



**ECALFOR**

Evaluación de la formación del profesorado  
en América Latina y Caribe. Garantía de  
la calidad de los títulos de educación



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

# II CONGRESO INTERNACIONAL ECALFOR

<https://ecalfor.eu/>

*"Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos  
Sociales en Situación de Vulnerabilidad"*



Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de  
diciembre de 2023

Dirección

Dr. Oswaldo Lorenzo (Universidad de Granada, España)



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN Y DEL  
DEPORTE DE  
MELILLA



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

No está permitida la reproducción total o parcial de estas Actas de Congreso, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación o por otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Aclaración sobre Depósito Legal de publicaciones en línea

Este documento académico constituye una publicación con ISBN («International Standard Book Number») procedente de resultados de diferentes trabajos de investigación educativa llevados a cabo en el proyecto ECALFOR. Al tratarse de una publicación en línea, sin edición impresa tangible, no se asigna número de depósito legal (Ley 23/2011, de 29 de julio, de depósito legal. Real Decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea).

Siguiendo el concepto de Ciencia Abierta (Open Science), esta publicación está alojada en DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada (España)  
<https://digibug.ugr.es/>

ISBN-13: 978-84-09-43295-0

## INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los compromisos del proyecto ECALFOR sobre obtención de resultados, elaboración de productos académicos y difusión internacional de los mismos, se presentan aquí las Actas del II Congreso Internacional realizado por el proyecto Ecalfor, que tuvo lugar en la Universidad de Sao Luis do Maranhão (Brasil), los días 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023. Aquí puedes encontrar una galería de fotografías del Congreso elaborada por la Universidad de Sao Luis do Maranhão <https://flic.kr/s/aHBqjB5b1r>

Estas Actas están sujetas a derechos de autor, constan de ISBN y, por tanto, sus autores son los legítimos propietarios intelectuales de sus contenidos.

El proyecto ECALFOR - “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, código 618625-EPP-1-2020- 1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / ha sido concedido por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (2021 a 2024) con una financiación de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de aseguramiento de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países socios del proyecto en América Latina y el

Caribe, a partir de un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación docente para la educación obligatoria (educación primaria y educación secundaria) impartida en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe.
2. Diseñar, implementar y mejorar los sistemas y protocolos de aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de educación obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de los futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y secundaria de América Latina y el Caribe.
4. Adaptar protocolos para el aseguramiento de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de educación obligatoria en América Latina y el Caribe.

Dr. Oswaldo Lorenzo

Coordinador general ECALFOR

Mgtr. Ana Lendínez

Asistente Técnico ECALFOR hasta enero de 2024

Dra. Antonia Ortega

Becaria técnica de ECALFOR desde febrero a abril de 2024

Mgtr. Alba Lorenzo Herrera

Revisión y maquetación de las Actas

## **INTRODUCTION**

In accordance with the commitments of the ECALFOR project on obtaining results, producing academic products and their international dissemination, the Proceedings of the 2nd International Congress held by the Ecalfor project, which took place at the University of Sao Luis do Maranhão (Brazil) on 30 November, 1 and 2 December 2023, are presented here. Here you can find a photo gallery of the Conference elaborated by the University of Sao Luis do Maranhão <https://flic.kr/s/aHBqjB5b1r>

These Proceedings are subject to copyright, have an ISBN and, therefore, their authors are the legitimate intellectual owners of their contents.

The project ECALFOR - "Evaluation of teacher education in Latin America and the Caribbean. Quality assurance of education degrees", code 618625-EPP-1-2020- 1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / has been awarded by the European Commission in 2020, in the programme Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, to be developed for three years (2021 to 2024) with a funding of 965,045.36 euros.

ECALFOR involves 20 public and private institutions related to the world of education and quality assessment, especially in Higher Education, from six Latin American and Caribbean countries (Ecuador, Peru, Mexico, Brazil, Panama and the Dominican Republic) and four EU countries (Spain, Italy, France and Finland). Within this broad consortium, the project is carried out by more than 100 academics and educational quality technicians, with a series of objectives that are related to common premises established in the European Higher Education Area regarding the structure and functioning of university education and the diversity and autonomy of Higher Education Institutions, in which quality assurance is determined by the protocols and instruments used by each institution in the evaluation of indicators and results of the quality of university education, in this case of compulsory education teaching staff.

