para adaptarse a diversos contextos educativos es otra de sus grandes ventajas. Un claro ejemplo que se ha evidenciado durante la etapa más dura de la pandemia COVID-19, en donde las universidades se adaptaron rápidamente a la educación a distancia o vía remota, identificando como elemento clave la flexibilidad de esta modalidad para enfrentar desafíos educativos en contextos diversos (Delgado Sánchez y Martínez Flores, 2021).

Reducción de brechas educativas

Finalmente, los laboratorios virtuales pueden desempeñar un papel crucial en la reducción de brechas educativas al proporcionar el acceso equitativo a recursos educativos de calidad. Ortiz *et al.* (2020) destacan que estos laboratorios permi-

ten el acceso a experimentos y actividades de aprendizaje avanzado, independientemente de las limitaciones geográficas o económicas. Esta democratización del acceso a la educación es fundamental para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico.

Conclusiones

La presente investigación de carácter documental-descriptiva tuvo como objetivo demostrar la relevancia de los laboratorios virtuales para la formación de agentes educativos. La principal aportación que tuvo este estudio fue el análisis de quince artículos de investigación. Evidentemente, es necesario el uso de los laboratorios virtuales para la formación de agentes educativos. En conclusión, los laboratorios virtuales ofrecen una solución innovadora y efectiva para la formación de agentes educativos, ya que proporcionan una serie de beneficios que superan los desafíos asociados. Estos entornos no solo mejoran la accesibilidad y flexibilidad del aprendizaje, sino que también reducen costos y riesgos, simulan entornos reales y fomentan la interacción y colaboración. Sin embargo, para maximizar su impacto, es crucial abordar los desafíos relacionados con la capacitación docente y el acceso a la tecnología. A medida que la educación continúa evolucionando, los laboratorios virtuales jugarán un papel cada vez más importante en la preparación de los futuros docentes, para asegurar que estén bien equipados para enfrentar los retos del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. A. y Ramos, J. F. C. (2020). Requerimientos para el diseño de la experiencia de inmersión en laboratorios virtuales. *Kepes*, 17(22), 277-299. <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.11>
- Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>
- Bautista Sabogal, J. K. (2022). Capítulo 10 - La experiencia del laboratorio de juego virtual para maestras y maestros en formación de educación inicial y preescolar. *Catálogo editorial*, 213-246. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/libros/article/view/3105>
- Caballero Jorna, M., Giménez Carbó, E. y Serna Ros, P. (2021). Experiencia docente en la adecuación de prácticas de laboratorio presenciales a modalidad virtual. En *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 655-662). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8151506>

Cervantes Mata, C. M. (2024). El nuevo rol del profesor universitario en la etapa postcovid: formación y desarrollo de competencias docentes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1804>

Cipagauta Moyano, M. E. (2020). Perspectivas da formação permanente dos docentes da educação superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). La política de educación inicial en México. Perspectivas, condiciones y prácticas de los agentes educativos Informe ejecutivo. *Perfiles Educativos*, 44(175), 182-192. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.61025>

Delgado Sánchez, U. y Martínez Flores, F. G. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.829>

Granda Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E. y Mayon Espinoza, S. E. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886/913>

Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>

Henao, N. (2018). Perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 109-129. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.960>

Mejía Salazar, G. (2020). La aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de nivel medio superior en Tepic, Nayarit. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.694>

Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>

Ortega-Sánchez, R. M. (2021). Uso de Herramientas Tecnológicas en Tiempos de COVID-19. *Revista Docentes 2.0*, 12(1), 31-39. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.223>

Ortega-Sánchez, R. M. (2024). Entornos virtuales, conocimiento y utilidad en estudiantes de educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 34-44. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.702>

Ortiz, K. N. T., Muñoz, D. C. H. y Mendoza, W. N. M. (2020). Importancia de los laboratorios remotos y virtuales en la educación superior. *Documentos de Trabajo ECBTI*, 1(1). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/wpecbti/article/view/3976>

Ortega Sánchez, R. M. y González Jiménez, K. (2017). Calidad en la enseñanza en educación superior del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie741623>

Perdomo, B. y Morales, O. A. (2018). La enseñanza basada en el género en inglés con propósitos específicos: una revisión sistemática. *Acción Pedagógica*, 27(1), 66-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7442973>

Quizhpi, F. M. y Guillén, O. V. (2022). Uso de laboratorios remotos en la enseñanza de carreras de ingeniería: una revisión actual. *Revista Científica Ecociencia*, 9, 24-41. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.90.752>

Restrepo-Segura, Y. C., y García-Peña, J. J. (2021). El agente educativo en la garantía de la protección integral de la primera infancia. *El Ágora USB*, 21(1), 386-401. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407769497021>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*. SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6518.pdf

Semenov, A. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza: Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139028_spa

Vary, J. P. (2000). *Informe de la reunión de expertos sobre laboratorios virtuales*. Instituto Internacional de Física Teórica y Aplicada / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119102_spa

Zúñiga Paredes, A. R., Jalón Arias, E. J. y Albarracín Zambrano, L. O. (2019). Laboratorios virtuales en el proceso enseñanza-aprendizaje en Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1462>

Prácticas de evaluación basadas en competencias: una revisión bibliográfica

Competency-based assessment practices: a literature review

Virginia Sanguinetti-Hasdovaz ¹

Resumen: El presente artículo resulta de una investigación bibliográfica en curso sobre las prácticas de evaluación de aprendizajes en currículos basados en competencias. Se presenta el concepto de competencias desde un marco constructivista, entendiéndolas como un conjunto de recursos que son movilizados frente a una situación específica para tomar una decisión y resolver un problema de forma efectiva. El enfoque por competencias ha llegado a los currículos de varios países y esto ha implicado ajustar, revisar y articular todos los aspectos vinculados; entre ellos, la evaluación de aprendizajes. A partir de la revisión y el análisis de diversos autores, se proponen cuatro dimensiones vinculadas a las prácticas de evaluación de aprendizajes basadas en competencias: la planificación, la recolección de información, el análisis y el informe de resultados y la toma de decisiones.

Palabras clave: competencia, evaluación del estudiante, aprendizaje, currículum

Abstract: This article is the result of an ongoing bibliographic research on learning assessment practices in competency-based curricula. The concept of competencies is presented from a constructivist framework, understanding them as a set of resources that are mobilized in a specific situation in order to take a decision and solve a problem effectively. The competency-based approach has reached the curricula of several

¹ Magíster en Educación. Magíster en Psicopedagogía Clínica. Profesora de Educación Media especialidad Ciencias Biológicas. Directora de la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. Profesora de Alta Dedicación de la Universidad Católica del Uruguay. Canelones, Uruguay. Correo electrónico: virginia.sanguinetti@ucu.edu.uy, vicsanguinetti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9053-4824>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 112-125.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)08/](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)08/) Recibido: 20/12/2024 / Aprobado: 07/04/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

countries, and this has implied adjusting, revising, and articulating all related aspects, including learning assessment. Based on the review and analysis of various authors, four dimensions linked to competency-based learning assessment practices are proposed: planning, information gathering, analysis and reporting of results, and decision making.

Keywords: *skills, student evaluation, learning, curriculum*

Introducción

Este artículo constituye una adaptación del marco teórico y conceptual de las prácticas de evaluación de aprendizaje en una propuesta curricular basada en competencias. Su elaboración se basó en una revisión bibliográfica, para la cual se consultaron distintas bases de datos, tales como EBSCO, Google académico, Redalyc, Scielo y Scopus. Representa un avance de la investigación que se está desarrollando como parte de la tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. En primera instancia, se aborda el marco conceptual, se presenta el concepto de competencias, las características de una propuesta curricular basada en competencias y, por último, se profundiza en las prácticas de evaluación.

La aparición del término competencia en el ámbito educativo responde a las nuevas demandas que se fueron dando tanto en los sectores económico, político y laboral, así como en la empleabilidad y en la sociedad, en un mundo globalizado caracterizado por un entorno complejo e incierto (Vergara, 2019). Estos cambios permearon el ámbito educativo y establecieron acuerdos, como el de Bolonia, con el objetivo de construir un proceso común para la Educación Superior (Villa Sánchez, 2020). La Unión Europea, a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, propone una reestructura del sistema universitario para lograr una transformación metodológica y de los procesos de enseñanza (Leiva Guerrero y Campbell Esquivel, 2016). Este modelo llega a Latinoamérica a través de un grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UELAC), quienes aprueban el llamado Proyecto Tuning (González *et al.*, 2004). En dicho proyecto, aparece el término competencia, el cual involucra aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales (Vergara, 2019).

