

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA
ARTEMIS
2025

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL III



EDITORA
ARTEMIS
2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology*, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Moscquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
 Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
 Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
 Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
 Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
 Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
 Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
 Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
 Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem III / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-65-9

DOI 10.37572/EdArt_290925659

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior.
I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Este tercer volumen de ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem*** desplaza el foco hacia las condiciones estructurantes de la educación: cómo concebimos el currículo, cómo se configura el saber docente, qué valores orientan la inclusión y la justicia social y de qué modo la sostenibilidad y los territorios determinan las decisiones pedagógicas.

En el eje **Pensamiento Complejo, Cultura escolar y Currículo**, se discuten fundamentos epistemológicos que convocan a superar reduccionismos y a cultivar perspectivas complejas y transdisciplinarias. Junto a ello, aparecen experiencias de diseño curricular en formatos híbridos que concilian calidad, acreditación y flexibilidad, y estudios que recolocan a los estudiantes como actores del currículo (sujetos que interpretan, evalúan y coproducen recorridos formativos). Una mirada a la cultura escolar recupera prácticas a menudo invisibilizadas, recordando que los currículos también se componen de rituales, tiempos, afectos y materialidades que educan, y que los cambios curriculares se inscriben en contextos históricos y políticos específicos.

En **Formación/Identidad Docente y Paradigmas Didácticos**, los textos muestran que el saber del profesor es situado, relacional y atravesado por políticas, dispositivos de evaluación y culturas institucionales. Experiencias en educación museal evidencian el potencial de comunidades de práctica para ampliar repertorios profesionales. Análisis sobre calificaciones y sobre la comprensión de conceptos sociales examinan críticamente cómo evaluamos y qué consideramos “conocimiento” en la educación superior. A la vez, se plantean reflexiones sobre el desarrollo docente en la sociedad del conocimiento y la necesidad de fortalecer capacidades pedagógicas para afrontar la postpandemia. Lo que emerge es la urgencia de espacios de reflexividad y de narrativas que den cuenta de las tensiones del trabajo docente, sin prescribir soluciones simplistas.

El eje **Educación Ambiental y Sostenibilidad** propone un giro afectivo-relacional hacia los territorios. Modelos formativos que aprenden con la naturaleza y experiencias de educación ambiental escolar muestran que la sostenibilidad es práctica concreta: implica leer conflictos socio ecológicos, articular ciencia y saberes locales y diseñar proyectos que cuiden la vida. Perspectivas de pensamiento geográfico emancipador, mediadas por tecnologías, invitan a situar problemas y decisiones en el espacio vivido, cultivando responsabilidad ciudadana.

Finalmente, en **Inclusión, Equidad y Justicia Social**, se reúnen propuestas que van desde recursos lúdicos y analíticos para ampliar el acceso a la computación hasta la colaboración entre docentes de distintas áreas para responder a la diversidad. Redes

de mentoría y comunidad con familias de niños sordos colocan los derechos lingüísticos en el centro del debate. Y una intervención artístico-teatral tensiona la relación entre espectador y responsabilidad ética, recordando que educar también es formar sensibilidades y compromisos.

Este volumen afirma que currículo, docencia, sostenibilidad e inclusión no son anexos del proceso de enseñar y aprender: son el corazón mismo de la tarea educativa. Al articular teorías, políticas y prácticas, los capítulos aquí reunidos ofrecen herramientas para pensar proyectos formativos que acojan diferencias, promuevan justicia y cuiden lo común. Que estas páginas sirvan como invitación a la acción, para imaginar y construir escuelas y universidades más justas, pertinentes y sostenibles.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM)

SUMÁRIO

PENSAMIENTO COMPLEJO, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

CAPÍTULO 1..... 1

PENSAMIENTO COMPLEJO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: AVANCES, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Carlos Guajardo Castillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256591

CAPÍTULO 2..... 14

PROPUESTA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN MODALIDAD MIXTA PARA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CANCÚN

Juan Felipe Pérez Vázquez

Mijail Armenta Aranceta

Miriam Angélica García Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256592

CAPÍTULO 3.....25

NUEVOS PLANTELES PARA UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS: LA PREPARATORIA MODELO (1964-1966)

Angélica Araceli González García

Claudia Altaíra Pérez Toledo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256593

CAPÍTULO 4..... 33

LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES DEL CURRÍCULO: SU INVESTIGACIÓN EN LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Patricia Covarrubias-Papahiu

Rocío Andrade Cázares

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256594

CAPÍTULO 5..... 53

CLASES DE BORDADO Y TEJIDO. UN ESTILO DE CULTURA ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Enoc Obed De la Sancha Villa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256595

FORMAÇÃO/IDENTIDADE DOCENTES E PARADIGMAS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 6..... 64

EL SABER DEL PROFESOR: EXPERIENCIA, IDENTIDAD Y SENTIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE DOCENCIA

Rafael Culebro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256596

CAPÍTULO 7..... 77

IDENTIDAD DE PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL EN UN CONTEXTO DE PRÁCTICA EN EDUCACIÓN MUSEAL

Gissely Alejandra Quintero Sepúlveda

Carlos Arturo Soto Lombana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256597

CAPÍTULO 8..... 91

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Catalina Vélez Verdugo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256598

CAPÍTULO 9..... 102

LOS IMAGINARIOS SOCIALES RESPECTO A LAS CALIFICACIONES EN LA ESCUELA

María Dolores Carlos-Sánchez

Jesús Andrés Tavizón-García

Rosa María Martínez-Ortiz

Martha Patricia Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Christian Starlight Franco-Trejo

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909256599

CAPÍTULO 10..... 113

**LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Consepción Omar Ezquildo Vazquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565910

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

CAPÍTULO 11.....122

MODELO PEDAGÓGICO EDUCACIÓN TRANSFORMADORA CON LA NATURALEZA

Antonia Condeza-Marmentini

María Paz Aedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565911

CAPÍTULO 12156

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PEDAGÓGICA DE LA HABANA

Franciss Brown Smith

Amparo Osorio Abad

Enrique Cecilio Cejas Yanes

Ismael Santos Abreu

Mercedes Lina Wong Torres

Yohanna Alexandra Grandales Brown

Rafael Bosque Suarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565912

CAPÍTULO 13..... 169

**PENSAMIENTO GEOGRÁFICO EMANCIPADOR Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

María Juana Flores García

María Dolores Montañez Almaguer

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565913

CAPÍTULO 14..... 181

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO DIVERTIDO SOBRE FUNDAMENTOS DE PROGRAMAÇÃO: PROJETO PARA INCLUSÃO E LEARNING ANALYTICS

Peter Mozelius
Baltasar Fernández Manjón
Rasmus Pechuel
Niklas Humble
Lisa Sällvin
Jussara Reis-Andersson
Tim Kreuzberg

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565914

CAPÍTULO 15..... 194

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES DE MATEMÁTICA Y ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Erich Leighton Vallejos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565915

CAPÍTULO 16.....205

EDUCACIÓN, MENTORÍA Y COMUNIDAD. ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE FAMILIAS Y NIÑOS SORDOS

Diana Abello-Camacho
Martha Pabón-Gutiérrez
Luz Mary López Franco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565916

CAPÍTULO 17.....222

PROYECTO “OBRA ANTÍGONA”, PUESTA EN ESCENA DE UN TEXTO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Daniela Baeza Castillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092565917

SOBRE O ORGANIZADOR.....233

ÍNDICE REMISSIVO.....234

CAPÍTULO 8

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DOCENTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO¹

Data de submissão: 20/09/2025

Data de aceite: 26/09/2025

Catalina Vélez Verdugo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Quito - Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-3597-3796>

*“Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.”
Paulo Freire*

RESUMEN: En la actualidad la educación superior atraviesa profundos y constantes cambios derivados de la irrupción de las tecnologías de información y comunicación, así como también por los efectos devastadores de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Una consecuencia de mayor impacto ha sido el acortamiento de las barreras de tipo geográfico con incidencia directa en la economía, la política y la sociedad. Estos cambios han incidido también en un gran esfuerzo por mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, atendiendo especialmente a los principios esenciales de inclusión, equidad, igualdad y justicia social.

¹ Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación: “Crisis, Creatividad y Transformación educativa”, Quito, PUCE, enero de 2023.

A lo largo de este documento se plantea una propuesta para el análisis y debate de la educación superior, a nivel local y regional en la sociedad del conocimiento, tomando en cuenta las implicaciones que supone la postpandemia, con el fin de aportar con algunas reflexiones destinadas a consolidar procesos académicos de transformación educativa y sociocultural.

PALABRAS CLAVE: formación docente; sociedad del conocimiento; postpandemia; transformación tecnológica.

THE IMPORTANCE OF FACULTY DEVELOPMENT IN THE KNOWLEDGE SOCIETY

ABSTRACT: Currently, higher education is undergoing profound and constant changes due to the emergence of information and communication technologies, as well as the devastating effects of the COVID-19 pandemic. A consequence of greater impact has been the shortening of geographical barriers with a direct impact on the economy, politics, and society. These changes have also led to a significant effort to improve the quality and relevance of higher education, particularly by addressing the essential principles of inclusion, equity, equality, and social justice. Throughout this document, a proposal is presented for the analysis and debate of higher education, at the local and regional levels in the knowledge society, considering the implications of the

post-pandemic, with the aim of providing some reflections intended to consolidate academic processes of educational and sociocultural transformation.

KEYWORDS: teacher training; knowledge society; post-pandemic; technological transformation.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente la humanidad se ha desenvuelto en épocas signadas por crisis de diversa índole y magnitud que han exigido grandes esfuerzos para atenuar sus efectos más nocivos. La actual no es una excepción, también es crítica y esta crisis se refleja principalmente en los elevados índices de pobreza, desempleo, corrupción, inseguridad, deterioro institucional y en la decadencia sostenida de principios y valores fundamentales como la solidaridad, justicia, moral y ética, igualdad, equidad, inclusión, etc., que constituyen la piedra angular para garantizar una sana convivencia social y el progreso y desarrollo de los pueblos. Un fenómeno que aterrorizó al mundo y agravó este cuadro, fue la pandemia del COVID-19 que provocó una especie de aislamiento universal sin precedente alguno, de la cual apenas estamos resurgiendo, pese al estado de perplejidad e incertidumbre en el que seguimos inmersos, paradójicamente en plena vigencia de lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”.