ECALFOR aims to generalise the accumulated European experience in quality assurance mechanisms and procedures to be transferred, adapted and contextualised to the project partner countries in Latin America and the Caribbean, from a collaborative, horizontal and transnational work that articulates the following objectives:

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**

**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

1. To carry out a diagnosis on the quality of teacher training for compulsory education (primary education and secondary education) provided in different higher education institutions in Latin America and the Caribbean.
2. To design, implement and improve the systems and protocols for quality assurance of university degrees in teacher training for compulsory education.
3. To carry out an analysis of the characteristics and quality of the training of future teachers in compulsory education centres in primary and secondary education in Latin America and the Caribbean.
4. Adapt protocols for quality assurance of teacher training degrees in higher education institutions in Latin America and the Caribbean.

Dr. Oswaldo Lorenzo

ECALFOR General Coordinator

Mgtr. Ana Lendínez

Technical Assistant ECALFOR until January 2024

Dr. Antonia Ortega

ECALFOR Technical Trainee from January to April 2024

Mgtr. Alba Lorenzo Herrera

Revision and typesetting of the Proceedings

## ÍNDICE

1. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO TECAHER PARA INCLUSÃO E MINORIAS VULNERÁVEIS NO ENSINO SUPERIOR** ..... 11  
*Márcia Lopes Reis*
2. **TEACHER TRAINING POLICIES FOR INCLUSION AND VULNERABLE MINORITIES IN HIGH EDUCATION** ..... 16  
*Márcia Lopes Reis*
3. **AULAS UNIVERSITARIAS PARA MAYORES: EL RETO DE UN APRENDIZAJE CONTINUO, DE CALIDAD Y SOSTENIBLE EN EL CAMPUS DE MELILLA** ..... 30  
*Carmen Enrique-Mirón; María José Molina-García*
4. **COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: UNA MIRADA CUALITATIVA DESDE UN ESTUDIO DE OPINIÓN CON ESTUDIANTES DE DOS UNIVERSIDADES EN ECUADOR Y PANAMÁ**..... 47  
*Marisa Montesano de Talavera; Adlin de Jesús Prieto; José Alexis Gallardo*
5. **ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS FIDES-AUDIT Y DOCENTIA ESTUDIO DE CASO** ..... 65  
*Isabel Belmonte Otero; M<sup>a</sup> Dolores Castro Pais; Marta M<sup>a</sup> Mallo Rey*
6. **COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL DE FUTUROS/AS MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**..... 79  
*Luisa Losada-Puente; Nuria Rebollo-Quintela; Mercedes González-Sanmamed; Eduardo R. Rodríguez Machado*

- 7. UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA BICICLETA HACIA Y DESDE LA ESCUELA EN ADOLESCENTES: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA DEL ESTUDIO ENERYCO** ..... 99  
*Victor Manuel Valle Muñoz; Pablo Campos Garzón; José Manuel Segura Díaz; Manuel Ávila García; Romina Gisele Saucedo-Araujo; Ana Ruiz Alarcón; Francisco David López Centeno; Unai A Pérez De Arrilucea Le Floc'h; Luis Miguel Medel-Carbonell; David Rodríguez Sánchez; Ana Ramírez Osuna; Marina Castillo Barragán; Francisco Javier Huertas Delgado; Manuel Herrador Colmenero; Sandra Mandic; Palma Chillón; Yaira Barranco Ruiz; Emilio Villa González*
- 8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CALIDAD EDUCATIVA Y COLECTIVOS SOCIALES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA COMO INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA EN EL TECNMI** ..... 104  
*Rogelio Pino Orozco; Joel Arroyo Zamora*
- 9. RESULTADOS DE APRENDIZAJE UNA EXPRESIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**..... 115  
*Edgar Efraín Obaco Soto; Yullio Cano de la Cruz; Gloria Raquel Ramírez Calderón*
- 10. ENTORNOS DIGITALES INMERSIVOS TRIDIMENSIONALES (EDIT) Y APRENDIZAJE ENDO-EXÓGENO CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA), HACIA UNA REVOLUCIÓN DE LA MENTE HUMANA** ..... 131  
*Juan Carlos Valdés Godínes*
- 11. EFECTO DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL RENDIMIENTO DE LENGUA ESPAÑOLA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA** ..... 146  
*Vladimir Figueroa Gutiérrez; Alexander Montes Miranda; Belén Gutiérrez-de-Rozas*