Si bien el enfoque por competencias tuvo un origen polémico y fue objeto de debate entre distintos autores, en la actualidad, se está consolidando como una orientación ampliamente compartida y ha transformado la educación en varios países que las han incorporado en sus currículos (Díaz-Barriga Arceo, 2012). Las competencias, desde un enfoque socioconstructivista, resaltan la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias, entre otros, las cuales entran en juego para resolver situaciones en diversos contextos (Manríquez Pantoja,

2012; Moreno Olivos, 2012; Perrenoud, 2004). La incorporación de las competencias en los currículos implica una reorganización y una transformación en las prácticas de enseñanza y en la evaluación.

En este artículo, se proponen cuatro dimensiones vinculadas a las prácticas de evaluación de aprendizajes basadas en competencias: la planificación, la recolección de la información, el análisis de los resultados y la toma de decisiones por parte del docente (Andersson y Palm, 2017; Curry *et al.*, 2015; Fisher y Frey, 2014; Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde, 2010; Van der Kleij *et al.*, 2015; Wiliam, 2009).

Concepto de competencias en educación

El concepto de competencias vinculadas a la educación aparece en escena hace ya algunas décadas. En primera instancia, se las refería como "aprendizajes de habilidades y destrezas para la vida" (Díaz-Barriga, 2011, p. 5). Esto ha generado opiniones diversas y ha sido abordado desde distintas corrientes de pensamiento, tales como el enfoque laboral, el disciplinario, el funcional, el socioconstructivista o el pedagógico didáctico (Díaz-Barriga, 2011).

En este caso, se enmarca el concepto desde un enfoque socioconstructivista, en tanto se reconoce al sujeto como constructor de su conocimiento, al aprendizaje en contexto y de forma graduada (Díaz-Barriga, 2011). Desde esta perspectiva, las competencias refieren a la transferencia y aplicación de lo aprendido en distintos contextos para lograr aprendizajes a largo plazo (Manríquez Pantoja, 2012). Moreno Olivos (2012) sostiene que las competencias se desarrollan y se construyen a lo largo del tiempo en distintos contextos y no solo en la escuela. El autor entiende a las competencias como una "movilización de saberes" (p. 6) que permiten identificar opciones de respuesta ante distintos contextos y seleccionar un plan de acción para resolver la situación de forma efectiva.

Por su parte, Perrenoud (2004) define la competencia como "una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación" (p. 11). Varios autores, como Bonnefoy Valdés (2021); Moreno Olivos (2012); Perrenoud (2004); Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), destacan la importancia en esa movilización e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes. Además, Perrenoud (2004) puntualiza que dicha movilización cobra sentido en un contexto particular y único, lo que permite una acción adaptada a partir de procesos mentales complejos.

Propuesta curricular basada en competencias

El enfoque basado en competencias abarca "un conjunto de saberes integrados que se ponen en juego para resolver problemas relacionados con la profesión; actuaciones pertinentes que requieren la movilización de un repertorio de recursos" (Ampuero *et al.*, 2014, p. 49). A esto, Fullan *et al.* (2014) agregan que debemos formar estudiantes competentes en cuanto a la creatividad y la resolu-

ción de problemas en forma colaborativa y que así se construyan como seres humanos sanos y holísticos para que puedan crear y contribuir a un bien común.

Estas innovaciones a nivel de currículo suponen cambios en diversas dimensiones que se relacionan entre sí y se afectan unas a otras (Margalef García y Arenas Martija, 2006). Una propuesta curricular basada en competencias implica un cambio de fondo en el que entra en juego la estructura y organización del currículo, lo que significa repensar las metodologías y las formas de evaluación, entre otros (Díaz-Barriga Arceo, 2012). El éxito de las transformaciones que llevan adelante los centros educativos se relaciona, necesariamente, con las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes: "Para lograr una educación de calidad, es necesario transformar el corazón de la educación, el trabajo en aula" (Pila Martínez *et al.*, 2020, p. 219). Así, los docentes aparecen como responsables últimos en aterrizar los modelos educativos en sus aulas (Díaz-Barriga Arceo, 2010).

Para desarrollar competencias en el marco de la educación formal, es preciso unir los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas (Perrenoud, 2008). Varios países han reformulado sus propuestas curriculares hacia el desarrollo de competencias, han integrado competencias transversales y han asentado mayor flexibilidad en los diseños curriculares (Vergara, 2019). Eso significa un cambio en el rol docente y en el sistema de evaluación, que apunta a un proceso más transparente de evidenciar el desarrollo de competencias, las cuales deben ser reconocidas no solo en el ámbito académico, sino también desde lo social, cultural, político y laboral (Leiva Guerrero y Campbell Esquivel, 2016).

El proceso de implementación de un currículo basado en competencias implica un cambio en las prácticas de enseñanza, que parte desde una reflexión y conceptualización integral sobre qué aprender y cómo aprenderlo. Eso requiere una formación y un acompañamiento de los docentes, en especial, en lo referido a las prácticas de evaluación, ya que se han identificado como las que presentan mayores dificultades (Villa Sánchez, 2020).

Prácticas de evaluación de aprendizajes

Hay varios conceptos que hacen referencia al tema de la evaluación; incluso, abarca diversos significados que, en el idioma español, suelen llamarse de la misma manera. Tal como lo plantean Ravela *et al.* (2017), "evaluar es una actividad esencial y natural para el ser humano" (p. 31). En términos generales, la evaluación de aprendizajes refiere a un proceso en el cual se recolectan y se interpretan evidencias de aprendizajes, a partir de las cuales se emite un juicio informado para tomar una decisión sobre el progreso de los estudiantes (Zúñiga *et al.*, 2014). Así, la evaluación adquiere relevancia en el proceso de diseño, implementación y evaluación de una innovación curricular, ya que se sitúa como herramienta estratégica para planificar el proceso de enseñanza, en el cual el docente propone los aprendizajes a alcanzar y las estrategias para lograrlo. Si la evaluación no acompaña, el marco curricular interferirá de forma directa en los aprendizajes de los estudiantes y obstaculizará la innovación curricular propuesta (Zúñiga *et al.*, 2014).

El Centro Interuniversitario de Desarrollo de Chile menciona que, en el marco de las innovaciones llevadas adelante a nivel universitario, es preciso analizar los sistemas y procedimientos de evaluación (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2014). Afirma que "se requiere proponer lineamientos y criterios para un sistema integrado y coherente de evaluación y certificación de aprendizajes para otorgarle un marco de calidad a las innovaciones desarrolladas" (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2014, p. 10). Los criterios identificados y los estándares de evaluación afectan de forma clara y profunda la efectividad del aprendizaje del estudiante (Zúñiga *et al.*, 2014). Es decir que un buen diseño de evaluación afecta la selección de los enfoques de aprendizaje y la calidad de esos aprendizajes. Sobre esto, Ravela *et al.* (2017) sostienen que las propuestas de evaluación que realizan los docentes en el aula son "un buen indicador de qué y cómo enseñamos" (p. 44). Una forma concreta de poder cambiar las prácticas de enseñanza es poniendo el foco en las propuestas de evaluación que se plantean y realizar una revisión sobre ellas, ya que "las propuestas de evaluación en sí mismas son un fuerte determinante de la experiencia educativa de los estudiantes" (Ravela *et al.*, 2017, p. 89).

A continuación, se presentarán las prácticas de evaluación de aprendizajes, donde se identifican cuatro dimensiones: planificación de la evaluación, recogida de información, análisis e informe de resultados y, por último, toma de decisiones. Las tres primeras dimensiones se han adaptado de categorías tomadas por Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde (2010) en el estudio que llevaron a cabo en el 2010 sobre el proceso de evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Con respecto a la cuarta dimensión (toma de decisiones), se propone con base en los aportes de varios autores (Andersson y Palm, 2017; Curry *et al.*, 2015; Fisher y Frey, 2014; Van der Kleij *et al.*, 2015; Wiliam, 2009), quienes coinciden en que la toma de decisiones por parte del docente respecto a los pasos a seguir, luego de una instancia de evaluación y su respectivo análisis, es parte inherente de la evaluación formativa para mejorar los aprendizajes. Black y Wiliam (1998a) definen a una práctica de clase como formativa cuando la evidencia sobre los logros de los alumnos es recopilada, interpretada y utilizada por los distintos actores (docentes, aprendices o sus pares) para tomar decisiones sobre cómo seguir la instrucción de forma más fundamentada y con mayores posibilidades de mejora en comparación con aquellas decisiones que se hubiesen tomado sin dicha evidencia.

El diseño de la propuesta de evaluación, así como la comunicación y el intercambio entre el docente y los estudiantes, es un aspecto para considerar en esta dimensión. Sobre esto, Bizarro *et al.* (2019) refieren a un proceso que parte de identificar y comprender la competencia por evaluar, la propuesta de situaciones desafiantes para los estudiantes, la selección de criterios para la construcción de instrumentos, la comunicación de esas decisiones, la valoración del desempeño y, finalmente, la retroalimentación.