En una situación de tal naturaleza, la educación cobra mayor trascendencia por ser determinante para el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias; así como, porque en su esencia subyace un proceso de producción, asimilación y transformación de conocimiento y generación de cultura, ciencia y tecnología, con incidencia directa en los ámbitos político, económico y social, con miras a elevar la calidad de vida, en una palabra, el desarrollo de las naciones.

Este documento trata acerca de la importancia del desarrollo de las habilidades y capacidades de los docentes en los procesos de educación superior, en el contexto de la postpandemia del COVID-19, especialmente en consideración a los avances e impacto de la tecnología. Hay que reconocer que fueron los docentes quienes asumieron la gran responsabilidad de enfrentar la apremiante necesidad de gestionar los cambios que demandaba la nueva realidad, aprender y hacer un uso eficaz y eficiente de la tecnología; y diseñar, adoptar e implementar modelos educativos alternativos a los tradicionales.

El texto se encuentra estructurado en dos partes. En la primera se enfatiza en la importancia de la formación docente en recursos y herramientas tecnológicas desde la visión de la sociedad del conocimiento; y, en la segunda, se analizan los efectos de la postpandemia del COVID-19 en el desarrollo profesional de los docentes, la transformación de la oferta académica y los principales desafíos a futuro.

2. DESARROLLO

La inusitada incursión de las tecnologías de información y comunicación en la sociedad y en la vida de las naciones es, sin duda, el hecho más evidente y destacado en lo que va del presente siglo. Su impacto en los procesos educativos, en particular en los de la educación superior, ha sido decisivo en la medida en que ha provocado transformaciones radicales en un mundo cada vez más globalizado. Se trata de una verdadera revolución que ha atravesado las barreras no solo geográficas sino también económicas, políticas, sociales y culturales.

Sin duda, estos cambios deben ser analizados sobre todo en la perspectiva de elevar la calidad de la educación superior con criterios de inclusión e igualdad; y también desde la necesidad de contar con una apropiada infraestructura tecnológica, una eficiente planta docente y planes de estudios acordes con la realidad, a fin de asegurar una educación de alto nivel que responda a las demandas de la sociedad y su desarrollo.

El avance imparable de las tecnologías digitales y la democratización en el uso del internet han sido los factores que más han influido en la transformación del hecho educativo. Hasta hace muy poco, al parecer, la universidad y sus docentes constituían los únicos guardianes del conocimiento; sin embargo, en la actualidad ya se dispone de una multiplicidad y variedad de fuentes de conocimiento, así como de facilidades de acceso. Las TIC's han provocado nuevos alfabetismos que potencian habilidades y competencias propias del siglo XXI, las cuales se ejercitan principalmente en las prácticas digitales que los jóvenes llevan a cabo en contextos de aprendizaje informal, en su mayoría en espacios y tiempos de ocio (Busquet-Duran *et al.*, 2013). Un claro ejemplo de esto es la preponderancia que han cobrado las redes sociales y la educación informal principalmente para niños, adolescentes y jóvenes; llegando incluso a ser una herramienta de formación autodidacta para adultos.

No obstante, para el docente más allá de la importancia que tiene la tecnología y el manejo de sus herramientas, lo verdaderamente relevante en el campo educativo, por constituir el pilar del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la visión y la finalidad para la cual se educa. Y desde el punto de vista institucional cuenta mucho una gestión que considere la planificación sostenida y participativa de los diversos actores a partir de diagnósticos sistemáticos; la provisión, asignación y manejo responsable de los recursos; la creación de condiciones favorables para el acceso masivo a la conectividad; contar con una infraestructura tecnológica apropiada; y brindar facilidades para que los alumnos puedan incorporarse a las nuevas modalidades de estudio. Por esto, la docencia no puede ser sino una misión colectiva.

Así entonces, la tecnología como insumo de la sociedad del conocimiento puede impulsar el cambio social. Al respecto Krüger señala: “la sociedad del conocimiento ha permitido que la educación se convierta en un factor de cambio social que involucra la necesidad de aprender en todo momento” (Krüger, 2006). El mundo necesita cada vez más y con mayor urgencia, personas con capacidad de adaptación y readaptación constante, prácticas laborales en diversos escenarios que se ajusten a la realidad y también a partir de modelos de simulación, soluciones concretas para afrontar los graves problemas que le aquejan, así como también de un aprendizaje continuo y de nuevas formas de interacción al interior de los centros de desempeño laboral.

En este orden de ideas, es sustancial concentrarse en la educación como una vía para alcanzar el bienestar social, lo que está directamente relacionado con el incremento de la calidad de los servicios educativos, la producción científica y una mayor vinculación de la universidad con la sociedad.

Estos mecanismos deben canalizarse a través de una adecuada gestión del conocimiento que corresponde a la capacidad de transformar y emplear la información para generar valor (Rodríguez, 2009). A lo largo de los años, la generación y transformación del conocimiento se ha implementado sobre todo en las aulas. Los principales gestores del conocimiento han sido los profesores y profesoras quienes han participado como agentes de cambio y transformación de la realidad.

Así, tal como lo menciona Baraldi *et al.* (2021), hacer educación demanda de autopreparación, autoevaluación, evaluación de impacto, colaboración, conocimiento, revaloración de la conciencia, experiencia, interacción con todos los que intervienen en el sistema e interdependencia, con debate abierto, para organizar la universidad, de tal modo que promueva su desarrollo y permita dar respuesta a las demandas ciudadanas.

Sin embargo, vale decirlo hasta ahora han sido los docentes quienes han liderado las propuestas formativas para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la velocidad del cambio, sin que eso implique descuidar la calidad y la atención a la realidad social e institucional. En esta línea, en la educación superior son los docentes quienes cultivan la generación del conocimiento para el aprendizaje y formación permanentes mediante la comunicación, reflexión, comprensión, interpretación e interacción entre la teoría y la práctica para apropiarse de estrategias que lleven a resultados eficientes en y para las instituciones de educación superior (Baraldi *et al.*, 2021).

En este mismo sentido, ha de subrayarse la importancia y responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior frente al desarrollo profesional de su planta docente, lo cual exige la definición de políticas y la ejecución de programas y proyectos

que garanticen una formación continua que fortalezca habilidades y destrezas relativas a la docencia e investigación.

En la Conferencia sobre Educación Superior en el siglo XXI, organizada por la UNESCO y celebrada en París en 1998, se establecieron los lineamientos para el cambio de la perspectiva universitaria, que han constituido la base para la transformación y diversificación de los modelos educativos aplicados en las instituciones de educación superior; así como, para la formación docente, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con el desarrollo y avances pedagógicos, disciplinares, científicos y tecnológicos.

Tal como sostiene Durán (2016), la formación docente se construye en “el desarrollo y la delimitación de las competencias específicas en el ejercicio de sus funciones, roles y estrategias, para potenciar la calidad, innovación y la contextualización derivadas del nuevo escenario de actuación profesional en la sociedad del conocimiento. Significa innovar en los objetivos, contenidos, métodos didácticos, agregando los nuevos elementos (técnicas, estrategias y tácticas) utilizados en los actuales modelos educativos, entre ellos el de competencias” (Durán, 2016).

Para alcanzar este propósito, el docente necesariamente necesita potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas, con énfasis en la investigación científica, para de esta manera, actualizar sus conocimientos y mejorar continuamente su desempeño.

Según Mas Torelló (2001), el personal docente debe desarrollar habilidades y destrezas en temas de docencia, investigación e inclusive gestión académica. Por lo tanto, el docente investigador debe desarrollar un sin número de competencias profesionales correspondientes a la función sustantiva de la docencia, como son:

- “Diseñar el proceso docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, en trabajo coordinado con otros docentes, para así garantizar sistematicidad y sostenibilidad en los aprendizajes.
- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje colaborativo, lo que implica propiciar aprendizajes tanto individuales como grupales.
- Tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
- Evaluar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
- Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución”.

Con respecto al desarrollo y fortalecimiento de la investigación como función sustantiva, diversos estudios resaltan la importancia de las siguientes competencias:

- “Diseñar, desarrollar y o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Organización y gestión de reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación.
- Elaboración de material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Comunicación y difusión de conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional”.

Por otra parte, Chang (2009) señala que las competencias docentes deben “gestionar el ambiente de aprendizaje, interpretar las expresiones y comportamientos del educando y comunicarse con él para apoyar su proceso de aprendizaje. Este tipo de ejercicio docente es diferente al que se apega al guion de enseñanza de una disciplina para exponer su contenido y por ello se requiere de una preparación del docente acorde con lo que se requiere de él”.

Podría decirse que en este ámbito se evidencia con mayor claridad la enorme contribución de la sociedad del conocimiento a la educación, especialmente al haber propiciado la consolidación de nuevos modelos educativos y el fortalecimiento del uso de las herramientas digitales para facilitar los aprendizajes. (Pérez Zuñiga *et al.*, 2018).

Por lo antes mencionado, puede decirse que la competencia digital para enseñar y aprender constituye un área fundamental de la sociedad del conocimiento. Según varios autores, el modelo más reconocido de competencia digital es el DigComp, diseñado por la Comisión Europea, que identifica en seis áreas las competencias digitales necesarias para mejorar e innovar la educación a través de la autoevaluación docente sobre sus fortalezas y debilidades para el uso de las tecnologías de la información: 1) compromiso profesional, 2) recursos digitales, 3) enseñar y aprender, 4) evaluación, 5) capacitar a los estudiantes y 6) facilitar la competencia digital de los estudiantes (Hernández-Escalano *et al.*, 2021).

Ahora bien, durante el aislamiento ocasionado por el COVID 19, en América Latina se evidenció que el rol de los docentes en la emergencia sanitaria fue imprescindible, pues sin su participación no habría sido posible la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente en entornos remotos. A pesar de que en varios casos ya existía disponibilidad de infraestructura tecnológica, sin la mediación y el liderazgo de los docentes el aprendizaje de los estudiantes habría sido imposible. La clave estuvo en el acompañamiento que brindaron las instituciones de educación superior para la implementación de estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, modos de aprendizaje híbridos y la pedagogía emergente (Picón *et al.*, 2021).