<b>12. ANÁLISIS DE PROYECTOS EDUCATIVOS CON GRUPOS VULNERADOS EN UNA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN YUCATÁN, MÉXICO PRIMARIA.....</b>	<b>149</b>
<i>Norma Graciella Heredia Soberanis; Juanita Rodríguez Pech</i>	
<b>13. ISFODOSU CAMINO HACIA LA ACCESIBILIDAD: COMPROMETIDOS CON LA INCLUSIÓN.....</b>	<b>164</b>
<i>Ana Teresa Valerio; Rosanny Tavárez Ortega</i>	
<b>14. CONDICIONES Y FACTORES INSTITUCIONALES PARA LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN .....</b>	<b>175</b>
<i>Ana Bertha Luna Miranda; César Sánchez-Olavarría</i>	
<b>15. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL ROL DEL DOCENTE.....</b>	<b>195</b>
<i>Alicia Angélica Núñez-Urbina; Herlinda Saucedo-Castillo</i>	
<b>16. EFECTO DE LA GESTIÓN DE RIESGOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL CIIDET .....</b>	<b>212</b>
<i>Joel Arroyo Zamora; Rogelio Pino Orozco</i>	
<b>17. FUNDAMENTOS Y AVANCES DEL SEMINARIO DE INTEGRACIÓN DE LA PRAXIS PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA. UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO CIIDET .....</b>	<b>237</b>
<i>Mariela Sonia Jiménez-Vásquez; Ángel Díaz-Barriga</i>	
<b>18. LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO CIIDET .....</b>	<b>252</b>
<i>Marisa del Socorro Zaldívar Acosta; Pedro José Canto Herrera; Hugo Salvador Flores Castro</i>	
<b>19. ITINERARIOS DE FORMACIÓN A ACREDITACIÓN DA COMPETENCIA DIXITAL DOCENTE CIIDET .....</b>	<b>264</b>
<i>Eduardo R. Rodríguez Machado; Luisa Losada-Puente; Nuria Rebollo-Quintela; Mercedes González-Sanmamed</i>	

<b>20. EDUCACIÓN PARA PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD .....</b>	<b>276</b>
<i>Helismar Medeiros dos Santos</i>	
<b>21. EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ACTIVIDAD FÍSICA EN CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>281</b>
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo; Pablo Campos-Garzón; Palma Chillón; Yaira Barranco-Ruíz</i>	
<b>22. EL USO DE TAXONOMÍAS EN LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: UNA VÍA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO COGNITIVO .....</b>	<b>299</b>
<i>Yullio Cano de la Cruz; Edgar Efraín Obaco Soto; Fernando Lara Lara</i>	
<b>23. UNIDAD DE CALIDAD: AVANZANDO HACIA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE .....</b>	<b>311</b>
<i>Ulina Mapp; Arturo Britton</i>	
<b>24. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DE SUA PRODUÇÃO: DESVELANDO UM PROJETO DE FORMAÇÃO. ....</b>	<b>327</b>
<i>Luis Fernando Bogéa Pereira; Maria Alice Melo</i>	

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO TECAHER PARA INCLUSÃO E MINORIAS  
VULNERÁVEIS NO ENSINO SUPERIOR**

**TECAHER TRAINING POLICIES FOR INCLUSION AND VULNERABLE  
MINORITIES IN HIGHER EDUCATION**

**TECAHER POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y  
MINORÍAS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Márcia Lopes Reis  
UNESP, Brasil  
malo.reis@uol.com.br

**Resumen**

¿Qué tipo de políticas de formación del profesorado son necesarias en la actualidad para incluir a las minorías vulnerables? Esta pregunta representa una importante reflexión sobre el tema de la contratación, formación y evaluación de los docentes en la educación superior. Hemos cambiado la normativa para acceder a la educación superior, pero la formación continua de los sujetos que implementan los procesos de docencia, extensión e investigación continúan de la misma manera. Estos sujetos estratégicos continúan con prácticas en las que la concepción misma de lo que es enseñar y aprender sigue la forma más tradicional porque repiten parte de sus prácticas como estudiantes o profesores egresados de una universidad que todavía era muy homogénea en la formación de sus clases. Este punto propone una reflexión sobre una política de formación de profesores desde una experiencia práctica de formación de profesores para la educación superior donde la heterogeneidad y el aprendizaje representan otras perspectivas basadas en relaciones plurales, diversas y democráticas. La idea de "instrucción compleja" (Cohen y Lotan) parece necesaria para los procesos de implementación de una política educativa de formación de profesores en la que existan diferencias en el cambio de las desigualdades.

**Palabras clave:** políticas, formación, profesorado, minorías vulnerables, educación superior.

### **Resumo**

Que tipo de políticas de formação de professores são atualmente necessárias para incluir as minorias vulneráveis? Essa pergunta representa uma importante reflexão sobre o tema do recrutamento, formação e avaliação de professores no ensino superior. Mudamos as normas de acesso ao ensino superior, mas a formação continuada dos sujeitos que implementam os processos de ensino, extensão e pesquisa continuam da mesma forma. Esses sujeitos estratégicos continuam com práticas em que a própria concepção do que é ensinar e aprender segue a forma mais tradicional, pois repetem parte de suas práticas como alunos ou professores que se formaram em uma universidade que ainda era muito homogênea na formação de suas turmas. Este ponto propõe uma reflexão sobre uma política de formação de professores a partir de uma experiência prática de formação de professores para o ensino superior onde a heterogeneidade e a aprendizagem representam outras perspectivas baseadas em relações plurais, diversas e democráticas. A ideia de "instrução complexa" (Cohen e Lotan) parece necessária aos processos de implementação de uma política educacional de formação de professores em que há diferenças na mudança das desigualdades.