De esta forma, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se proponen cuatro grandes dimensiones bajo las cuales se identifican categorías con sus respectivos indicadores. Se diseña una tabla para presentar y sistematizar cada dimensión, que incluye a los autores vinculados en cada caso.

Planificación de la evaluación

Un aspecto esencial, a la hora de planificar la evaluación, es identificar y clarificar su propósito (Bonneyoy Valdés, 2021; Moreno Olivos, 2012; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). El poder dar respuesta a la finalidad que persigue la evaluación es clave, ya que condiciona su diseño e implementación (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011). Las instituciones de Educación Superior que han optado por una propuesta orientada a competencias deben acompañar sus prácticas de evaluación en esa línea. En este sentido, el rol docente y la toma de decisiones sobre su propia práctica se hace fundamental. La propuesta evaluativa requiere de una reflexión y un análisis previo para poder recoger evidencia de la competencia que se aspira desarrollar. Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016) proponen "considerar el modelo competencial de la Pirámide de Miller (1990) que, de alguna manera, clasifica dichos saberes de cara a su evaluación en saber, saber cómo, demostrar cómo y hacer" (p. 22). De esta forma, los niveles de la pirámide permitirán evidenciar distintos tipos de saberes involucrados a partir de una propuesta determinada (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensión Planificación de la evaluación

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
¿Para qué evaluar?: propósito o finalidad de la evaluación	<p>Acreditativa: valora información aprendida y desempeño de acuerdo con los niveles de logro.</p> <p>Orientativa: identifica logros y guía al estudiante para la mejora.</p> <p>Toma de decisiones por parte del docente.</p>	Bonneyoy Valdés (2021), Moreno Olivos (2012), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
¿Qué evaluar?: nivel de saber involucrado para la competencia profesional (basado en la Pirámide de Miller, 1990)	<p>Saber: recuerda conocimiento e información.</p> <p>Saber cómo: moviliza conocimientos en un contexto particular.</p> <p>Demostrar cómo: representa cómo lo haría a través de simulaciones.</p> <p>Saber hacer / saber actuar: actúa en un contexto real o situación profesional. Evaluar el saber como comportamiento.</p> <p>Saber ser: integra aprendizajes y los demuestra en situaciones propias vinculadas a la profesión y mantiene una actitud favorable.</p> <p>Hacer y enseñar: dominio experto. Supervisa el trabajo de otros.</p>	Bonneyoy Valdés (2021), Lozoya y Cordero (2018), Manríquez Pantoja (2012), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), Delgado-García <i>et al.</i> (2005)

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
¿Cómo evaluar?: diseño de actividades de evaluación	Proceso: comprender la competencia a evaluar, seleccionar o diseñar la situación significativa, identificar criterios para la construcción de instrumento, comunicar a los estudiantes.	Bizarro <i>et al.</i> (2019)
	Transparencia: informar al estudiante al inicio de una actividad: objetivos, competencia, actividades, calendario, recursos, tiempo.	Bizarro <i>et al.</i> (2019), Boud (2020)
	Validez: con base en criterios claros, definidos y alcanzables. Alineamiento curricular. Abierto: habilita distintas respuestas / desempeños correctos. Múltiple: varias instancias para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes. Variado: diversas actividades de evaluación en cuanto a complejidad y medios de evaluación. Flexible: permite ajustes en tiempo, ritmo, recursos, materiales, niveles de dificultad, Tipo de propuesta (atendiendo intereses, motivación), participación de los estudiantes.	Biggs (2006), Boud (2020), Delgado-García <i>et al.</i> (2005), Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2020)
	Escenario para competencias profesionales. Situaciones y escenarios reales o auténticos.	Díaz-Barriga Arceo (2019), Leyva Cordero <i>et al.</i> (2018), Lozoya y Cordero (2018), Moreno Olivos (2012), Ríos Muñoz y Herrera Araya (2017), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016)
	Modalidad: individual, duplas, en equipo. Sumativa: al final de un período de instrucción / aprendizaje.	Leyva Cordero <i>et al.</i> (2018), Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
¿Cuándo evaluar?: momento	Continua: durante el proceso de aprendizaje. Diagnóstica: al inicio de un proceso de aprendizajes, para identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante.	Bizarro <i>et al.</i> (2019), Bonnefoy Valdés (2021), Moreno Olivos (2012), Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)

Fuente: Elaboración propia.

Recogida de información

Recabar información válida sobre los aprendizajes de los estudiantes es un elemento fundamental en todo proceso de evaluación formativa (William, 2009). Las decisiones implícitas en esta práctica tienen que ver con el medio seleccionado para obtener dicha información, es decir, el tipo de propuesta de evaluación (Bizarro *et al.*, 2019). Esta dimensión despliega un amplio abanico de posibilidades en la que se pueden identificar propuestas con énfasis en producciones escritas; otras, a través de un medio oral o de diseños audiovisuales. Como se mencionó anteriormente, la selección o construcción del instrumento de evaluación permitirá obtener un registro de los aprendizajes de los estudiantes (Bizarro *et al.*, 2019; Lozoya y Cordero, 2018).

Los agentes responsables de la evaluación pueden ser el docente que insta a una heteroevaluación, el estudiante, sobre su propio desempeño dentro de la autoevaluación o la coevaluación o evaluación entre pares (Boud, 2020; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011). Ver Tabla 2.

Análisis e informe de resultados

La instancia de análisis de la evidencia recolectada respecto a los aprendizajes de los estudiantes debe influir en las decisiones que se toman a continuación. Las prácticas relacionadas con la retroalimentación se construyen de acuerdo con los resultados de los aprendizajes logrados. Varias investigaciones coinciden en el impacto que tiene la retroalimentación en los aprendizajes (Andersson y Palm, 2017; Anijovich, 2019). "La retroalimentación consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles espe-

Tabla 2. Dimensión Recogida de información

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
¿Cómo?: a través de qué medio	Escrito, oral, audio, visual, entre otros.	Bizarro <i>et al.</i> (2019)
¿Con qué?: tipo de instrumentos	Lista de chequeo, lista o escala de valoración, rúbrica, ficha de observación, informes.	Bizarro <i>et al.</i> (2019); Lozoya y Cordero (2018)
¿Quién evaluará?: agentes	Heteroevaluación: docente a estudiante. Coevaluación: estudiante a estudiante. Autoevaluación: a uno mismo.	Bizarro <i>et al.</i> (2019); Boud (2020); Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)

Fuente: Elaboración propia.

rados para cada competencia" (Bizarro *et al.*, 2019, p. 383). En ese sentido, el momento y la frecuencia en el que se ofrece la retroalimentación, así como la vía o el medio y las estrategias utilizadas, repercuten en el progreso y proceso de cada estudiante (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017; Magno y Lizada, 2015). Ver Tabla 3.

Tabla 3. Dimensión Análisis e informe de resultados

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
Retroalimentación en cuanto al momento y la frecuencia	Inmediata: próxima a la instancia de aprendizaje. Diferida: distante a la instancia de aprendizaje. Frecuente: conductora a lo largo del ciclo de aprendizaje. Puntual: en una instancia determinada durante el ciclo de aprendizaje.	Andersson y Palm (2017); Anijovich (2019); Bizarro <i>et al.</i> (2019); Bonnefoy Valdés (2021); Boud (2020); Ríos Muñoz y Herrera Araya (2017); Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016); Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2011)
Retroalimentación en cuanto al foco	Valoración de la persona: foco en la autoestima y la motivación. Valoración sobre desempeños y producciones: foco en la calidad y profundidad de las tareas. Valoración sobre los procesos: foco en las estrategias, identificación de sus fortalezas y pasos a seguir para continuar mejorando.	
Tipo de retroalimentación	Evaluativa de premios y castigos: (ejemplo caritas felices, stickers, estrellas). Evaluativa de aprobación y desaprobación: muestras de aprobación/desaprobación verbal y no verbal (contacto visual, movimiento, respiración, otros). Descriptiva: especifica el logro o modo de mejorar (uso de criterios). Descriptiva que construye aprendizaje: implica un diálogo con el estudiante para reflexionar sobre el trabajo y los pasos a seguir.	Bizarro <i>et al.</i> (2019); López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017); Magno y Lizada (2015)
Estrategias de retroalimentación	Compartir modelos o ejemplos, indicar los errores y corregirlos, plantear preguntas orientativas, sugerir recursos, proponer trabajo con otro compañero (tutorías).	Anijovich (2019); López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017)

Fuente: Elaboración propia.