Durante la pandemia, la virtualización de las aulas se convirtió en una realidad tangible, en el caso de Ecuador a partir de entonces una gran parte de universidades han hecho uso de las herramientas y recursos tecnológicos como apoyo pedagógico a la enseñanza presencial. Los profesores, a través de capacitaciones emergentes, adquirieron la capacidad necesaria en temas de educación virtual, y haciendo uso de aplicaciones y redes sociales contribuyeron a evitar que la brecha digital se profundice (Pinheiro & Guedes de Seixas, 2021).

Por lo tanto, en la postpandemia es apremiante que las instituciones de educación superior planifiquen la gestión educativa y académica y evalúen los procesos y resultados obtenidos en la modalidad de educación virtual emergente.

Tal como mencionan Macchiarola y Bustos, las instituciones deben pasar del caos a una complejidad planificable que involucre:

“a) articular la evaluación de los procesos y sus resultados formulando posibles hipótesis de acciones futuras diferentes para las distintas situaciones emergentes de la evaluación; b) planificar futuros escenarios alternativos de la emergencia educativa; y c) repensar las acciones en el marco de una redefinición del sentido de la universidad en su conjunto” (Macchiarola & Bustos, 2021).

Esto significa que las estrategias implementadas para la formación docente, la gestión administrativa y la académica para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes a través del acceso digital, deben ser parte de un nuevo modelo educativo.

En esta línea vale reconocer el aporte del “Programa de Desarrollo competencial para entornos de enseñanza - aprendizaje no presenciales en situación de emergencia (COVID-19)”, desarrollado, ejecutado y evaluado por la UNESCO-IESLAC, para mejorar la capacidad docente y estudiantil en temas de competencia digital y didáctica del aprendizaje, que permitió medir el efecto-impacto de los programas formativos orientados al desarrollo de competencias de docentes y estudiantes en 13 universidades públicas del Perú.

La metodología del programa se fundamenta en el modelo “aprender haciendo” (learning by doing) a través de la construcción del portafolio digital de los profesores sobre la base del aprendizaje en proyectos y el aprendizaje en problemas. Al respecto Hernández-Escalano afirma que “este programa fue y será de crucial importancia puesto que consolidará un sistema de enseñanza-aprendizaje que permita migrar de un modelo de emergencia a un modelo de educación híbrida” (Hernández-Escalano *et al.*, 2021).

Otra estrategia que vale señalar es aquella adoptada por la Universidad Autónoma de Campeche de México, que diseñó e implementó un sistema para dotar de información actualizada a los docentes, con el fin de enfrentar los problemas provocados

por la pandemia, que derivó en un “Modelo de Acompañamiento” para la capacitación en diseño de actividades con recursos en línea; uso de herramientas para el modelo de acompañamiento; y, diseño estandarizado de espacios de aprendizaje. Los talleres se desarrollaron en dos fases: la primera para adiestrar a un grupo de docentes como facilitadores y la segunda, en la cual estos mismos docentes fueron los responsables de capacitar a otros grupos (Pinheiro & Guedes de Seixas, 2021).

En el Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2015 y 2020, se observó en el Sistema de Educación Superior un incremento en el número de docentes y de estudiantes, un crecimiento ordenado de las instituciones académicas, la diversificación de las modalidades de estudios y de la oferta académica, así como mayor acceso y cobertura.

De acuerdo con las cifras del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES) para el año 2020, se registraron 31.645 docentes, de los cuales el 55,84% pertenece a personal académico de universidades y escuelas politécnicas públicas nacionales y de aquellas que operan en el país bajo acuerdos y convenios internacionales; y el 44,16% a universidades y escuelas politécnicas particulares autofinanciadas y que reciben rentas y asignaciones del Estado. Así mismo, el 51,03% corresponde a docentes titulares y el 48,96% a no titulares.

La pandemia provocada por el COVID-19 obligó al Sistema de Educación Superior ecuatoriano a diversificar las modalidades de estudio, lo que significó transitar de una modalidad presencial a una modalidad híbrida, que combinaba semipresencialidad con educación en línea no sincrónica.

A continuación, se presentan dos tablas que contienen algunos datos importantes referidos a la evolución de la educación superior en el país entre los años 2016 y 2021.

Tabla 1. Número de carreras de grado por modalidad de estudio, 2016 – 2021.

Modalidad de estudios	2016	2017	2018	2019	2020	2021*	Total
A distancia	22	7	21	49	35	9	143
Dual	0	26	17	2	17	1	63
En línea	0	0	3	75	109	24	211
Híbrida	0	0	0	2	2	28	32
Presencial	91	456	360	810	646	341	2.704
Semi-presencial	2	17	37	66	56	24	202
Total	115	506	438	1.004	865	427	3.355

Nota. Datos tomados de la oferta académica vigente del Consejo de Educación Superior, corte abril 2021.

Tabla 2. Número de programas de posgrado por modalidad de estudio, 2016 – 2021.

Modalidad de estudios	2016	2017	2018	2019	2020	*2021	Total
A distancia	0	0	0	16	5	0	21
En línea	0	5	7	16	123	50	201
Híbrida	0	0	0	0	0	14	14
Presencial	56	20	116	512	493	120	1317
Semi-presencial	3	0	6	45	59	28	141
Total	59	25	129	589	680	212	1694

Nota. Datos tomados de la oferta académica vigente del Consejo de Educación Superior, corte abril 2021.

Como se observa en esta tabla, en el año 2016 no se registra la oferta en modalidad en línea, en tanto que en el 2020 se evidencia la creación de 151 programas de posgrado aprobados.

3. CONCLUSIONES

Las ventajas que ofrece el mundo tecnológico constituyen quizá el mayor reto del sistema educativo, imposible de enfrentarlo sino es mediante una formación integral de los docentes, para garantizar una aplicación inteligente de las herramientas digitales que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando siempre que el centro de atención debe ser el estudiante, cuya vivencia en la actualidad está marcada por un entorno en el que prevalecen condiciones que han convertido al contexto en el que viven en una sociedad audiovisual y digital.

Esto supone no solo potenciar los esfuerzos pedagógicos y didácticos sino, además y simultáneamente, diseñar e implementar nuevas políticas y modelos de gestión educativa y disponer de infraestructura tecnológica apropiada, con el fin de reducir las brechas existentes. En este sentido, es importante trabajar para una mayor diversificación de las modalidades de estudio, sin que eso implique desatender los necesarios estándares de calidad y excelencia académica.

Hay que enfatizar en la necesidad de una enseñanza virtual sistemática con una visión de futuro. El manejo de las herramientas tecnológicas debe constituir una parte importante de las habilidades y destrezas en la formación de las y los docentes. Solo así se facilitará el desarrollo de un “plan de movilidad virtual” con miras a una verdadera transformación educativa y cultural sustentada en principios de igualdad, equidad y justicia.

Finalmente, hay que resaltar la necesidad de contar con una universidad que ofrezca respuestas válidas a los retos continuamente cambiantes que enfrenta la sociedad y el mundo, y al desarrollo científico, tecnológico y cultural, que caracteriza a este momento

histórico, en el marco de su autonomía y responsabilidad social, preservando cada vez con mayor tenacidad el pensamiento crítico reflexivo de toda la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

BARALDI, V.; BERNIK, J.; DIAZ, N. **Una didáctica para la formación docente: Dimensiones y principios para la enseñanza**. Santa Fe: Ediciones UNL, 2021.

BUSQUET-DURAN, J.; MEDINA-CAMBRÓN, A.; BALLANO-MACÍAS, S. **El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela: encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos**. Revista Mediterránea de Comunicación, v. 4, n. 2, p. 115-135, 2013.

CHAN, M. E. **Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias**. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS, V., 2009, Bogotá. Anais [...]. Bogotá: [s. n.], 2009.

DURÁN ARELLANO, A. M. **Formación en competencias del docente universitario**. Educere, 2016.

FORERO DE MORENO, I. **La sociedad del conocimiento**. Revista Científica General José María Córdova, p. 40-44, 2009.

GARCÍA GARCÍA, E. **Enseñar a aprender: análisis y desarrollo de las competencias del profesor**. Madrid: INAFOCAM, 2008.

HERNÁNDEZ-ESCALANO, C.; INZOLIA, Y.; CARABANTES, D.; MENDOZA, D.; BERNABÉ, B.; MOROCHO, M.; MOGOLLÓN, I. **Impacto de programas formativos orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior en situación de emergencia sanitaria por COVID-19 desde contextos virtuales**. Revista Educación Superior y Sociedad, v. 33, n. 2, p. 196-235, 2021.

IMBERNÓN, F. **Claves para una nueva formación del profesorado**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2001.

KRÜGER, K. **El concepto de “sociedad del conocimiento”**. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 2006.

MACCHIAROLA, V.; BUSTOS, D. **Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional**. Revista Educación Superior y Sociedad, v. 33, n. 2, p. 554-583, 2021.

MAS TORELLÓ, Ó. **El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56722230013>. Acesso em: 18 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI**. París: UNESCO, 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París: UNESCO, 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

(UNESCO). **Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial**. París: UNESCO, 2005.

PÉREZ ZUÑIGA, R.; MERCADO LOZANO, P.; MARTÍNEZ GARCÍA, M.; MENA HERNÁNDEZ, E. **La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa**. RIDE, v. 8, n. 16, 2018.

PICÓN, G.; GONZÁLEZ DE CABALLERO, G.; PAREDES SÁNCHEZ, J. **Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19**. Arandu UTIC, p. 139-153, 2021.

PINHEIRO, V.; GUEDES DE SEIXAS, B. **Enseñanza remota de emergencia en la formación inicial del profesorado: retos y posibilidades en el contexto de la pandemia de Covid-19**. Revista Educación Superior y Sociedad, p. 525-553, 2021.

PORTILLA RENDÓN, A. B. **La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

RODRÍGUEZ VITE, H. **Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas**. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2008.