**Palavras-chave:** Políticas, Formação, Professores, Minorias vulneráveis, Ensino superior.

### **Abstract**

What type of teacher training policies are now necessary to include vulnerable minorities? This question represents an important reflection on the theme of recruitment, training and evaluation of teachers in higher education. We have changed the regulations to access higher education, but the continued training of those subjects who implement the teaching, extension and research processes continue in the same way. These strategic subjects continue with practices in which the very concept of what is teaching and learning follows the most traditional way because they repeat part of their practices as students or professors who graduated from a university that was still very homogeneous in the training of your classes. This point proposes a reflection on a teacher training policy from a practical experience of teacher training for higher education where heterogeneity and learning represent other perspectives based on plural, diverse and democratic relationships. The idea of 'complex instruction' (Cohen

and Lotan) seems necessary to the processes of implementing an educational policy for teacher training in which there are differences in changing inequalities.

**Key words:** Policies, Training, Teachers, Vulnerable minorities, Higher education.

### **Apresentação**

“All who are able and willing to participate successfully in Higher Education should have fair and equal opportunities to do so” (Council of Europe).

As ações afirmativas implementadas desde o início deste século XXI no Brasil correspondem a um processo relevante de inclusão social voltada para os benefícios da educação na sociedade contemporânea. Considerada a sociedade do conhecimento (Lojkin, 1985), acessar e apropriar-se desse ‘capital cultural’ tem resultado no aumento de pessoas de diferentes condições de gênero, raça e renda nas instituições de educação superior. Assim, como tem sido notado desde a educação básica, os estudantes não seriam apenas mais em termos quantitativos, mas em diversidade. Que espaço essa diversidade ocuparia nas avaliações de larga escala? Como a gestão tem lidado com esses resultados?

Nesse sentido, tem sido necessárias ações por parte da gestão dessas instituições de educação superior para assegurar não somente o acesso, mas a permanência desses coletivos, historicamente vulnerabilizados. Trata-se de uma tarefa complexa dados os números de estudantes cujo novo perfil tem impactado a gestão.

Considera-se, inicialmente, que a gestão, por sua vez, é uma das funções que representa esse *locus* cujo conjunto de informações apontam para o caráter incipiente das relações com esses novos perfis presentes nas universidades brasileiras. Necessária pela complexidade dessas instituições de educação superior, a gestão tende à busca da compreensão desse fenômeno para interagir. Desse modo, a gestão se vê entre as ações governamentais que realizam o planejamento, acompanham a implementação e usam os resultados de avaliações de larga escala para tornar efetivas ações em busca da qualidade da educação superior. (definição de gestão desse modo...)

Por outro lado, cabe lembrar que esse cenário de acesso mais democratizado à universidade brasileira, resulta de um conjunto de ações políticas que resultaram na criação de ações de governo tais como REUNI (Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Ao proporcionar que esses coletivos formados por estudantes identificados como em “desvantagens iniciais” ou vulnerabilizados por suas diferenças em relação a questões como: situação socioeconômica, gênero, raça, cultura, deficiências, local de residência e idade acessem a educação superior, configura-se um processo de inclusão nem sempre considerado nas avaliações de larga escala.

A principal forma de avaliação dos egressos das universidades no Brasil é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e tem sido um dos importantes momentos de mensuração da qualidade da educação superior ao lado de outros dois componentes de uma política de avaliação da cultura de inclusão da educação superior. Além da avaliação do desempenho dos estudantes, há avaliação institucional e dos cursos, configurando-se assim o SINAES (Sistema de Avaliação da Educação Superior). Desse modo, o SINAES abrange todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa e extensão, com seus aspectos de responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações físicas, entre outros aspectos.

Criado em 2004, o SINAES foi implementado quando as ações de cunho afirmativo estavam em processo de consolidação e possui processos complementares como: autoavaliação, avaliação externa, o ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informações (censo e cadastro). Esses resultados possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e as Instituições de Ensino Superior.