Toma de decisiones

El enfoque formativo de la evaluación supone considerar la información obtenida a partir de las propuestas para la toma de decisiones que fomenten los aprendizajes (Fisher y Frey, 2014; Van der Kleij *et al.*, 2015; Wiliam, 2009). Las prácticas de evaluación formativa son las que permiten a los docentes obtener información a tiempo sobre cómo están aprendiendo los estudiantes (Fisher y Frey, 2014). A partir de dichos insumos, se podrán tomar decisiones sobre cómo continuar con los ajustes o las replanificaciones y las estrategias necesarias para continuar orientando a los alumnos en su formación (Anijovich, 2019). Sobre la evaluación sumativa o diagnóstica, también puede adquirir un enfoque formativo si los resultados que arroja se toman para revisar la planificación o para retroalimentar a los estudiantes en sus aprendizajes (Black y Wiliam, 1998b; Taras, 2005). El foco formativo de la evaluación consiste en toda actividad realizada por un agente evaluador, ya sea el docente o los propios estudiantes, que genere información útil para la retroalimentación y para así decidir ajustes en las propuestas en función de las necesidades de los estudiantes (Black y Wiliam, 2009). Ver Tabla 4.

Conclusiones

La implementación de las prácticas de evaluación, con un enfoque basado en competencias, representa un desafío, pero también una oportunidad. Los autores consultados coinciden en que involucra desarrollar habilidades, movilizar e integrar

Tabla 4. Dimensión Toma de decisión

Categorías	Indicadores	Autores vinculados
Momentos de contingencia	Síncrono: ajustes en tiempo real uno a uno o discusión con toda la clase. Asíncrono: planificación de clase posterior.	Andersson y Palm (2017); Curry <i>et al.</i> (2015); Magno y Lizada (2015); Van der Kleij <i>et al.</i> (2015); Wiliam (2009)
Estrategia	Material o recursos adicionales, clase extra, instrucción guiada, clase magistral (presencial, video, etc.), tutorías entre pares.	Bellert (2015); Fisher y Frey (2014); Laud y Patel (2013); López-Pastor y Sicilia-Camacho (2017); Magno y Lizada (2015)
Tareas	Rehacer la actividad como tarea o para realizar en clase, nueva consigna de tarea, nueva consigna para hacer en clase.	
Instrucción	Diferenciada, grupal.	

Fuente: Elaboración propia.

conocimientos, actitudes y recursos para fomentar aprendizajes significativos y así preparar a los estudiantes para que sean capaces de enfrentar situaciones en contextos académicos, sociales y escenarios profesionales en un mundo dinámico y cambiante. De esta forma, el desarrollo de competencias en el ámbito educativo implica un proceso complejo. Propone una perspectiva integradora en la cual, a partir de un contexto o situación real o auténtica, se articulen saberes, habilidades, actitudes, valores y supuestos para actuar o tomar decisiones, que darán lugar a nuevos aprendizajes para apuntar a una formación integral de la persona.

El análisis realizado en este artículo permite reafirmar que, en un enfoque basado en competencias, es necesaria la revisión y transformación de la enseñanza y de la evaluación de forma tal de que las prácticas pedagógicas estén articuladas con el modelo educativo planteado por la institución. La implementación de un enfoque basado en competencias requiere de un compromiso institucional y de un acompañamiento a los docentes.

En ese sentido, las prácticas de evaluación desempeñan un papel clave, que se enmarcan en un proceso continuo y formativo que permita una planificación y recolección de las evidencias de los aprendizajes, así como su análisis riguroso para la toma de decisiones informada. Dichas dimensiones pueden permitir estructurar un proceso evaluativo que facilite aprendizajes y favorezca el desarrollo integral del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Ampuero, N., Casas, M., del Valle, R., Fagúndez, F., Gutiérrez, Jara, E., Loncomilla, L., Poblete, Á., Ponce, M., Riquelme, P., Saelzer, R. y Ugueño, Á. (2014). Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas. En *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 39-82). CINDA. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1833/39/
- Andersson, C. y Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Bellert, A. (2015). Effective re-teaching. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1089917>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2a edición). Narcea.
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>

Black, P. y Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P. y Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning. King's College School of Education.

Bonnefoy Valdés, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>

Boud, D. (2020). Retos en la reforma de la evaluación en educación superior: Una mirada desde la lejanía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17088>

Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2014). *Evaluación del Aprendizaje en Innovaciones Curriculares de la Educación Superior*. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1833/3/

Curry, K., Mwavita, M., Holter, A. y Harris, E. (2015). Getting assessment right at the classroom level: Using formative assessment for decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9226-5>

Delgado García, A., Borge Bravo, R., García Alberro, J., Oliver Cuello, R. y Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. <https://doi.org/10.13140/2.1.4874.5928>

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000300001&script=sci_abstract

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2010.1.15>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>

Fisher, D. y Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom* (Second edition). ASCD.

Fullan, M., Langworthy, M., Barber, M. y MaRS Discovery District. (2014). *Una rica veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>

González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyec-

to de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm>

Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491>

Laud, L. y Patel, P. (2013). *Using formative assessment to differentiate middle school literacy instruction: 7 practices to maximize learning*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/book/using-formative-assessment-differentiate-middle-school-literacy-instruction>

Leiva Guerrero, M. V., y Campbell Esquivel, J. C. (2016). Política de educación superior en Chile: Entre la calidad, equidad e innovación curricular. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i1.7527>

Leyva Cordero, O., Ganga Contreras, F., Tejada Fernández, J. y Hernández Paz, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. (1a edición). Tirant Humanidades.

López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and Shared Assessment in Higher Education. Lessons Learned and Challenges for the Future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

Lozoya, E. y Cordero, R. (2018). Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación en la educación superior. En O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández y A. Hernández Paz (Eds.), *La formación por competencias en la educación superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 65-92). Tirant Humanidades.

Magno, C. y Lizada, G. S. (2015). Features of Classroom Formative Assessment. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 6. <https://papers.ssrn.com/abstract=2649317>

Manríquez Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 353-366. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100022

Margalef García, L. y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>

Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. (2010). Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1). <https://doi.org/10.35362/rie5311754>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-8. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>

Pila Martínez, J. C., Andagoya Pazmiño, W. G. y Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. (2a edición). Grupo Magro. https://www.researchgate.net/publication/323780322_Como_mejorar_la_evaluacion_en_el_aula_Reflexiones_y_propuestas_de_trabajo_para_docentes

Ríos Muñoz, D. y Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

Taras, M. (2005). Assessment-summative and formative-some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>

Van der Kleij, F., Vermeulen, J., Schildkamp, K. y Eggen, T. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(3), 324-343. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>

Vergara, J. (2019). La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública. *Plumilla Educativa*, 24(2). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/361/3611534008/html/>

Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implementación en el ámbito universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: revista de pedagogía*, 63(1), 147-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601062>

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf

Zúñiga, M., Solar, M. I., Lagos, J., Báez, M. y Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: Un acercamiento en educación superior. En *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 15-38). CINDA. https://cinda.cl/publicaciones/#flipbook-df_1833/15/

Ambientes virtuales de aprendizaje para la mediación e interacción pedagógica en tiempos de la pandemia de COVID-19, revisión de alcance

Virtual learning environments for pedagogical mediation and interaction in times of the COVID-19 pandemic, scoping review

Lilián Parada Alfonso ¹

José María Padilla González ²

Jaime Hernando Sarmiento Lozano ³

Resumen: Esta investigación analiza las limitaciones y oportunidades de los ambientes virtuales de aprendizaje en relación con la mediación y la interacción pedagógica durante la pandemia de COVID-19, mediante una revisión sistemática con la metodología PRISMA. Se analizaron 52 artículos publicados entre 2020 y 2021 en cinco bases de datos (ProQuest, Redalyc, Scielo, Scopus y Web of Science). Según los hallazgos, se presentan limitaciones en: 1) la efectividad del ambiente virtual de aprendizaje para desarrollar habilidades específicas; 2) los procesos de autorregulación del aprendizaje; 3) las restricciones en la comunicación emocional y corporal; 4) la menor investigación en los primeros niveles educativos en comparación con la Educación Superior y 5) obstáculos en la competencia y el acceso digital de profesores y estudiantes. Entre las oportunidades, destacan: 1) ampliación de las formas de interacción; 2) flexibilidad en el manejo del tiempo y el espacio y 3) reflexión sobre los modelos híbridos de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje en línea, proceso de interacción educativa, práctica pedagógica, aprendizaje virtual, pandemia

¹ Doctora en Educación. Profesora investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lilian.parada@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5613-4102>

² Magíster en Educación. Psicólogo. Asistente de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana (2021-2023). Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jo.padilla@javeriana.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2502-5928>

³ Magíster en Educación. Profesor investigador de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2641-5066>
In memoriam DEP 24 de octubre del 2024.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 45, abril-septiembre 2025. Págs. 126-141.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)09/](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)09/) Recibido: 29/01/2025 / Aprobado: 21/04/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar.