CAPÍTULO 9

LOS IMAGINARIOS SOCIALES RESPECTO A LAS CALIFICACIONES EN LA ESCUELA¹

Data de submissão: 18/07/2025

Data de aceite: 04/08/2025

María Dolores Carlos-Sánchez

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0001-8012-270X>

Jesús Andrés Tavizón-García

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0003-2417-2571>

Rosa María Martínez-Ortiz

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0001-7811-169X>

Martha Patricia Delijorge-González

Universidad Autónoma de Zacatecas
Mexico

<https://orcid.org/0000-0002-1016-7563>

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-8041-9420>

Christian Starlight Franco-Trejo

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0002-4250-5483>

Jesús Rivas-Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas
México

<https://orcid.org/0000-0001-7223-4437>

RESUMEN: Desde que el hombre empezó a razonar y a construir significados e interpretaciones de lo que decía u oía se inició la comprensión y entendimiento de su realidad o realidades, es decir, los imaginarios sociales empezaron a tomar forma. En ese sentido las construcciones mentales que los docentes y los alumnos han construido a lo largo de su vida escolar les ha permitido entender como es o debe de ser la vida en las aulas y por consiguientes como actuar y comportarse ante el riesgo de otorgar u obtener una calificación específica, al mismo tiempo como poder beneficiarse o tener alguna perjudicación con la calificación lograda, es decir cómo utilizar por parte del docente la calificación como control, premio o castigo y por parte del alumno como logar el reconocimiento con una calificación aprobatoria o la estigmatización con una nota reprobatoria o baja.

PALABRAS CLAVE: significado; interpretaciones; calificaciones.

¹ Imaginarios sociales: conjuntos de representaciones, símbolos, valores y creencias compartidas por un grupo social, que dan sentido a su mundo y a su propia existencia.

ABSTRACT: Since man began to reason and to construct meanings and interpretations of what he said or heard, the understanding and comprehension of his reality or realities began, that is to say, social imaginaries began to take shape. In this sense, the mental constructions that teachers and students have built throughout their school life have allowed them to understand how life is or should be in the classroom and therefore how to act and behave at the risk of granting or obtaining a specific grade, at the same time how to benefit or have some detriment with the grade achieved, how to use the teacher's grade as control, reward or punishment and on the part of the student how to achieve recognition with a passing grade or stigmatization with a failing grade or low grade.

KEYWORDS: meaning; interpretations; ratings.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que el Homo Erectus se convirtió en Homo Sapiens, empezó a edificar su mundo a partir de los significados que paulatinamente iba construyendo los cuales operaron como marco de interpretación para dar significado a sus acciones a partir de las experiencias previas sociales e individuales que iba teniendo (imaginarios sociales). Estos constructos mentales primitivos con el paso del tiempo se convirtieron en la base social que encerraba sus representaciones de la realidad y contexto vivencial que les permitió construir un modo de ver el mundo común, individual y social, proporcionando referencias para comportarse y actuar.

Gracias a las experiencias vivenciales sumadas a las interpretaciones que poco a poco se enriquecían y variaban (sintaxis dinámica) se fue desarrollando la capacidad de construir un lenguaje y comunicación específica y acorde a cada situación y contexto en donde se empleara la misma palabra, esta situación poco a poco permitió manejar y manipular su estructura semántica en tiempo real de utilización. Este escenario ha permitido que el código de significación e interpretación compartidas se acople, adapte y cambie según las necesidades del emisor y receptor de la palabra empleada o interpretada (Pintos, J.L., 2005).

Esta situación de utilización de la palabra le otorga una diversidad de significados a la hora de ejecutar conductas y acciones, tanto del emisor como del receptor y sobre todo dependiendo de la intención o finalidad del ¿por qué? y ¿para qué? de su utilización; con el paso del tiempo estos imaginarios sociales adquirieron continuidad y jerarquización en función de lo que resultaba relevante para el emisor.

La utilidad de ello empezó a ser cada vez más versátil, abstracta y con ello creció su función pasando de ser simplemente la objetivación de una cosa a la de permitir percibir,

² Social imaginaries: sets of representations, symbols, values and beliefs shared by a social group, which give meaning to their world and their own existence.

explicar e intervenir sobre referencias espaciales, temporales, geográficas, históricas, culturales, religiosas, etc., permitió hacer interpretaciones explicativas que servían de molde lógico, emocional, sentimental, biográfico, etc., de igual forma el constructo mental empezó a ser necesario y utilizarse para la elaboración de estrategias, programas, políticas, tácticas, enseñanza, aprendizajes, etc., adquiriendo la categoría de múltiples verdades por encima de la verdad única.

En ese tenor, la palabra evaluación o valoración empezó a utilizarse en las escuelas como una forma de contexto valorativo y demostrable objetivamente del avance, estancamiento o retroceso del aprendizaje de los alumnos, desafortunadamente como consecuencia de la masificación de la educación, el crecimiento numérico de la matrícula de alumnos por salón de clases, laboratorio o clínicas de prácticas, las presiones de las autoridades educativas, de los padres de familia y de la falta de formación, capacitación y habilitación de gran número de docentes para encontrar estrategias neutrales y fidedignas que les permitiera atender correctamente el proceso evaluativo de forma individual, ha generado la sustitución de la palabra evaluación por la de calificación u otorgamiento de una nota numérica (número o letra), que consiste simplemente en otorgar dicha número al final del curso o semestre a cada alumno sin necesidad de realizar mayores esfuerzos, situación que en la actualidad sigue estando presente en casi todas las escuelas de todos los niveles educativos.

Paulatinamente ese término o palabra (calificación) empezó a ser utilizado por muchos de los docentes de una forma oscura y contraria a lo académico, como instrumento para realizar coerción, presión, castigo o reconocimiento a comportamientos de rebeldía o sumisión (violencia simbólica), situación que, aunque en muchos casos puede ser identificable y demostrable poco o nada se hace al respecto por parte de las autoridades educativas internas o externas a la escuela en cuestión (Ravela, P., 2009).

2. LAS CALIFICACIONES COMO VIOLENCIA SIMBOLICA

Desde casi siempre la sociedad se ha preocupado por valorar el aprendizaje adquirido por los alumnos en las escuelas, situación que ha llevado a los docentes a un conflicto procedimental a partir de los problemas y desacuerdos que surgieron sobre los métodos, procesos o pasos a seguir para medir el avance académico de los alumnos, en otras palabras el problema inicio cuando empezaron a crearse grupos escolares de alumnos demasiado grandes y se indicó que la evaluación debía de ser personal y acorde a las características del curso concluido, se pretendió establecer colectivamente el cómo hacer las cosas homogéneamente y neutralmente, pero la subjetividad y ambigüedad de

la intención y del proceso sumado a la intersubjetividad colectiva empezó a predominar por encima de la norma, lo establecido y lo indicado (sobre todo entre los principales actores de los procesos educativos, docentes y alumnos) originando entre los docentes la preocupación por encontrar procedimientos sencillos y no complicados que permitieran cumplir la encomienda de la valoración pero que al mismo tiempo no permitiera el reclamo por el otorgamiento de la calificación otorgada u obtenida.

Con el paso del tiempo esta condición ha sido prácticamente casi imposible de salvar y poco a poco los claros-oscuros (y en ocasiones hasta lo negro) empezaron a permear la finalidad y el interés de la utilización de la calificación, moviendo intereses conscientes e inconscientes en las personas, autoridades, docentes y hasta en los alumnos, situación que a través del tiempo se han convertido en hábito y/o costumbre que en muchos docentes ha determinado la utiliza numérica de una calificación como control, premio o castigo (violencia simbólica) por encima de su finalidad educativa de evaluar el avance, retroceso o estancamiento del aprendizaje (Fernández Zapata, G., 2019).

La sociedad entera parece que ha aceptado y legitimado oculta e inconscientemente una cultura específica de utilización de una calificación como revestimiento de la evaluación educativa (violencia simbólica), lo cual ha hecho que con el pasar del tiempo la intención y/o finalidad se halla tergiversado y que a simple vista por la cotidianidad de las acciones docentes ha tomado en muchos casos el sentido de la asignación de una calificación numérica como herramienta de demostración de autoridad, superioridad, discriminación, sojuzgamiento, hostigamiento y hasta de acoso. Esta práctica de calificar con notas denominadas calificaciones se ha convertido en estos docentes en uso y práctica convirtiendo lo que debería de ser demostrable y legítimo en lo que no se deja ver con nitidez y con transparencia, es decir, el docente a fuerza de carecer de elementos teóricos y metodológicos que le permitan realizar una verdadera apreciación de la evolución del proceso de formación, información y capacitación de sus alumnos ha entendido y aplicado dentro de su propio capital cultural e idiosincrasia, que no es menester desarrollar grandes esfuerzos y ser imparcial y neutro a la hora de signar una calificación y que incluso se puede obtener beneficios personales, laborales y hasta económicos, y de que solamente basta con que esa apreciación valorativa quede dentro de los parámetros normales numéricos que el imaginario social a construido y considerado como lo que no se debe cuestionar, porque está dentro de la norma y de la normalidad, aunque en el interior del proceso mismo de aplicar una calificación se encuentre todo un submundo de factores, variables, condiciones y situaciones que condicionan y han influido el otorgamiento merecido o inmerecido de la calificación del alumno.

El otorgamiento de una calificación está regido por patrones superpuestos por factores independientes entre sí, pero que en algunos puntos se tocan, se rozan y se interrelacionan tanto que llegan a torcer la línea académica y neutral de la valoración pura, hasta terminar en un círculo vicioso que tiende hacia su autoreproducción permitiendo que en ocasiones se presenten en ello dos aspectos inherentes al docente y/o alumno como seres humanos imperfecto, el conflicto de la subordinación del lado objetivo vs subjetivo y lo claro y lo oscuro de la realidad y de la subrealidad.

Esta situación podría ser explicada y comprendida a partir de la consideración de los siguientes factores que se entretajan en muchos puntos y sentidos a la hora de considerar por parte del docente que calificación otorgar y por parte del alumno como actuar y que hacer para lograr una calificación determinada, factores o situaciones que en algunos casos son propios del docente o del alumno y en otros de ambos; mandato institucional, profesionalismo, alienación social, capital cultural, pedagogía de la evaluación, motivación, preferencias, emociones, memorización, exclusión, simplicidad, fraudes, corrupción, economía, angustia, nerviosismo, cultura de la estratificación, selección, exclusión escolar y social y otros más, todo esto (y posiblemente mucho más) lleva en el docente o alumno a la reproducción viciosa con la finalidad de alcanzar y lograr consolidar la docencia embebida por una gran necesidad de demostrar y obtener reconocimiento de autoridad por el docente como por la llana necesidad del alumno de responder y controlar la preocupación por obtener una buena calificación más que nada por exigencias y presiones sociales o familiares y no por apropiarse del conocimiento (Barrera Castellanos, J., 2019).