As avaliações em larga escala, no Brasil, constituem uma prática recente – considerando outros países. Esses processos tiveram início na década de 1990 e tem se revelado como um campo complexo e contraditório em quem coexistem a necessidade de avaliar para qualificar e a regulação de cunho instrumental que possibilita e estimula a criação de uma hierarquia entre as instituições (Bonamino.).

Essas características se complexificariam ainda mais com o acesso dos coletivos vulnerabilizados pois se tratariam de duas políticas: a avaliação que se assume como política e as ações de cunho afirmativo, igualmente caracterizadas com ações políticas.

Desde o primeiro conjunto de políticas avaliativas, cabe situar esse contexto de um Estado Avaliador. Essa expressão usada a partir da década de 1980, sugere que “o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educacionais” (Afonso, 2009, p. 49).

De modo específico, olhando para o ENADE (avaliação de desempenho dos estudantes), observa-se – claramente – que esse instrumento de mensuração da qualidade deixa indivíduos isolados de seus contextos e outros fatores que constituem a universidade como um todo, como apontado por Dias Sobrinho (2003). Teria sido nesse sentido que esse exame é realizado no início da formação dos estudantes (de modo opcional) e, ao final, buscando conhecer fatores da cultura que tenham sido agregados na trajetória universitária, desde 2004.

Por sua vez, uma política efetiva de inclusão social está relacionada ao desenvolvimento econômico e humano de uma sociedade que tenha por objetivo a igualdade de direitos e oportunidades a todas as pessoas, independentemente da condição social, política, religiosa, filosófica, mental, física, étnica ou de gênero.

Assim, quando as políticas de ações afirmativas passam a ser implementadas no início dos anos 2000 e as Instituições de Ensino Superior (IES) abrem suas portas e recebem estudantes dos setores que foram vulnerabilizados, assume responsabilidade por esses estudantes. Entre outras ações, passa a investir na permanência desses coletivos na instituição, com a intenção de que alcancem bons resultados, inclusive nos exames em larga escala. Essas ações formam parte das práticas da gestão para que seja oportunizado a todos os estudantes o mesmo nível de competência. Esse tem sido um desafio para as práticas de gestão que serão analisadas nesta comunicação.

### **Metodologia**

Essa comunicação resulta da implementação de uma metodologia do tipo qualitativa com revisão bibliográfica de publicações que tratam sobre o tema das relações das avaliações em larga escala e da inclusão de coletivos.

**TEACHER TRAINING POLICIES FOR INCLUSION AND  
VULNERABLE MINORITIES IN HIGH EDUCATION**

**POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA  
INCLUSIÓN Y MINORÍAS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO  
E MINORIAS VULNERÁVEIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Márcia Lopes Reis  
UNESP, Brasil  
malo.reis@uol.com.br

**Abstract**

What sort of teacher training policies are now necessary to include the vulnerable minorities? This question represents an important reflection on the subject of recruitment, training and evaluation of teachers in Higher Education. We have changed the regulations to access Higher Education, but the continued training of those who implement the teaching, extension and research processes continue the same. These strategic subjects continue with practices in which the very concept of what is teaching and learning follows the most traditional ways because they repeat part of their practices as students or professors who graduated from a university that was still very homogeneous in the training of their classes. From that point of view it is proposed a reflection on a teacher training policy from a practical experience of teacher training for Higher Education where heterogeneity and learning represents other perspectives based on plural, diverse and democratic relationships. The idea of 'complex instruction' (Cohen and Lotan) seems necessary to the processes of implementing an educational policy for teacher training in which there are differences in changing inequalities.

**Key words:** Policies, Training, Teachers, Vulnerable minorities, Higher education.



### **Resumen**

¿Qué tipo de políticas de formación docente son necesarias ahora para incluir a las minorías vulnerables? Esta pregunta representa una reflexión importante sobre el tema de reclutamiento, formación y evaluación de docentes en la Educación Superior. Hemos cambiado la normativa para acceder a la Educación Superior, pero la formación continua de quienes implementan los procesos de docencia, extensión e investigación sigue igual. Estos sujetos estratégicos continúan con prácticas en las que el concepto mismo de lo que es enseñar y aprender sigue los caminos más tradicionales porque repiten parte de sus prácticas como estudiantes o profesores egresados de una universidad que aún era muy homogénea en la formación de sus clases. Desde esa mirada se propone una reflexión sobre una política de formación docente desde una experiencia práctica de formación docente para la Educación Superior donde la heterogeneidad y el aprendizaje representan otras perspectivas basadas en relaciones plurales, diversas y democráticas. La idea de 'instrucción compleja' (Cohen y Lotan) parece necesaria para los procesos de implementación de una política educativa para la formación docente en los que existen diferencias en las desigualdades cambiantes.