Abstract: *This research analyses the limitations and opportunities of the virtual learning environments in relation to mediation and pedagogical interaction during the COVID-19 pandemic, through a systematic review using PRISMA methodology. Fifty-two articles published between 2020 and 2021 in five databases (ProQuest, Redalyc, Scielo, Scopus, and Web of Science) were analyzed. The findings highlighted the following limitations: 1) the effectiveness of the virtual learning environment in developing specific skills; 2) the self-regulation processes of learning; 3) restrictions in emotional and bodily communication; 4) less research at the early levels of education compared to higher education; and 5) limitations in digital competence and access for teachers and students. Opportunities include: 1) broadening forms of interaction; 2) flexibility in the management of time and space; and 3) reflection on hybrid learning models.*

Keywords: *online learning, educational interaction process, teaching practice, virtual learning, pandemic*

Introducción

La pandemia de COVID-19 condujo a que los espacios físicos de las instituciones educativas fueran cerrados y a buscar nuevas alternativas para desarrollar los contenidos de las clases. Para ello, se acudió a los entornos virtuales, independientemente de la accesibilidad y del dominio de las competencias digitales tanto de estudiantes como de profesores. Esta situación novedosa dispuso una nueva forma de interactuar y establecer otra cotidianeidad en los ambientes de aprendizaje; profesores, estudiantes y padres de familia requirieron adaptarse a esta forma de comunicar e interactuar desde sus hogares.

El aprendizaje es una función natural y cultural, implícita y explícita que implica cambios. Es un proceso activo y una experiencia individual y socialmente mediada, que conlleva reestructurar, reorganizar, construir conocimientos, creencias, capacidades o actitudes, cuyos propósitos son comprender, significar, crear, predecir, controlar y enfrentar sucesos, procesos, problemas, etc. En línea, implica una herramienta y mediación digital para promoverse.

Con respecto a la mediación pedagógica, esta se considera un espacio de interacción entre profesor y estudiante, conformado por un conjunto de acciones intencionadas, diseñadas y propuestas por el docente para generar y posibilitar el desarrollo de aprendizajes, capacidades y habilidades en los estudiantes.

La mediación la debemos entender siguiendo a Tébar (2003) "como una posición humanizadora, positiva, constructiva y potenciadora en el complejo mundo de la relación educativa" (p. 40). El concepto de desarrollo potencial planteado por Vygotsky (1979) se convierte en la base de este constructo dinámico de relación e interacción.

En la actualidad, los ambientes de aprendizaje se conciben en espacios de educación formal, informal y laboral. En esa línea, emergen modelos de educación combinada, que vinculan entornos virtuales y presenciales. Se ha identificado que las aulas convencionales tuvieron una transformación global a causa de COVID-19, al no contar con los espacios físicos. Al respecto, Code *et al.*, (2020), desde Zitter y Hoeve (2012), manifiestan que, para fortalecer el ambiente de aprendizaje en los modelos híbridos, se deben considerar tres elementos estructurales: 1) el entorno sociocultural del aprendizaje, que indica la necesidad de atender a la población y sus características; 2) la relación entre teoría y práctica, el aprender haciendo, para implementar el uso de teorías, herramientas y artefactos y 3) el vínculo con los contextos laborales de la educación técnica de forma continua. Code *et al.* (2020) proponen las preguntas expuestas por Zitter y Hoeve (2012) para la planeación y el diseño de clases en entornos híbridos de aprendizaje, estas son las siguientes: ¿cuál es la tarea que hay que realizar?, ¿cuál es el rol del profesor y del estudiante?, ¿dónde se aprende?, ¿cuáles son los espacios físicos y digitales en los que tiene lugar la tarea?, ¿qué herramientas se utilizan y son fundamentales para realizar la tarea?, ¿cuándo tiene lugar el aprendizaje?, ¿cuál es el marco temporal relevante para la realización de la tarea? y también, desde lo digital, ¿cómo podrían incorporarse elementos de simulación, robótica, aplicaciones, etc., para el desarrollo de la tarea? Estos elementos son un punto de inflexión para diseñar clases, ambientes de aprendizaje y asignaturas desde la modalidad combinada.

Método

La revisión de alcance que se planteó para el desarrollo de la investigación se apoya en la declaración PRISMA, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses. Se revisaron publicaciones disponibles entre 2020 y 2021, específicamente, artículos de investigación publicados en las bases de datos: Scopus, Web of Science, Proquest, Redalyc y Scielo. Se desarrolló una primera fase para identificar artículos a partir de una lista de verificación de elementos (Page *et al.*, 2021). Luego, se llevaron a cabo un tamizaje y una extracción de información desde las siguientes categorías: competencias digitales, literacidades digitales y aprendizajes presentes en el marco de la pandemia COVID-19. El criterio de búsqueda desde las palabras clave en inglés, portugués y español se evidencia en la Figura 1.

En la Figura 2, se presentan los criterios de inclusión y exclusión.

La revisión la realizaron siete investigadores asociados a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. En la fase uno, se reconocieron 712 artículos de investigación. Con el tamizaje de revisión de resúmenes, fueron reducidos a 297 artículos para ser analizados; posteriormente, se extrajo información de 98 artículos para las tres dimensiones analizadas (competencias digitales, literacidad digital y aprendizajes). En concreto, para esta publicación, se revisaron 52 artículos de investigación, relacionados con el aprendizaje. El diagrama de flujo da cuenta del proceso.

Figura 1. Criterios de búsqueda

(GROUP 1)		(GROUP 2)		(GROUP 3)		(GROUP 4)
Covid OR pandemics OR isolat** OR "health crisis" OR homebound OR lockdown OR quarantine	AND	Teaching OR pedagogy OR "learning environmen t" OR "teacher's perception" OR experience OR "mediated teaching"	AND	Multimedia OR multimodal OR "multimodal literacy" OR "semiotic mode" OR "itc use" OR itc OR digital OR "digital mediation" OR "multimodal discourse" OR "multimodal communication" OR "semiotic resources"	NOT	Health OR disease OR stress OR "mental health"

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Criterios de elegibilidad y exclusión

	Inclusión	Exclusión
Tiempo	2020-2021	2019 o anterior
Tipo	Artículo de investigación derivado de experiencia empírica, artículo de reflexión -óptica maestro, sistematización de prácticas educativo.	Artículo de investigación (no vinculado a proyectos), artículos de revisión, reseñas, artículo de reflexión, capítulo, libro, ponencia, conferencia.
Nivel educativo	Todos	No aplica
Idioma	Español, inglés y portugués	Otros
Tipo educación	Formal e informal	No aplica

Fuente: Elaboración propia.

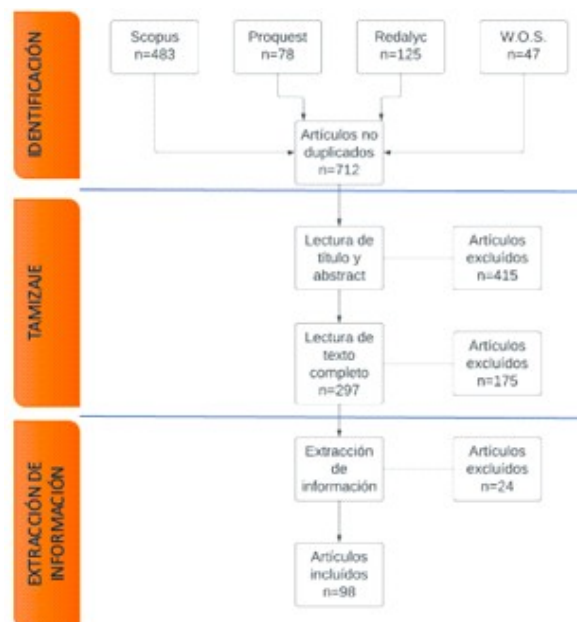
Con respecto al enfoque de investigación de las publicaciones, el 36 % es cualitativo, el 47 %, cuantitativo y el 15 %, mixto. Cabe destacar que el 82 % son estudios de percepciones y el 80 % empleó encuestas y entrevistas como técnica de recolección de información. Los estudios corresponden a los siguientes niveles educativos: Educación Preescolar (6 %), Primaria y Secundaria (9 %), Secundaria (22 %) y Educación Superior (64 %). Las investigaciones se desarrollaron en 29 países y hacen referencia a todos los niveles educativos (ver Figura 3).

La presente publicación se sitúa como eje central de la revisión. Se hizo énfasis en las publicaciones que analizaban los ambientes virtuales de aprendizaje; en esa línea, se planteó la pregunta cuáles son las limitaciones y oportunidades de los ambientes virtuales de aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 desde dos factores: la mediación y la interacción pedagógica.

Resultados

Los resultados obtenidos en el estudio se presentan desde tres apartados: 1) ambientes virtuales de aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 en niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, 2) limitaciones de los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación técnica y universitaria y 3) oportunidades de los ambientes de aprendizaje en la educación técnica y universitaria.