Esta situación anómala y trastocadora de lo académico debe de ser considerada como algo que no es completamente estático, sino todo lo contrario, es un fenómeno mutante que puede ser natural o inducido por elementos o factores externos o internos del docente, alumno o del proceso de enseñanza-aprendizaje-educativo y por consiguiente sumamente dinámico en donde interaccionan por un lado el concepto de resistencia al cual hace mención Henry Giroux, el cual establece que ésta se da siempre y cuando existan planteamientos de carácter intelectual e ideológico con los cuales no se comulga o se está de acuerdo, lo cual se manifiesta como una resistencia intuitiva o rechazo sistemático a ser etiquetado por números llamados calificaciones considerando socialmente a estas como una clasificación de buenos, regulares o malos y que por instinto cultural se acepta o rechaza según la categoría obtenida (Hirsch, D., Rio, V., 2015).

Por otro lado, también está la explicación planteada por Edmund Husserl quien plantea la esencia de libertad del ser humano y por el otro la esencia de la dominación

del hombre por el hombre a través de la utilización de algo como medio determinante para controlar, sojuzgar, inducir, inhabilitar, evidenciar o hasta para eliminar al otro. Dicho de otra manera, el rechazo a ser calificado, categorizado y estigmatizado se entrelaza al mismo tiempo con la aceptación de la calificación como instrumento de poder y control hacia los demás como consecuencia de todo el proceso ideológico al que se ha visto sometido desde el inicio de su transitar por las instituciones educativas (y que muchas de las veces inicia mucho antes, dentro de la familia o los colectivos sociales, laborales y hasta religiosos) (Sambade Baquerín, I., 2020).

3. EL CURRÍCULUM OCULTO Y LAS CALIFICACIONES ESCOLARES

Torres Santomé (1993) señala que la peligrosa y errónea concepción de la aplicación de los exámenes (en sus diversas modalidades), como instrumento para valorar el nivel de aprendizaje de un alumno y la consideración de ser necesario para la objetivación de ello y el logro único de los objetivos de la escolarización, puede ser gran parte de la explicación única o parcial o las complicadas dificultades encontradas a la hora de tratar de introducir estrategias de enseñanza y aprendizaje en las escuelas; para el logro del control docente pedagógico y hasta didáctico por excelencia se utiliza el temido, odiado y hasta inflexible examen y por consiguiente la obtención de una calificación parcial y/o final, la cual en el imaginario social y como parte del currículum oculto que sigue un docente es utilizado como utensilio o instrumento de tortura, persecución y generador de angustia para el alumno; este(o) es utilizado como medio administrativo, escolar y hasta académico útil por el docente para demostrar no lo que se sabe, sino lo que se puede escribir basado esencialmente en la memorización, en la suerte y hasta en la capacidad para poder hacer trampa, esta sensación y sentimiento tiene por un lado significativamente manifestaciones y participación en el fracaso escolar del alumno manifestado como reprobación, retraso y hasta deserción escolar (control-castigo) y por otro lado se puede visualizar a través del logro de una buena calificación como éxito académico y escolar, distinguirse y/o avanzar escolarmente (control-premio).

El tránsito por la escuela de los alumnos (escolaridad) es un camino tortuoso, sinuoso, difícil, complicado y muchas veces traumático, durante su trayecto se toman decisiones, actitudes y conductas por parte del alumno bajo justificaciones validadas en relación a la o las finalidades que se persiguen, algunas veces conscientes y otras inconscientes para lograrlas, estas justificaciones representan las preocupaciones didácticas, organizativas, sociales, políticas, éticas, morales, filosóficas, afectivas, etc., de carácter personal o colectivo, presentes en un ámbito de interacción donde se

entrecruzan varias de ellas al mismo tiempo. Para clarificar y entender este fenómeno hay que considerar que la realidad no es única, que puede ser múltiple y por lo mismo hay que saber y pensar que hay muchas cosas no manifiestas ni visibles alrededor de la finalidad y/o el impacto que genera una calificación otorgada u obtenida

Una calificación en el contexto educativo (escolar-académico) no representa ni se reduce a lo que los programas oficiales o los docentes o los alumnos quieren transmitir o aprender, una cosa es lo que a los docentes se les dice que tienen que evaluar y otra es la finalidad que ello persiguen y por otro lado, los que los alumnos también pretender lograr con una calificación. Este camino recorrido voluntaria o involuntariamente se denomina *currículum oculto*, esta expresión fue utilizada por primera vez por Philip W. Jackson en 1968, para referirse aquellos componentes, dimensiones o contenidos como la transmisión de valores y de normas, formación de actitudes, prácticas de convivencia no escritas y esenciales para el funcionamiento de la escuela y la supervivencia del docente o del alumno o ambos. Por otro lado, se define al *currículum oculto* o implícito como el conjunto penetrante y omnipresente de expectativas y reglas que definen la escolarización como un sistema cultural que por sí mismo enseña lecciones importantes y generalmente más significativas tanto para el docente como para el alumno (Torres, J., 1993).

La escolaridad es una actividad más compleja de lo que la mayoría de las personas piensan o creen, al respecto se considera que para entender porque muchas veces el *currículum oculto* es más efectivo y rápidamente aprendido hay que considerar las peculiaridades de lo que sucede en la escuela y en particular en el aula como por ejemplo la multidimensionalidad, es decir el suceso de cantidad de acontecimientos que pueden presentarse y ser diferentes en algunos momentos o al mismo tiempo, la simultaneidad de presentarse en la escuela o el aula muchas cosas al mismo tiempo; la inmediatez de las acciones de los integrantes de una clase las cuales se desarrollan a un ritmo muy rápido, la imprevisibilidad que es la sucesión de acontecimientos no previstos, la publicidad pues todo lo que sucede en la misma es publicitado, la historia pues una clase implica la acumulación de experiencias, rutinas, normas, etc., todas estas situaciones ocasionan en el docente y el alumno mientras están en situación de escolarización, experiencias muy diversas como apropiarse de conocimientos, habilidades, comportamientos, actitudes, que los llevan a sentir, adaptarse, sobrevivir, pensar, valorar, respetar, temer, someterse, angustiarse o a rebelarse.

En el ambiente escolar, las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios, castigos, represiones, racismo,

xenofobia generada por el clima de las calificaciones constituyen todo un currículum oculto que el alumno aprende a descodificar y como puede superarlo si quiere avanzar con éxito. El currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión social, política, educativa, afectiva y económica innegable que se relaciona con las funciones de socialización, éxito, fracaso, estigma, jerarquía, etc., que tiene la escuela dentro de la sociedad; cuestiones como hábitos de orden, puntualidad, corrección, respeto, competición, colaboración, docilidad, conformidad, temor, repudio, entre otros, son aspectos inculcados consciente o inconscientemente por la escuela en ellos. Los mensajes que se derivan del currículum oculto no son ajenos a los conflictos sociales, los papeles de los sexos en la cultura, el ejercicio de la autoridad y del poder, los mecanismos de distribución de la riqueza-pobreza, las posiciones de grupos sociales, políticos, raciales, religiosos, laborales, etc. son determinados muchas veces a través de los mensajes objetivos, pero sobre todo los subjetivos de carácter subliminal, los cuales traen obligaciones que el currículum oculto impone a los docentes y alumnos y que estas son tan importantes para ellos para el logro de su supervivencia, éxito o fracaso en la escuela y que muchas veces son más importantes que las finalidades explícitas del programa académico.

Entonces para comprender como las calificaciones juegan un papel importante en la vida administrativa, escolar y hasta académica de un docente o alumno se debe de mirar y analizar este fenómeno desde una triple perspectiva, desde la visión de los imaginarios sociales, del currículum oculto y desde su utilización como violencia simbólica, tanto desde la perspectiva del docente como del alumno; los efectos educativos, sociales, políticos y hasta económicos, el comprender el otorgamiento-obtención de la calificación y su planificación requiere valorar y vislumbrar todos los elementos posibles y presentes en la perspectiva de los dos tipos de currículum, el institucional de la escuela y el currículum oculto, sus parámetros normativos que lo construyen y reconstruyen, entender la lógica del proceso educativo y hasta la función aceptada ocultamente de su función social como filtro selectivo (Morett, R., 2022).

En el trabajo “Abriendo puertas del aula de una colega innovadora”, se afirma que el currículum oculto tiene más estrecha relación con las dificultades o fracasos del alumno que con sus recompensas o éxitos, porque es ahí donde mejor se aprecian los grados su adaptación a los requerimientos, problema o conflictos que la escuela les presenta; entre las dificultades que enfrentaron los alumnos, se pueden mencionar las barreras sociales, culturales y económicas, la política de la escuela al establecer el régimen a cursar para la asignatura, el sistema de condicionalidad y las presiones familiares entre otras, que actúan a modo de dificultad e impiden que el alumno no proceda y actúe libremente,

según su querer, su vocación y sus capacidades, sino conforme a los requerimientos de su docente y/o familia (Torres de la Llosa, S., 2016).

Por otra parte, los miedos e inseguridades que ya presentan los alumnos o los que se les desencadenan entre otras cosas por situaciones psicológicas y sociales, también influyen negativamente en su desenvolvimiento y comportamiento en la escuela, en el salón y frente a sus compañeros de clase. Esta inseguridad también derivaba en la mayoría de una base insuficiente e inadecuada de estudio originado por una falta de hábitos de estudio sumamente efectivos y adecuados no le permite al alumno captar cómo se está definiendo su situación debido a esta carencias, no percibe ni entiende las pistas y señales que se dan en la interacción docente-alumno, solo después de un tiempo de tener una relación social con sus pares y después de ir apropiándose de los códigos necesario para su desciframiento comienzan a adaptarse a las reglas de juego, lo que genera también en ellos una dificultad a la hora de tomar decisiones ya que los códigos obtenidos les permiten discernir qué es lo correcto, lo incorrecto, lo beneficioso, lo perjudicial y al final sus límites y cómo actuar en relación al docente, la clase, a la institución, la familia, situación que para ellos plantea un conflicto existencial-escolar.

4. CONCLUSIONES

Hay un enfoque incorrecto en los actores principales del proceso educativo en las escuelas (docente-alumno) en relación a la utilidad y función de la calificación dentro de los procesos de evaluación, tanto que hasta a la institución le cuesta trabajo justificar su razón de ser, su utilidad y beneficio positivo y académico en el hecho formativo. Tan es así, que el alegato y discusión sobre la calificación se basa solamente en el problema de la valoración rápida a grupos numerosos para poder segregar, estratificar, controlar o eliminar sin cargo de conciencia ni protestas de ningún tipo y por otro lado en la procuración de solución a la insuficiencia de infraestructura, financiamiento escaso, reconocimiento de autoridad e imposición de disciplina, así como los roles de cada quien en el salón y en la escuela.