**Palabras clave:** políticas, formación, profesorado, minorías vulnerables, educación superior.

### **Resumo**

Que tipo de políticas de formação de professores são atualmente necessárias para incluir as minorias vulneráveis? Essa pergunta representa uma importante reflexão sobre o tema do recrutamento, formação e avaliação de professores no ensino superior. Mudamos as normas de acesso ao ensino superior, mas a formação continuada dos sujeitos que implementam os processos de ensino, extensão e pesquisa continuam da mesma forma. Esses sujeitos estratégicos continuam com práticas em que a própria concepção do que é ensinar e aprender segue a forma mais tradicional, pois repetem parte de suas práticas como alunos ou professores que se formaram em uma universidade que ainda era muito homogênea na formação de suas turmas. Este ponto propõe uma reflexão sobre uma política de formação de professores a partir de uma experiência prática de formação de professores para o ensino superior onde a heterogeneidade e a aprendizagem representam outras perspectivas baseadas em relações plurais, diversas e democráticas. A ideia de "instrução complexa" (Cohen e Lotan) parece necessária aos

processos de implementação de uma política educacional de formação de professores em que há diferenças na mudança das desigualdades.

**Palavras-chave:** Políticas, Formação, Professores, Minorias vulneráveis, Ensino superior.

### **Introduction**

“All who are able and willing to participate successfully in Higher Education should have fair and equal opportunities to do so”

(Council of Europe)

The affirmative actions implemented since the beginning of the 21st century in Brazil correspond to a relevant process of social inclusion focused on the benefits of education in the contemporary society. Considering the knowledge society (Lojkin, 1995), to access and appropriate of this ‘cultural capital’ has resulted in an increase in the number of people from a different gender, race and livelihood in Institutions of Higher Education. Thus, as has been noticed since basic education, students would not only be more in quantitative terms, but in diversity. In which scope would this diversity occupy in large-scale assessments? How has management dealt with these results?

Taking this to account, necessary actions have been made on the part of the management of these Institutions of Higher Education to ensure not only access, but the permanence of these historically vulnerable groups. This is a complex task not only because of the high number of students in these new conditions, but also because of their diversity. And this new condition has impacted the management.

It is initially considered that management, in turn, is one of the functions that represents this locus whose set of information points to the incipient nature of relationships with these new profiles presented in the Universities of Brazil. Necessary due to the complexity of these Institutions of Higher Education, management tends to seek to understand this phenomena in order to interact.

In this way, management represents government actions that carry out planning, monitoring implementation and use the results of large-scale evaluations to make effective actions in search of the quality of Higher Education. Management is also defined, according to Paro (1999), as a concept very close to the definition of administration which means “mediation to achieve the goals of the school, which

focuses on student learning”. Thus, managing education, even at higher level, represents the work of coordinating collective human effort to obtain the means desired by educators, that is, that students learn to be autonomous subjects in life and society, contributing to its transformation and ensuring that society is more egalitarian, fair and a space where plurality and diversity are possible.

On the other hand, it is worth remembering that this scenario of a more democratic access to Brazilian Universities, results from a set of political actions that culminated in the creation of government actions such as REUNI (Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (REUNI) ,Open University of Brazil (UAB), Federal Centers for Technological Education (CEFET), National High School Examination (ENEM) and the University for All Program (ProUni). Initial or vulnerable due to their differences in relation to issues such as: socioeconomic situation, gender, race, culture, disabilities, place of residence and age to access Higher Education, an inclusion process is configured that it is not always considered in large-scale assessments.

The main form of evaluation of university graduates in Brazil is the National Student Performance Exam (ENADE), and it has been one of the most important moments of measuring the quality of Higher Education alongside the other two components of a policy for evaluating the culture of inclusion of Higher Education. In addition concerning evaluating students performance, there are institutional and evaluation courses, thus creating SINAES (Higher Education Assessment System). In this way, SINAES covers all aspects that involves teaching, research and extension, with the aspects of social responsibility, students performance, management of the institution, teaching staff, facilities, among other aspects.

Created in 2004, SINAES was implemented when affirmative actions were in the process of consolidation and possesses complementary processes such as: self-assessment, external assessment, ENADE, assessment of graduation courses and instruments of information (census and registration). These results made it possible to draw an overview of the quality of the courses and the Institutions of Higher Education.

Large-scale assessments, in Brazil constitutes a recent practice – compared to other countries. These processes began in the 1990s and have revealed themselves as a complex and contradictory field in which the need to evaluate to qualify and the

instrumental regulation that enables and encourages the creation of a hierarchy between institutions coexists (Bonamino and Sousa, 2012).