Figura 3. Diagrama de flujo



Fuente: Elaboración propia.

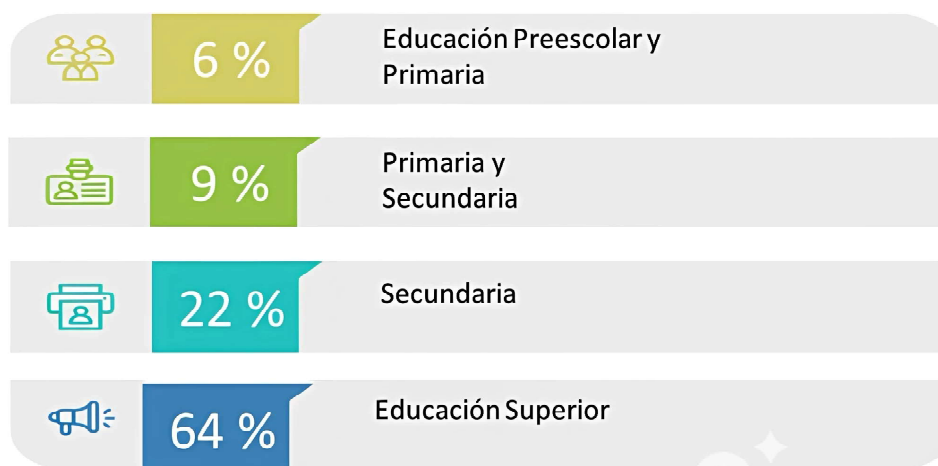
Ambientes virtuales de aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 en niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria

De acuerdo con la Figura 4, los datos muestran una diferencia notable entre los reportes de investigación en los primeros grados escolares, que suman un 15 % con respecto al 64 % de los estudios situados en Educación Superior. A partir de estas cifras, se observa que son importantes los estudios en Educación Inicial, Primaria y Secundaria que podrían aportar a identificar oportunidades y limitaciones de las prácticas educativas en los sistemas escolares a causa de COVID-19.

Con respecto a los ambientes de aprendizaje, la investigación de Hu *et al.* (2021) analiza las percepciones de directivos y profesores de Preescolar respecto a la enseñanza en línea y su posible continuidad pospandemia. Se encuentra que el 53 % de los participantes considera su continuidad, mientras que el 11 % teme que sus padres la rechacen. La educación en línea para este nivel no es pertinente; así lo perciben los participantes con menos habilidades tecnológicas.

Aunque la educación en línea en la edad preescolar genera tensiones, tal como señala el estudio de Hu *et al.* (2021), para estudiantes de Educación Secundaria, puede ser adecuada y beneficiosa hasta cierto punto. Los estudiantes de estos niveles son capaces de usar la educación a distancia para desarrollar su autorregulación y ser más colaboradores. Sin embargo, pueden llegar a sentirse abrumados por el exceso de tareas y por la sobrecarga de contenido. Este grupo poblacional también señala que, aunque los profesores buscaron nuevas soluciones, no adaptaron sus prácticas al contexto virtual, sino que condicionaron lo virtual a sus métodos habituales (Kovács *et al.*, 2022). Esto refleja la carencia de

Figura 4. Artículos identificados en los diferentes niveles escolares



Fuente: Elaboración propia.

competencias digitales y resalta la necesidad de mejorar estas habilidades para una transición efectiva hacia la virtualidad.

Por su parte, Gómez-Núñez *et al.* (2021) encontraron resultados positivos de aprendizaje, percibidos como terapéuticos por los padres y generadores de emociones agradables por parte de los alumnos. Por otro lado, de Oliveira y Correa (2020) señalan fortalezas en el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la lengua portuguesa en la Secundaria, las cuales estaban asociadas al manejo tecnológico, la participación de los estudiantes y la retroalimentación, mientras que Brata *et al.* (2021) resaltaron el efecto positivo del aprendizaje por descubrimiento en la Secundaria durante la virtualidad.

Continuando con el análisis de la Educación Secundaria, se puede identificar que los profesores mantuvieron los objetivos y temas de sus asignaturas. Además, mostraron alfabetización digital. Se halló también que la interacción fue más fluida con estudiantes hábiles con la tecnología. Los docentes realizaron esfuerzos por comunicarse de manera individual para personalizar la interacción (Nilsberth *et al.*, 2021).

Lauret y Bayram-Jacobs (2021), en línea con la investigación de Pelosi y Vicars (2020), destacan que hubo desigualdad en el acceso a la tecnología y a internet, dificultades para identificar necesidades de aprendizaje y limitaciones en la interacción y comunicación.

Limitaciones de los ambientes de aprendizaje en la Educación Técnica y Universitaria

En cuanto a las limitaciones, se proponen dos factores de análisis: el primero, relacionado con la modalidad virtual y la alfabetización digital y el segundo, con la interacción y la evaluación.

Modalidad virtual y alfabetización digital

Los estudios muestran dificultades en la educación tecnológica, brechas tecnológicas y limitaciones en el acompañamiento de los docentes (Al Hashimi, 2021; Code *et al.*, 2020; Torres-Martín *et al.*, 2021; Jiang y Yu, 2021 y Code *et al.*, 2020). Juárez-Díaz y Perales (2021) identificaron limitaciones en el acceso y la conectividad, en la formación del profesorado y alumnado en TIC, en el aprendizaje autónomo y en la gestión del estrés y problemas psicológicos. Por su parte, la investigación de Sales *et al.* (2020) señala una falta de habilidades críticas en los estudiantes y dudas en los docentes sobre su Competencia Informacional y Digital (CID). Por eso, autores como Flores-Tena *et al.* (2021) afirman que es imprescindible una formación más completa en CID.

Otra limitación importante hallada en otro estudio (König *et al.*, 2020) es que solo un 20 % de los profesores impartió clases virtuales semanalmente y un 70 % no usó herramientas digitales para enseñar. También se han encontrado desafíos enormes por falta de recursos, como conexiones inestables y cortes de energía.

Además, se observa una baja participación estudiantil y adaptabilidad a la enseñanza virtual (Makamure y Tsakeni, 2020). Rogozin (2021) manifiesta que el pesimismo sobre el aprendizaje a distancia se asocia con el desapego y la alienación de los acontecimientos actuales, así como con los cambios y las transformaciones.

De Oliveira y Correa (2020) encontraron otras limitaciones, como no saber exactamente quién está en la clase y quién dejó la computadora encendida. En el estudio de caso de Yurtseven *et al.* (2021), se presenta una percepción que consiste en que, si hay una competencia digital por parte de profesores y estudiantes, se puede generar aprendizaje de forma satisfactoria, lo que da relevancia a incidencia de la competencia digital en el entorno virtual de aprendizaje. A su vez, Charania *et al.* (2021), Domínguez-Loria y Pino-Juste (2021) muestran la necesidad de alfabetización previa de los docentes antes de la realización de sus intervenciones. Pozo *et al.* (2021) llegan a la conclusión de que los usos de las tecnologías de la información y la comunicación son más reproductivos que constructivos.

Otros obstáculos en el desarrollo de las prácticas educativas son los temores que sienten los profesores y los estudiantes. Legamia y Akiate (2020) han delimitado cuatro miedos básicos: falta de conocimientos y habilidades, mala conexión a internet, ausencia de herramientas digitales y escasa preparación para estudiar en la modalidad en línea.

Limitaciones relacionadas con la interacción y la evaluación

En el estudio realizado por Torres *et al.* (2021), se encontró que los estudiantes opinan que las funciones y tareas de las tutorías de docentes en e-learning no son satisfactorias. Asimismo, se encontraron limitaciones, como la ausencia de entornos para el estudio virtual, los déficits en la interacción y la insuficiencia para suplir todas las demandas que requiere un profesional de la educación para la gestión del aula (Bashir *et al.*, 2021; Gavranovic y Prodanovic, 2021, Dohle *et al.*, 2021; Díaz *et al.*, 2021; Cubukcu, 2021).

Usher *et al.* (2021) observaron que los profesores tuvieron menor acceso a los datos de los alumnos durante la enseñanza remota. Esto repercute de manera negativa sobre el aula porque, según estos autores, los profesores que tienen un interés más alto en los datos de los alumnos están más dispuestos a tomar decisiones informadas para mejorar sus cursos.

Los docentes también han reportado como limitaciones la falta de motivación, de tiempo y la ausencia de herramientas tecnológicas; de igual forma, se hallaron miedos para interactuar y problemas en el uso del lenguaje corporal al interactuar con los estudiantes (Gavranovic y Prodanovic, 2021). Estos resultados destacan la importancia de potenciar la interacción y el uso de herramientas digitales durante las sesiones sincrónicas (Moorhouse *et al.*, 2021).