Encontrar una explicación a este fenómeno de las calificaciones tergiversadas se podría plantear desde la carencia de profesionalización del docente y de la falta de interés y motivación para otorgar una calificación basada en una cultura y conciencia ética y moral no en la pseudoconciencia construida a partir de que solo se conoce y se hace tradicionalmente; esta situación es mucho más problemático cuando se carece de un interés y una motivación para realizar la asignación de una calificación de una forma ética y moral o porque posiblemente sólo se conoce una forma de hacerlo, que es la

forma tradicional, es decir, tantos aciertos en tu examen escrito, tanto de calificación, si me caíste bien o mal, ya veremos, si no me obedeciste o fuiste sumiso conmigo, tendrás tu castigo o tu premio. Resultaría posiblemente sumamente fácil demostrar que en cada institución educativa se lleva a cabo la reproducción de este esquema a la hora de otorgar o asignar una calificación, dentro de la cual existen aspectos e intereses inherentes de los propios actores que le agregan algo de su esencia, lo que sí es sumamente complejo, es aclarar como las cuestiones subjetivas e inherentes a los actores principales del proceso educativo se infiltran y permean el otorgamiento de una calificación aprobatoria o reprobatoria manifestando a través de ello toda una violencia simbólica.

Ferrada señala que no es extraño que los profesionistas que no logran ejercer su profesión, lleguen a la docencia como última opción y que lejos de ser los impulsores de la superación profesional y de la investigación, se convierten en ejemplos del resentimiento y mediocridad; son incapaces de generar propuestas alternativas ante los problemas educativos que confrontan las instituciones, pero son hábiles destructores de toda innovación. En base a lo anterior pensamos que la construcción del imaginario social que permea las acciones, actitudes y conductas de muchos docentes y alumnos respecto a la utilidad de una calificación es consecuencia de los siguientes contextos imbricados entre sí, la asignación de una calificación se utiliza como arma de poder y control, implícitamente los docentes utilizan este recurso para demostrar a los alumnos que ellos son los que mandan, que el alumno está ahí para obedecer sus instrucciones, que la única opción del alumno es estudiar lo que el maestro quiere que estudie, que si siguen la norma del maestro el estudiante recibirán el premio reflejado en la calificación aprobatoria (Ferrada Sullivan, J., 2017).

Dicho de otra manera, estos docentes intrínsecamente traen consigo la marca del dominio del hombre por el hombre, de la ley del más fuerte, todo ello justificándose en el mandato institucional en donde la escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo; en el otro lado, el de los alumnos quienes también tiene su interpretación respecto a la utilidad de las calificaciones esta usarlas como medio para acceder en el futuro a mejores condiciones de vida, dicho en otros términos, su justificación se escuda y se acepta dentro de una especie de darwinismo social, el cual determina implícitamente que no todo el mundo tiene por qué tener éxito y que es normal que algunos fracasen y no desean ser de los fracasados y exhibe con mucha claridad el escenario exhibido en el cual no obstante de aceptar ser calificados, rechazan contundentemente el método de asignación de las calificaciones utilizado por los maestros; es decir, aceptan la evaluación o las calificaciones pero por

el simple hecho de que la sociedad considera motivo de orgullo el tener registradas altas calificaciones en el expediente de cada alumno, sin exigir nada más que eso para certificarlo moralmente como una persona competente y con conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Barrera Castellanos, J. (2019). Sistema escolar y dispositivos de criminalización y control social. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia. Consultada en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69868/Sistema%20Escolar%20y%20Dispositivos%20de%20Criminalizaci%c3%b3n%20y%20Control%20Social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>).

Fernández Zapata, G. (2019). Motivación en el Aula: Axioma Funcional sobre Patrones de Refuerzo y Castigo. Universidad de Zaragoza. Consultado en: <https://core.ac.uk/reader/290001880>

Ferrada Sullivan, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. Revista Electrónica Educare, Vol. 21(2), mayo-agosto. Consultado en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7593/1659>

Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista; Casa Fahren; Foro de Educación; Vol. 13, No. 18. Argentina. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/27905/TeoriasDeLaReproduccionYTeoriasDeLaResistencia.pdf?sequence=11&isAllowed=y>

Morett, R., (2022). Protección, evaluación y control del profesorado: el surgimiento del Estatuto Docente de 1991 y el rechazo del Sistema de Calificaciones. Cuadernos Chilenos de la Historia de la Educación 16, Universidad de O'Higgins. Consultado en: <https://historiadelaeducacion.cl/index.php/home/article/view/186/178>

Pintos, J.L., (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 10, No. 29, Maracaibo, Venezuela, junio. Consultada en: https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1315-2162005000200003&script=sci_arttext

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Revistas Paginas de Educación, vol. 2, No. 1, Universidad de la Rioja. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761587>

Sambade Baquerín, I. (2020). Masculinidades, violencia e igualdad el (auto)control de los hombres como estrategia de poder social. Universidad de Valladolid, España. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/43001/EdUVA-Masculinidades-violencia-igualdad.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Torres de la Llosa, S. (2016). Abriendo puertas del aula de una colega innovadora. Educación en Ciencias Biológicas, Vol. 1, No. 1, junio. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/234/TorresdeLaLlosa%2cS.Abriendo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Torres, J. (1993). El poder y los valores en el aula. Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación. Enero-junio. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portalacademico.cch.unam.mx/revista-signos/docs/numero-8-9/28-JURJO-TORRES-El-poder.pdf>

CAPÍTULO 10

LA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS SOCIALES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹

Data de submissão: 25/08/2025

Data de aceite: 12/09/2025

Consepción Omar Ezquildo Vazquez

Universidad Veracruzana

Veracruz, Ver., México

<https://orcid.org/0000-0002-2863-182X>

RESUMEN: El presente estudio se realizó con el objetivo de analizar el proceso comprensivo para aprender conceptos sociales por parte de los estudiantes de la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, región Veracruz, en la experiencia educativa de Sociología de la Educación. Utilizando una metodología mixta, mediante la implementación de entrevistas al profesorado que imparte dicha experiencia educativa para que proporcionaran sus percepciones y conjeturas ante la enseñanza de los conceptos sociales. Mientras que en los estudiantes se aplicó una encuesta que permitiera indagar sobre el proceso comprensivo que desarrollan. Encontrando que para el desarrollo del proceso comprensivo

sigue presentándose metodologías didácticas que se enfocan en la visión representacional, es decir, en la transmisión del conocimiento por parte del docente y la memorización por parte del estudiante, teniendo que se evidencia la mínima o falta comprensión de los conceptos sociales abordados en clase; contrario a propuestas que atiendan al desempeño de aprendizaje que manifiesten los estudiantes y permita asimilar significativamente la información para la construcción de aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: comprensión; conceptos sociales; aprendizaje comprensivo; didáctica.

THE UNDERSTANDING OF SOCIAL CONCEPTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: This study was carried out with the aim of analyzing the comprehension process involved in learning social concepts among students of the Faculty of Pedagogy at the Universidad Veracruzana, Veracruz region, within the Educational Sociology course. A mixed methodology was used, which included interviews with the faculty teaching this course to gather their perceptions and assumptions regarding the teaching of social concepts. Additionally, a survey was carried out to explore the comprehension process students develop. The findings reveal that, in the development of this process, teaching methodologies continue to focus on a representational approach,

¹ Observación: El presente documento es resultado de un trabajo investigativo llevado a cabo en el proceso recepcional de los estudios de posgrado en educación, comunicado parcialmente mediante ponencia en el "XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa", celebrado en el 2023 por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.

namely, the transmission of knowledge by the teacher and rote memorization by the student, resulting in minimal or absent understanding of the social concepts addressed in class. This contrasts with approaches that consider students' learning performance and enable them to meaningfully assimilate information for the construction of knowledge.

KEYWORDS: comprehension; social concepts; comprehensive learning; didactics.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje en el sistema universitario demanda del estudiantado un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que en el nivel previo ya tienen que haber desarrollado y conforma el perfil de egreso de la educación obligatoria, con la finalidad de posibilitar su formación profesional. A pesar de esto, aun así, carecen de ellos porque en situaciones educativas que ameritan aplicarlos no saben cómo vincularlos o transferirlos a sus situaciones inmediatas.

Ante tal presupuesto, uno de los problemas que más se ha venido presentando en los estudiantes que cursan Experiencias Educativas relacionadas con el área histórico-social, particularmente con los de la licenciatura en Pedagogía, es la comprensión sobre conceptos sociales. Teniendo que en los primeros semestres se cursan experiencias educativas en la modalidad teórica, donde abordan temas que deben asimilar conceptos esenciales para su formación, como es el caso de educación, sociedad, cultura, institución social, entre otros; encontrando, por medio de las experiencias docentes, que no pueden definir con sus propias palabras y se les dificulta identificar sus características esenciales para la construcción de un esquema conceptual.

De esa manera, en el presente reporte de investigación, que se desarrolló desde una metodología mixta, se tuvo por objeto de estudio la comprensión de los conceptos sociales por parte de los estudiantes que cursaban la experiencia educativa de Sociología de la Educación, integrada en el área histórico-social de la licenciatura en Pedagogía, región Veracruz, de la Universidad Veracruzana. Considerando como planteamiento de la problemática de investigación analizar cómo es que los estudiantes comprenden los conceptos sociales y bajo qué metodologías didácticas los aprenden, con la finalidad de ser un referente para la mejora del trabajo docente. Ya que la memorización y retención de contenidos sociales sin darles un significado y vinculación contextual ha sido unos de los principales rasgos característicos del aprendizaje en las experiencias educativas que pertenecen a esta área de conocimiento.

Considerando que la comprensión de un concepto histórico-social va a depender de las ideas que posea el estudiante. Aunque se considera que el estudiante comprende un tema cuando es capaz de realizar un producto o representación mental

(ya sea un esquema, diagrama, mapa conceptual u otro trabajo). También, hay otra postura donde se sostiene que comprender es un desempeño que se va dando de manera procesual y formativo, donde el estudiante realiza un conjunto de actividades que le posibilitan desarrollar habilidades del pensamiento y aplicar los conocimientos que conlleven a asimilar significativamente un tema o concepto (Stone, 2008); además, los productos académicos se contemplan como un elemento más del proceso y no como el resultado final.