These characteristics would become even more complex with the access of vulnerable groups as they would involve two policies: the assessment that is presumed as political and the affirmative actions, these are equally characterized as political actions. From the first set of evaluative policies, it is worth situating this context of an Evaluative State. This expression, used since the 1980s, suggest that “the State has been providing a competitive, neo-Darwinist ethos, starting to admit the logic of the market, through the importation into the public domain of private management models, with an emphasis on results or products of educational systems” (Afonso, 2009, p. 49).

Specifically, ENADE (student performance assessment) is a measurement instrument of the quality that would isolate individuals from their contexts and other factors that constitutes the University as a whole, as pointed out by Dias Sobrinho (2003). It would have been in this sense that this exam began to be carried out at the beginning of the students' training (optional) and, at the end, seeking to understand cultural factors that have been added to the university trajectory since 2004.

On the other hand, an effective social inclusion policy is related to the economic and human development of a society that aims to provide equal rights and opportunities to all people, regardless of social, political, religious, philosophical, mental, physical, ethnic or gender.

Thus, when the affirmative action policies were implemented in the early 2000s and Institutions Higher Education (HEIs), it began to receive students from sectors that were vulnerable, they assumed responsibility for these subjects, historically excluded, from this level of Brazilian education. Among other actions, they started to invest in the permanence of these groups in the institution, with the intention that they achieve successful results, including in large-scale exams. These actions formed part of the management practices, so that all students were provided with the same level of competence. This has been a challenge for the continued training of teachers from Higher Education, whose practices tend to reproduce old patterns of exclusionary behavior that predominated in management practices prior to the inclusion of these subjects. In addition to updating the curriculum and graduates, the aim is to address some management practices that can be developed in this sense, such as 'complex

instruction' (Cohen and Lotan, 1997) that were no longer developed in the initial training of Teachers from Higher Education.

### **Methodology**

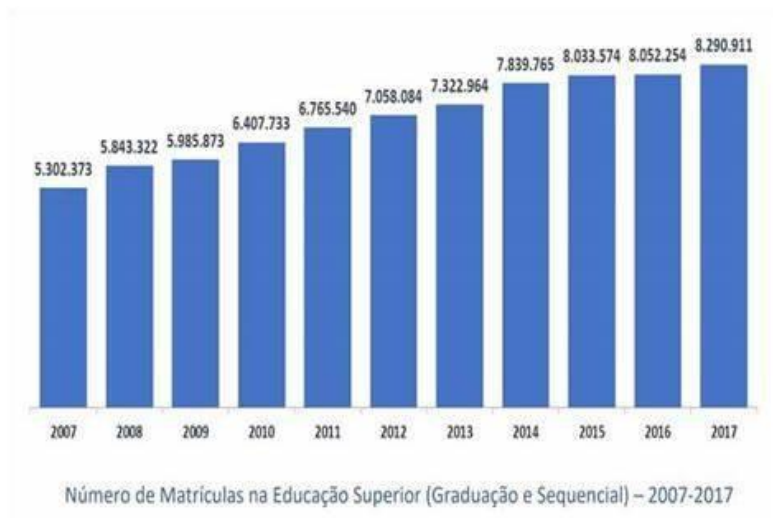
This communication results from the usage of an 'overview' type of methodology established based on the publications that deal with the topics of large-scale evaluation, the inclusion of groups that have been vulnerable and the demands for practices such as 'complex instruction'. For that, it was carried out a review in the Scielo database publications proclaimed since 2000, published with summaries and keywords that deal with teacher training, large-scale assessment, and vulnerable groups.

### **Results and Analysis**

The results of this theoretical/bibliographical revision, started with the creation of a new Higher Education Evaluation System, and the coincidence with the strategies for the inclusion of the excluded groups starting with the implementation of affirmative policies. In chronological terms, this occurs in 2003 when the Special Evaluation Commission (CEA) was created which, after some discussions with the academic community and organized civil society, a document was composed entitled "SINAES: which contained a new proposal for evaluating the Higher Education" (BRASIL, 2004).

This document presents the need to promote the improvement of the quality in Higher Education, guidance on the expansion of its offer, the permanent increase of its institutional validity, academic and social effectiveness and, especially, the deepening of social commitments and responsibilities. It aims to ensure the evaluation process of the Institutions of Higher Education, graduation courses and the academic performance of their students. It is a complex system to evaluate the profiles of graduates from different careers in the process of the expansion of Brazil:

Figure 1: Number of enrollments in higher education (graduation and sequential) – 2007 to 2017



Source: Higher Education Census, 2018.