Se ha visto que algunos estudiantes rurales tenían muchas limitaciones, como la poca conectividad a internet. A otros, se les dificultó entender los audios que necesitaban como parte de sus aprendizajes. Además, no ingresaban a las sesiones de tutorías y, cuando lo hacían, no participaban en las discusiones (Motaung y Dube, 2020).

En varios contextos, la educación en línea ha sido problemática. Se han observado dificultades relacionadas con el aprendizaje autónomo, las herramientas de evaluación, la evaluación del aprendizaje y la consolidación de procesos de retroalimentación pertinentes y eficaces por parte de los docentes.

A su vez, factores como la falta de contacto personal, de motivación de los estudiantes y la pérdida de control sobre los alumnos que no participan -además del aumento del tiempo requerido para la preparación y la retroalimentación- son también condicionantes a esta modalidad virtual, sin dejar de lado el hecho de que la falta de capacitación de los docentes en materia de enseñanza virtual también incide en el proceso (Ilduganova *et al.*, 2021; Barlovits *et al.*, 2021; Makamure y Tsakeni, 2020). En relación con la falta de contacto personal, Giray (2021) señala que los alumnos experimentan menos apoyo docente e interacción con compañeros.

Oportunidades de los ambientes de aprendizaje en la Educación Técnica y Universitaria

Se proponen dos factores de análisis de oportunidades: 1) ambientes de aprendizaje y 2) la interacción y la evaluación.

Ambiente virtual de aprendizaje

La planeación, la comunicación y la metodología activa implementada en la modalidad presencial fueron claves para la transición a un ambiente en línea, forzado por la pandemia de COVID-19, la cual ha generado una inmersión involuntaria en entornos de aprendizaje digital para estudiantes e instructores (García-Peñalvo *et al.*, 2021; Dorfsman y Horenczyk, 2022).

En su investigación, Röhle *et al.* (2021) destacan la viabilidad de un enfoque de enseñanza adaptado, que incorpora el Modelo de Aula Invertida, para la formación práctica de estudiantes de Medicina y Odontología durante la pandemia de COVID-19. Utilizando el sistema Moodle, los estudiantes se familiarizaban con el contenido en una fase digital previa para posteriormente consolidar y aplicar sus conocimientos en sesiones presenciales. Este sistema de gestión de aprendizaje es útil para desarrollar cursos en línea de un idioma extranjero (Berardi, 2021). Zoom también representa una oportunidad para la formación de habilidades comunicativas en estudiantes de Medicina (Knie *et al.*, 2020).

El uso de estas plataformas fue muy alto durante la pandemia. García-Peñalvo *et al.* (2021) señalan que las más usadas por los docentes fueron Moodle y Google Classroom. Asimismo, fueron empleadas con bastante frecuencia las herramientas de edición, de contenido colaborativo, de creación de encuestas y de grabaciones de audio y video. La utilización de Moodle es alta en parte porque es el principal sistema de gestión de aprendizaje que se usa en la Educación Superior (Del Prete y Cabero, 2020). Esto representa una gran oportunidad para hacer la transición hacia la virtualidad y hacia el desarrollo de la enseñanza híbrida (Debacq *et al.*, 2020).

Otras oportunidades identificadas es el uso de la gamificación, que sirve para mantener el interés y la motivación durante la pandemia, lo que, a su vez, mejora

la enseñanza y evaluación formativa (Areed *et al.*, 2021). En este contexto, la alfabetización digital es conveniente para crear un espacio de comunicación y la colaboración a distancia (Ogbonnaya *et al.*, 2020). Para aprovechar el potencial de estas oportunidades, Torres *et al.* (2021) sugieren mejorar en términos de recursos visuales y audiovisuales, editores de imágenes, de video, de infografías, sistemas de respuesta en tiempo real, herramientas antiplagio y de búsqueda para bases de datos académicas y tutorías docentes.

Oportunidades relacionadas con la interacción, la autorregulación y la evaluación

Una investigación realizada por Sutarni *et al.* (2021) señala que los estudiantes con un mayor aprendizaje autorregulado son capaces de optimizar su entorno de aprendizaje digital y tener un mejor rendimiento académico. Durante la crisis de COVID-19, la evaluación individual predominó sobre la grupal y se centró en el uso del conocimiento en prácticas académicas y profesionales. Además, la mayoría de los profesores diseñó evaluaciones enfocadas en el aprendizaje, que optaron frecuentemente por la asincronía (Schwartzman *et al.*, 2021).

Dohle *et al.* (2021) evaluaron las tutorías entre pares en la modalidad virtual en la Universidad de Berlín durante la pandemia de COVID-19. El estudio destaca la importancia de mejorar la interacción en los diseños virtuales y confirma la relevancia de las tutorías entre pares, a pesar de los retos pedagógicos para profesores y estudiantes, generados por la implementación virtual. En este contexto, el docente debe ser capaz de innovar, reflexionar y transformar sus propuestas didácticas para responder a las demandas sociales que vive el mundo en medio de una crisis sanitaria, con el fin de que alcancen los objetivos curriculares propuestos al inicio del curso (Tejedor *et al.*, 2020).

Otras de las aproximaciones realizadas por los investigadores apuntan a que los estudiantes tienen un compromiso mayor, más enfocado y motivado con la tarea cuando comparten sus interpretaciones, anotaciones y etiquetas con otros. La producción de anotaciones multimedia es una forma práctica de alentar a los estudiantes a practicar el razonamiento reflexivo sobre la realidad profesional (Cebrián-de-la-Serna *et al.*, 2021).

Por su parte, Hernández-Ramos *et al.* (2021) muestran una alta satisfacción general por parte del alumnado, principalmente, en cuanto al potencial de esta metodología para la resolución y comprensión de los contenidos prácticos, lo que facilita la reflexión y elaboración de síntesis personales.

Finalmente, Amin y Sundari (2020), en su estudio, buscan determinar las preferencias de los estudiantes, incluidos su percepción y puntos de vista sobre el uso de las plataformas y la aplicación durante la situación de enseñanza remota.

Conclusiones

La pandemia de COVID-19 impuso nuevas exigencias al sistema educativo, entre ellas, el cambio a una modalidad de aprendizaje en línea. La necesidad de emplear alternativas eficaces para responder a la coyuntura ha propiciado la

implementación de diferentes herramientas digitales que buscan facilitar el desarrollo de las clases a pesar de la distancia.

Además, condujo a proponer otras formas de aprender y de enseñar, romper lo habitual; por ello, renovar en las prácticas educativas es una oportunidad para, por ejemplo, experimentar con diseños híbridos y con el diseño de trayectorias de aprendizaje más personalizadas y flexibles.

Dentro de los aspectos a destacar, se presentan los siguientes:

Estructurar y preservar la calidad de la interacción en los sistemas educativos para promover una interacción cualificada y equilibrada y que incentive el aprendizaje en entornos virtuales.

Pilotear y experimentar con modelos de aprendizaje híbridos y mixtos (virtual/presencial) puede ser un aporte significativo a las transformaciones pedagógicas.

Robustecer el acompañamiento, la tutoría, la personalización del proceso de aprender y enseñar desde los ambientes virtuales.

En los contextos con falta de equidad frente a los recursos económicos y tecnológicos, se priorizó en el contenido y la interacción fue la ausencia más notoria.

Se destacan factores de tensión, como: 1) la necesidad de autorregulación, procesos de autonomía desde la perspectiva del estudiante; 2) el seguimiento del aprendizaje, la evaluación y el acompañamiento; 3) la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el lugar de la mediación y del mediador y 4) la necesidad de ahondar en investigaciones educativas desde los primeros ciclos formativos.