Con respecto a lo anterior, éste es uno de los principales errores que se presentan en los planteamientos didácticos de los docentes, donde lo que interesa es el producto final sin dar importancia al proceso de desempeño que lleva a cabo el estudiante en su formación. Aludiendo a una enseñanza tradicional donde la prioridad es proporcionar la mayor cantidad de contenidos, mediante la implementación de estrategias que favorezcan la memorización mecánica, sin que el estudiante muestre un interés o empatía por aprender de manera significativa lo que se aborda.

Para abordar la problemática de investigación se contemplaron los postulados teóricos que a continuación se enuncian, siendo resultado de un proceso de reflexión y análisis sobre la situación en la que se encuentra el aprendizaje de las ciencias sociales, el proceso comprensivo sobre los conceptos sociales y las perspectivas teóricas-metodológicas que pueden contribuir al desarrollo de un enfoque comprensivo para la didáctica de las ciencias sociales. Asimismo, se complementan con los aportes personales que se han tenido sobre experiencias docentes que conllevan a establecer inquietudes sobre el problema planteado.

Al referir el aprendizaje desde el enfoque constructivista da apertura a considerar que la formación universitaria tenga sus propias características, que hacen sustancialmente implementar una práctica docente que responda a las necesidades y exigencias escolares de los estudiantes. En este sentido, el aprendizaje constructivo posibilita el desarrollo de la comprensión, porque no busca apropiarse solo de la información y aplicarla para una evaluación; tampoco busca que reciten lo que entendieron de un tema de manera superficial sobre el contenido, al contrario, se busca que el estudiante desarrolle competencias mediante estrategias que le contribuyan, en mayor medida, el empleo de esos conocimientos.

De manera que el aprendizaje comprensivo responde a los principios del enfoque constructivista, pues el estudiante debe fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos para la solución de problemas o tareas realmente nuevas, que se presentan en su contexto inmediato y posibilita una profesionalización. Entonces,

requiere de una actividad cognitiva más compleja en el tratamiento de la información para la generación de esquemas mentales, demandando una práctica docente que responda ante tales demandas educativas, particularmente con los contenidos, las estrategias didácticas, los ambientes de aprendizaje y las propias competencias docentes que posibiliten una eficaz intervención didáctica (Perkins, 2008).

Como plantea Pérez y Pozo (2013), “una de las metas de la formación universitaria debería ser hacer a los estudiantes capaces de gestionar la información que reciben para convertirla en verdadero conocimientos” (p. 14). Entonces, para que los estudiantes comprendan la información no basta con presentar la información, sino diseñar actividades comprensivas que pongan en desarrollo habilidades, actitudes y procesos cognitivos. No debe preocupar solo por obtener un producto o resultado concreto, sino el priorizar la manera en cómo han llegado a ello.

La construcción de un aprendizaje comprensivo se sustenta desde el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC), como una alternativa metodológica para que los estudiantes comprendan lo que aprenden. Dicho enfoque es una metodología didáctica propuesta por David Perkins, Martha Stone Wiske y Vito Perrone (2008), que desarrollaron en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard.

Desde dicho enfoque, el aprendizaje para la comprensión tiene una fundamentación constructivista y posibilita al desarrollo de competencias disciplinares del área formativa que se curse. En cierto sentido, el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión centra su interés en el desempeño activo del estudiante porque busca propiciar el desarrollo de actividades encaminadas a construir aprendizajes significativos.

Para que se dé lo mencionado es necesario considerar a la comprensión como un proceso donde el estudiante evidencia desempeños o actividades de aprendizaje, contrario a la propuesta clásica donde la comprensión se considera como el resultado o representación mental de los que se capta. Pero se va a considerar a la comprensión desde el posicionamiento vinculado al desempeño, considerándola como una operación mental, que además de ser resultado de una actividad activa por parte del estudiante, también es un proceso formativo tanto en la fase de recepción como en la del mantenimiento de la información que se asimila en la estructura mental (Tuffanelli, 2010).

Asimismo, en el estudio de la comprensión se consideran dos propuestas teóricas del aprendizaje, por una parte, la postura piagetiana donde se concibe que la mente humana construye sus estructuras de conocimiento tomando en cuenta el mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y reorganizándolos. Donde se abordan los modelos de acomodación y asimilación de la información para la construcción de

representaciones mentales del conocimiento. Teniendo que la asimilación hace referencia a la interpretación o construcción de datos externos en función del sistema cognitivo ya existente. Mientras que la acomodación significa darse cuenta de la estructura de los datos exteriores.

La otra propuesta teórica sobre el estudio de la comprensión es la teoría sobre el procesamiento de la información que plantea la psicología cognitiva, donde se le considera como un proceso mental complejo que se auxilia de otros procesos como la atención, memoria, percepción, lenguaje e inteligencia; y que, al mismo tiempo, contribuyen al desarrollo del aprendizaje. Desde esta postura, la mente humana se concibe a nivel conceptual como un sistema complejo de procesos interactuantes, que genera, codifica, transforma y manipula la información (Flawell, 2019).

En consecuencia, la definición propuesta por los investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard se considera más apropiada para potencializar el desarrollo de aprendizajes comprensivos en el tratamiento de contenidos escolares, donde se conciben a la comprensión como la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabe el estudiante para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que le rodea (Stone, 2008). Otorgando un protagonismo en el estudiante por desarrollar habilidades del pensamiento, poner en operación su estructura cognitiva y evidenciar lo que aprende mediante desempeños donde se muestren sus avances o limitantes.

De manera que para Perkins (2008), la comprensión es un desempeño, entendiéndolo como actividades que van más allá de la memorización y la rutina. Porque comprender es un proceso mental que requiere más que solo reproducir información, y más que una actividad rutinaria bien automatizada. En ese tenor, la comprensión exige algo más del estudiante; exige aplicar sus conocimientos previos, movilizar sus saberes, expresar sus capacidades y emociones, manifestar sus actitudes y generar nuevas estructuras mentales. Pero no significa quitarle la importancia al conocimiento y las habilidades básicas; así como tampoco niega el apoyo de la memorización y la rutina. Asimismo, la comprensión varía al nivel de conocimiento, la experiencia y el desarrollo intelectual o mental de cada estudiante.

Ahora bien, los conceptos son primordiales para la construcción de representaciones mentales porque son la base de conocimiento. Sin ellos no se tendría la capacidad cognitiva para poder referirse a los objetos que están a nuestro alcance y tampoco estructurar un lenguaje, ya sea escrito o hablado. Entonces, los conceptos se convierten en una herramienta cognitiva que posibilitará al estudiante construir sus propias estructuras de conocimiento con significado y sentido personal. Los conceptos están conectados a nuestras estructuras de conocimiento.

2. METODOLOGÍA

Para dicha investigación se consideró una metodología de mixta que permitiera implicar un conjunto de procesos para la recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos, donde la interpretación fuera producto de toda la información en su conjunto (Hernández et al., 2014).

Optar por la metodología mixta fue debido a que ofrece la posibilidad de implementar técnicas tanto cuantitativas y cualitativas para tener un estudio completo del fenómeno a abordar. Considerando un diseño de ejecución concurrente o en paralelo porque permitiría implementar diversas técnicas que en un periodo determinado sirvan para analizar e interpretar los aportes de la población participante, con la finalidad de realizar un estudio exploratorio-descriptivo sobre la investigación. Existiendo una tendencia metodológica por lo cualitativo, con un esquema CUALI-cuan. En este tipo de diseño mixto de investigación, de acuerdo con Onwuegbuzie y Johson (2008), los datos e información que se recaban son simultáneamente o en paralelo; el análisis se hace de manera particular; los resultados se construyen cuando los datos e información se hayan terminado de recolectar y analizar por separados; para que finalmente, se integren en conclusiones donde se resalten ambos métodos (citado en Hernández et al, 2014, p. 547).

El escenario donde se desarrolló el trabajo de campo investigativo fue en la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana, Región Veracruz; específicamente con los estudiantes que cursaban la experiencia educativa de Sociología de la Educación, que pertenece al Núcleo de Formación Social, en el Plan 2016. Contando con una población de 65 estudiantes.

Al determinar una metodología mixta de la investigación, que implica desarrollar procedimientos cuantitativos tanto cualitativos para la obtención de datos e información, se decidió emplear a la entrevista y encuesta como las técnicas que permitieran lograr la actividad de campo. Donde la primera se consideró para implementarse con la población estudiantil, mientras que la segunda fue para los docentes participantes.

La aplicación de la encuesta con los estudiantes se llevó a cabo mediante el empleo de la herramienta tecnológica Google Forms y compartiendo el vínculo URL a través de la aplicación de WhatsApp. Con respecto a los profesores que imparten esta experiencia educativa, se identificó que hay 5 docentes que la han impartido en los últimos tres periodos, siendo dos licenciados en sociología y tres en pedagogía, pero solo se entrevistó a 2 que en su momento estaban impartiendo la experiencia educativa. Donde las entrevistas se llevaron a cabo por medio de la aplicación de videollamadas Zoom y de forma presencial en algún espacio de la facultad.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aplicada la encuesta a los 65 estudiantes, se obtuvo que 42%, representado por 27 de la población participante, consideró que la explicación de un tema con sus propias palabras es la forma más indicada para saber que comprenden el contenido. Aunque un 37%, siendo 24 estudiantes, enfatizaron que la vinculación del tema con situaciones reales del contexto permite desarrollar la comprensión. Dichos resultados hacen demostrar que la postura representacional de la comprensión sigue manifestándose en el proceso del aprendizaje, contraria a la postura mediante el desempeño de aprendizaje que va más allá de la memorización o rutina (Perkins, 2008).

En cuanto a la pregunta sobre la comprensión de conceptos se tuvo que 37%. 24 sujetos, construyen definiciones conceptuales a partir de sus propias palabras; el 31%, que representa a 31 sujetos, señaló que buscan definiciones en diversas fuentes para aprendérselas; y un 23%, siendo 15 sujetos, identifican las características esenciales del concepto para poder construir una definición. En este sentido, permite deducir que los conocimientos previos contribuyen a la construcción de esquemas mentales, y esto va de la mano con el aprendizaje comprensivo porque no se desarrolla la comprensión sin una base del conocimiento. Entendiendo un concepto como una representación mental de una clase de objeto con los que se interactúa cotidianamente, ya que “son modelos de conocimiento sobre los que fundamos nuestra relación con el mundo” (Tuffanelli, 2016, p. 30).