Referencias bibliográficas

- Al Hashimi, S. (2021). Exploring effective practices in managing distance learning for teaching art and design in Bahrain. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(6), 66-87. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.6.4>
- Amin, F. M. y Sundari, H. (2020). EFL Students' Preferences on Digital Platforms during Emergency Remote Teaching: Video Conference, LMS, or Messenger Application? *Studies in English Language and Education*, 7(2), 362-378. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16929>
- Areed, M. F., Amasha, M. A., Abougalala, R. A., Alkhalaf, S. y Khairy, D. (2021). Developing gamification e-quizzes based on an android app: the impact of asynchronous form. *Education and Information Technologies*, 26, 4857-4878. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10469-4>

Barlovits, S., Jablonski, S., Lázaro, C., Ludwig, M. y Recio, T. (2021). Teaching from a distance-Math lessons during COVID-19 in Germany and Spain. *Education Sciences*, 11(8), 406. <https://doi.org/10.3390/educsci11080406>

Bashir, A., Uddin, M. E., Basu, B. L. y Khan, R. (2021). Transitioning to online education in English Departments in Bangladesh: Learner perspectives. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 11-20. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i1.34614>

Berardi, S. (2021). Creating an online Russian as a foreign language course during the COVID-19 epidemic. *Russian Language Studies*, 19(1), 7-20. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>

Brata, W., Catur Wibowo, F. y Rahmadina, N. (2021). Implementation of discovery learning in a digital class and its effect on student learning outcomes and learning independence level. *F1000Research*, 10(386), 1-15. <https://doi.org/10.12688/f1000research.51763.1>

Cebrián-de-la-Serna, M., Gallego-Arrufat, M. J. y Cebrián-Robles, V. (2021). Multimedia Annotations for Practical Collaborative Reasoning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 264-278. <http://doi.org/10.7821/naer.2021.7.664>

Charania, A., Bakshani, U., Paltiwale, S., Kaur, I. y Nasrin, N. (2021). Constructivist teaching and learning with technologies in the COVID-19 lockdown in Eastern India. *British journal of educational technology: journal of the Council for Educational Technology*, 52(4), 1478-1493. <https://doi.org/10.1111/bjet.13111>

Code, J., Ralph, R. y Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>

Cubukcu, F. (2021). Práticas e perspectivas dos professores estagiários no programa online de ensino de idiomas. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(1), 246-257. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13760>

Debacq, M., Almeida, G., Lachin, K., Lameloise, M. L., Lee, J., Pagliaro, S., Romdhana, H. y Roux, S. (2020). Delivering remote food engineering labs in COVID-19 time. *Education for Chemical Engineers*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.10.002>

Del Prete, A. y Cabero Almenara, J. (2020). El uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje entre el profesorado de educación superior: un análisis de género. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 62(20). <http://dx.doi.org/10.6018/red.400061>

Díaz, D., Cristiani, M. y Sajoza Juric, V. (2021) Estrategias didácticas con tecnología digital enseñanza inclusiva en tiempos de pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 23(12), 72-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080297>

Dohle, N. J., Machner, M. y Buchmann, M. (2021). Peer teaching under pandemic conditions - options and challenges of online tutorials on practical skills. *GMS journal for medical education*, 38(1), Doc7. <https://doi.org/10.3205/zma001403>

Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2021). La competencia digital en el profesorado de Música en Educación Secundaria en los centros de titularidad pública du-

rante la pandemia derivada de la COVID-19. *Revista Electrónica LEEME*, 80. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.20515>

Dorfsman, M. y Horenczyk, G. (2022). The coping of academic staff with an extreme situation: The transition from conventional teaching to online teaching. *Education and Information Technologies*, 27(1), 267-289. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10675-0>

Flores-Tena, M. J., Ortega-Navas, M. C. y Sousa-Reis, C. (2021). El uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 300-320. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7679295>

García-Peñalvo, F. J., García-Holgado, A., Vázquez-Ingelmo, A. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). Planning, Communication and Active Methodologies: Online Assessment of the Software Engineering Subject during the COVID-19 Crisis. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.27689>

Gavranovic, V y Prodanovic, M. (2021). ESP Teachers' Perspectives on the Online Teaching Environment Imposed in the Covid-19 Era - A Case Study. *The New Educational Review*. <https://doi.org/10.15804/tner.21.64.2.15>

Giray, G. (2021). An assessment of student satisfaction with e-learning: An empirical study with computer and software engineering undergraduate students in Turkey under pandemic conditions. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6651-6673. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10454-x>

Gómez-Núñez, M. I., Cano-Muñoz, M. Á. y Gómez-Núñez, J. A. (2021). La ópera infantil como medio de aprendizaje y unión en tiempos de Covid-19: propuesta interdisciplinar de educación a distancia. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18(2021), 3-14. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12310>

Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.449321>

Hu, X., Chiu, M. M., Leung, W. M. V. y Yelland, N. (2021). Technology integration for young children during COVID-19: Towards future online teaching. *British journal of educational technology: journal of the Council for Educational Technology*, 52(4), 1513-1537. <https://doi.org/10.1111/bjet.13106>

Ilduganova, G. M., Tikhonova, N. V. y Galimullina, R. I. (2021). Online learning issues in Russian universities. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 516-527. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14988>

Jiang, L. y Yu, S. (2021). Understanding changes in EFL teachers' feedback practice during COVID-19: Implications for teacher feedback literacy at a time of crisis. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 509-518. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00583-9>

Juárez-Díaz, C. y Perales, M. (2021). Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>

Knie, K., Schwarz, L., Frehle, C., Schulte, H., Taetz-Harrer, A. y Kiessling, C. (2020). To zoom or not to zoom-the training of communicative competencies in times of COVID 19 at Witten/Herdecke University illustrated by the example of "sharing information". *GMS Journal for Medical Education*, 37(7), 745-764. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7740036/>

König, J., Jäger-Biela, D. J. y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education*, 43(4), 608-622. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1809650>

Kovács, T., Mišić, K. y Vražar, S. (2022). A leap to the digital era-what are lower and upper secondary school students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic in Serbia? *European journal of psychology of education*, 37(3), 745-764. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00556-y>

Lauret, D. y Bayram-Jacobs D. (2021). COVID-19 Lockdown Education: The Importance of Structure in a Suddenly Changed Learning Environment. *Education Sciences*, 11(5), 221. <https://doi.org/10.3390/educsci11050221>

Legamia Jr., B. P. y Akiate, Y. W. D. (2020). The contribution of online resources to fostering digital learning and effective teaching. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5660-5669. <http://doi.org/10.13189/ujer.2020.081170>

Makamure, C. y Tsakeni, M. (2020). COVID-19 as an Agent of Change in Teaching and Learning STEM Subjects. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 1078-1091. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=944840>

Moorhouse, B.L. y Kohnke, L. (2021). Thriving or Surviving Emergency Remote Teaching Necessitated by COVID-19: University Teachers' Perspectives. *Asia-Pacific Edu Res* 30, 279-287. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00567-9>

Motaung, L. B. y Dube, B. (2020). WhatsApp messenger as a mediating tool in times of COVID-19 for enhancing student engagement in e-tutorials at a rural South African university. *Journal of Educational and Social Research*, 10(6), 214-214. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0121>

Nilsberth, M., Liljekvist, Y., Olin-Scheller, C., Samuelsson, J. y Hallquist, C. (2021). Digital teaching as the new normal? Swedish upper secondary teachers' experiences of emergency remote teaching during the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, 20(4), 442-462. <https://doi.org/10.1177/14749041211022480>

Ogbonnaya, U. I., Awoniyi, F. C. y Matabane, M. E. (2020). Move to online learning during COVID-19 lockdown: Pre-service teachers' experiences in Ghana. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 286-303. <http://ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/233>

de Oliveira, R. M. y Corrêa, Y. (2020). Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Dialogia*, 36, 252-268. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18336>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Elie A Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Pelosi, L. y Vicars, M. (2020). Researching with the Sturm und Drang of COVID-19: telling tales of teachers' teaching. *Qualitative Research Journal*, 20(4), 393-403. <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2020-0079>

Pozo, J., Pérez, M., Cabellos, B. y Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>

Rogozin D. M. (2021). The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1, 31-51 <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-31-51>

Röhle, A., Horneff, H. y Willemer, M. C. (2021). Practical teaching in undergraduate human and dental medical training during the COVID-19 crisis. Report on the COVID-19-related transformation of peer-based teaching in the Skills Lab using an Inverted Classroom Model. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1), 1-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7899122/>

Sales, D., Cuevas-Cerveró, A. y Gómez-Hernández, J.-A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional De La información*, 29(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>

Schwartzman, G., Roni, C., Sánchez, M., Berk, M., Delorenzi, E. y Eder, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/29078>

Sutarni, N., Ramdhany, M., Hufad, A. y Kurniawan, E. (2021). Self-regulated learning and digital learning environment: its effect on academic achievement during the pandemic. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(2), 374-388. <https://journal.uny.ac.id/index.php/cp/article/view/40718>

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI, Santillana.

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Torres Martín, C., Acal, C., El Homrani, M. y Mingorance Estrada, Á.C. (2021). Impact on the Virtual Learning Environment Due to COVID-19. *Sustainability* 2021, 13, 582. <https://doi.org/10.3390/su13020582>

Usher, M., HersHKovitz, A. y Forkosh-Baruch, A. (2021). From data to actions: Instructors' decision making based on learners' data in online emergency remote teaching. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1338-1356. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.13108>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. [Traducción de J. A. Martínez, A. Gómez, y R. O. Ramírez]. Paidós

Yurtseven, N., Saraç, S. y Akgün, E. (2021). Digital skills for teaching and learning in distance education: An example of a university in the pandemic. *Eurasian Journal of Educational Research*, (94), 295-314. <https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/08/ejer.2021.94.13.pdf>

Zitter, I. y Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, 81. <https://doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>