Con respecto a la comprensión de conceptos sociales se les cuestionó sobre qué les resulta más importante para su aprendizaje, teniendo 35% señalando que le puede servir para su formación profesional, un 40% enfatizó para la interpretación de los fenómenos sociales y un 21% mencionó para explicar los temas que aborda cotidianamente.

Con respecto a la entrevista aplicada a los docentes que impartían la experiencia educativa durante el periodo correspondiente a la investigación, se les cuestionó de manera central sobre cómo definen el proceso comprensivo. Teniendo que para el profesor A es “el proceso mental o el proceso de pensamiento que le permite al alumno profundizar, entender, relacionar y, sobre todo, apropiarse de los conceptos que se trabajan en alguna experiencia educativa”; mientras que para el profesor B lo definió como “un proceso cognitivo que está muy vinculado con la percepción que el sujeto tiene de la realidad que en un momento dado está analizando”. Dichos aportes demuestran que la comprensión se entiende como un proceso que se desarrolla cognitivamente y se evidencia por parte del individuo cuando es capaz de aplicarlo en situaciones de aprendizaje.

Asimismo, se planteó el cuestionamiento sobre cómo se dan cuenta que sus alumnos comprenden un concepto social, teniendo que para el profesor A es “cuando el

alumno hace suyo el concepto y lo empieza a tratar de manejar, donde es muy probable que lo esté manejando, lo empiece a manejar solamente como parte de su lenguaje y de su marco referencial”; mientras que para el profesor B mencionó que es “identificar cuando me queda, cuando hay evidencia, digamos, de que sabe hacer uso de ello”. Por ello, se obtiene que siguen presentando un posicionamiento representacional de la comprensión, en vez de un posicionamiento por desempeño, debido a las metodologías didácticas tradicionales que se siguen llevando a cabo en el proceso didáctico universitario, centrado en el enciclopedismo, clase magistral y memorización de la información.

Definitivamente, la comprensión de los conceptos sociales es un proceso complejo y que considera algunas disposiciones para su aprendizaje, tales como un buen planteamiento didáctico por parte del docente, un entorno adecuado para el trabajo escolar, materiales y recursos didácticos pertinentes al tema, así como el manejo de los conocimientos previos de los estudiantes (Pérez y Pozo, 2013).

4. CONCLUSIONES

Con respecto a la pregunta de investigación puede responderse que los estudiantes desarrollan la comprensión a través de diversas estrategias didácticas que atienden a las características del proceso educativo que se lleve a cabo en la experiencia educativa. Asimismo, los conceptos que se abordan en el curso de sociología de la educación son relevantes para la formación profesional, porque son la base disciplinar en el ámbito social de su carrera. Entonces, queda determinado que la comprensión de los conceptos sociales es una actividad compleja pero que se promueve en el proceso formativo, a pesar de que los estudiantes cuenten con un nivel de conocimiento mínimo o insuficiente cuando cursan la experiencia educativa.

Por otra parte, el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión es una alternativa teórico-metodológica que contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos y competencias profesionales, que mediante un buen planteamiento didáctico puede que se logren cumplir con los propósitos educativos. Por lo tanto, la comprensión de los conceptos sociales puede lograrse siempre y cuando las metodologías didácticas respondan a los contenidos de los temas, las necesidades de los estudiantes y vinculación de lo que se aprende ante situaciones inmediatas de la realidad profesional.

De esta manera, comprender los conceptos sociales son indispensables para su trayectoria escolar, pero va a depender desde la forma que se aborden durante las sesiones de clases. Aunque son complejos por aprender y muestran diversidad de definiciones, tienen la ventaja de que pueden ser constructos representacionales de

la realidad que se vive constantemente, pero su dificultad por aprender es porque los docentes no han sabido cómo orientar en el aprendizaje de éstos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Arenas, A. (2009). Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales escolares. Casos chilenos (tesis doctoral). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=85461>

Castañeda, M. (2013). Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en la didáctica de las ciencias sociales en la carrera de educación básica de la universidad de Playa Ancha. Estudio de caso (tesis doctoral). https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_113565/mcm1de1.pdf

Flawell, J. H. (2019). El desarrollo cognitivo (vol.87). España: Machado Libros.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª edición). México: Mc Graw-Hill.

Perkins, D. (2008). ¿Qué es la comprensión? En: Stone, W. (eds.). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la teoría y la práctica (3ª reimp.) (pp. 69-92). Buenos Aires: Paidós.

Pérez, Ma. P. y Pozo, J. I. (2013). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. España: Ediciones Morata. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/51812?page=55>

Perrone, V. (2008). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En: Stone, W. (eds.). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la teoría y la práctica (3ª reimp.) (pp. 35-68). Buenos Aires: Paidós.

Stone, M. (2008). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En: Stone, W. (eds.). La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la teoría y la práctica (3ª reimp.) (pp. 95-126). Buenos Aires: Paidós.

Tuffanelli, L. (2016). Comprender: ¿qué es?; ¿cómo funciona? España: Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/46106?page=50>

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente 20, 38, 96, 108, 124, 131, 132, 151, 157, 158, 164, 166, 168, 177, 182, 185, 199, 218, 221

América Latina 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 96, 112, 153, 169, 173

Aprendizagem baseada em jogos 182

Aprendizaje comprensivo 113, 115, 116, 119, 121

C

Calificaciones 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112

Colaboración docente 194, 204

Competencias 3, 8, 9, 14, 26, 40, 41, 47, 51, 68, 77, 86, 88, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 115, 116, 120, 121, 122, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 177, 180, 186, 196

Comprensión 2, 6, 9, 19, 70, 80, 94, 102, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 133, 134, 164, 166, 173, 194, 198, 199, 200, 203, 210, 213, 215

Conceptos sociales 113, 114, 115, 119, 120, 121

Conocimiento docente 64

Construcción de docencia 64

Cultura empírica 53, 54, 55, 59, 62

Cultura escolar 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63

Currículo 7, 9, 29, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 152, 197

D

Desarrollo 3, 14, 15, 16, 26, 27, 31, 32, 34, 41, 42, 43, 47, 50, 51, 60, 64, 66, 71, 72, 76, 77, 79, 81, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 171, 179, 180, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 209, 213, 214, 216, 223, 232

Desarrollo profesional docente 194

Design de jogos 182

Design inclusivo 182, 186

Didáctica 12, 48, 50, 51, 97, 100, 113, 115, 116, 121, 134, 153, 167, 194

Diseño curricular 7, 14, 16, 64, 66, 70, 71, 75, 100

Duelo 125, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 215, 216, 217, 219

E

Educación ambiental 33, 48, 122, 123, 124, 125, 131, 132, 138, 139, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168

Educación matemática inclusiva 194

Educación media superior 25, 26, 29, 34, 38, 43, 49, 50

Educación mixta 14

Educación superior 1, 7, 11, 14, 20, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 180

Enseñanza de las ciencias 77

Ensino de programação 182

Escuela primaria 53, 59

Estudiantes 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 58, 62, 66, 72, 79, 96, 97, 98, 100, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 128, 129, 133, 143, 144, 145, 149, 151, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 222, 224, 226

Experiencia 6, 44, 51, 58, 60, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 89, 94, 100, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 126, 132, 133, 135, 139, 143, 144, 155, 160, 175, 177, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217

F

Familia 34, 37, 40, 60, 62, 104, 107, 110, 157, 205, 208, 210, 211, 213, 218, 219, 221

Formación 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 55, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 108, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 132, 134, 139, 144, 153, 157, 158, 159, 160, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 194, 196, 199, 204, 205

Formación docente 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 79, 81, 91, 92, 95, 97, 100, 101, 172, 176, 179, 180, 204

G

Género 33, 35, 40, 43, 44, 46, 47, 52, 171, 185, 222, 223, 224, 226, 229, 230, 231

Gramática escolar 53, 54, 55, 60, 62

I

Identidad de profesores en formación inicial 77
Interpretaciones 102, 103, 104, 132
Interseccionalidad 222
Investigación curricular 33, 34, 35, 42, 44, 48, 49

J

Joane Florvil 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232

L

Learning Analytics baseadas em jogos 182
Lengua de señas 205, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221

M

México 7, 12, 14, 17, 18, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 63, 64, 76, 97, 102, 113, 121, 153, 169, 175, 232
Migración 33, 36, 222, 224
Modelo pedagógico 122
Modelo Pedagógico 122, 125, 126, 127, 128, 133, 134, 135, 147, 152
Museos 55, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 90

P

Pasantías en museos 77, 78
Pedagogia 6, 8, 13, 47, 51, 52, 67, 68, 70, 89, 96, 106, 114, 118, 121, 127, 141, 155, 157, 167, 168, 169, 170, 173, 178, 179
Pensamiento Complejo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 123, 127, 129, 130, 131, 137, 143
Pensamiento geográfico 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179
Persona Sorda 205, 208, 211
Plan de estudios 16, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 46, 74
Planificación conjunta 194, 199, 200, 201
Postpandemia 91, 92, 97
Preparación 27, 39, 78, 84, 85, 96, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 201
Preparatoria Modelo 25, 26, 27, 28, 31
Producción científica 33, 94
Profesores 5, 7, 23, 27, 40, 42, 46, 49, 50, 64, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 118, 122, 123, 125, 127, 139, 151, 168, 169, 173, 197, 199, 203

Psicología 33, 39, 42, 46, 49, 50, 70, 117, 121, 179, 220

R

Reforma educativa 25, 29

S

Saberes docentes 64, 67

Significado 57, 61, 69, 88, 102, 103, 114, 117

Sociedad del conocimiento 41, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101

T

Teatro político 222

Tecnología educativa 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179

Transdisciplinariedad 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13

Transformación 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 26, 27, 28, 32, 67, 69, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 122, 123, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 166, 171, 219

Transformación tecnológica 91

U

UNAM 7, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 43, 47, 49, 51, 112

Universidad 1, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 77, 79, 82, 89, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 102, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 151, 153, 167, 168, 180, 181, 194, 203, 205, 221, 222, 231