The evaluation of this complex expansion process, which strongly includes the private sectors of national education, is monitored by the National Commission for the Assessment of Higher Education, CONAES, as a joint body of coordinating and supervision of SINAES. This Committee's goal is to establish the general parameters and guideline for the operational system of evaluation. It is clear that the operation of the system is under the responsibility of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), an important advisory body for the Ministry of Education.

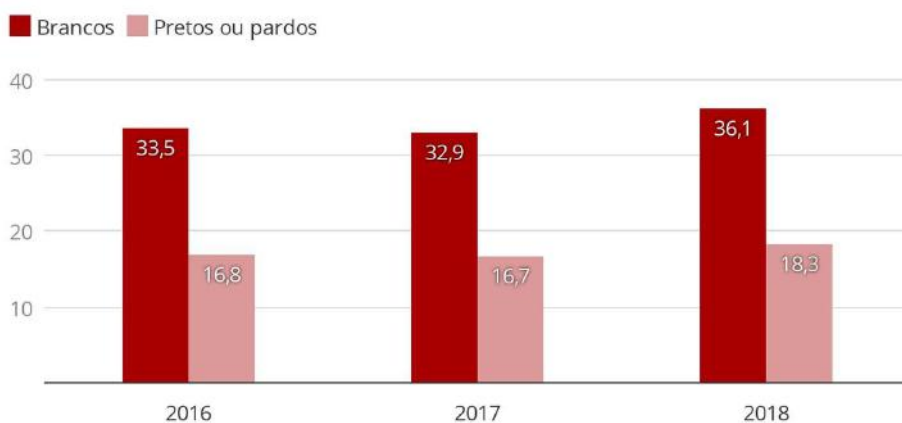
The aspect of a Public State Policy of this evaluation process, is proven by the Law no. 10,861, dated 04/14/2004 (BRAZIL, 2004) and all its processes of verifying the quality of this expansion on Higher Education. It is worth remembering that, until then, The Higher Educational System in Brazil did not have such regulations. Sanctioned by the President of the Republic, regulates the Committees of proper evaluation (CPA), internal institutions that must coordinate their assessment processes and were established within the deadline required by law. Thus, CONAES was created, organizing and coordinating the evaluation processes. On the other hand, INEP, organizes such results to advise the Ministry of Education on its policies to increase the quality of the courses evaluated. Given the high number of courses, there is a kind of ‘rotation’ of careers evaluated.

Due to the polysemy and complexity of the constitution, based on the concept concerning the quality of these course, as a practice of reaching the Institutions of Higher Education as a whole, SINAES has three main components: the evaluation of institutions, courses and students performance. This model of assessment is based on an institutional evaluation, which gathers external evaluation and internal evaluation, mainly with its central component, self-evaluation. It is evident, therefore, that the central goal of the present analysis is related to the need for an approach that attributes the meanings of quality beyond the final data. For this achievement, it seems essential that the Evaluation System allows the visibility of an inclusive education of different groups:

Figure 2 – Comparison of the evolution of the amount of population which were enroled or had finished graduation in 2018 based on race/color.

### **Jovens de 18 a 24 anos no ensino superior (%)**

Compare a evolução das taxas da população que estava cursando ou já tinha terminado a graduação em 2018, por raça/cor



Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais 2019

The management based on the information obtained from this evaluation process, represents a current concern regarding the formation of Teachers of Higher Education. This is because the results originated from this extended process of the avaluation of Higher Education, presenting data for reflection concerning the diversity necessary regarding the processes of teaching and learning, in order to enhance the

planning of these Institutions of Higher Education and, at the same time, support the construction of internal development policies to provide a higher quality of education, in addition to expand the qualitative expansion of the public educational policies. Historically, the elitist origins of Universities in the world and, specifically, in Brazil are widely known (Le Goff, 2003; Verger, 1990; among others).

To evaluate this "ongoing" process of incorporating these groups that had not been included in the planning of these institutions, SINAES, in its principles, recognizes the diversity of the country's Higher Educational system. This occurs when each institution establishes its final data, taking into account the identity, mission and history of the institutions. Therefore it is perceived that these institutions must be globally evaluated (that is, based on a significant set of quality indicators seen in its organic relation and not isolated), and also seeks the continuity in the evaluation process.

Therefore, SINAES is composed of three axes that includes the evaluation of institutions, courses and students. The first axis, which corresponds the development of "evaluation of institutions", has as its main goal to verify how HEIs are formed, their capacity to assist the academic community in all its extensions and, in this item, it is included one of the most important aspects of the evaluation system: the development of the process of self-evaluation. Self-assessment seeks, primarily, self-knowledge, which favors the construction of a culture of assessment in the institution and also allows HEIs to be prepared, in a more profound manner, for the various external assessments in which are frequently susceptible, mainly through the process of course evaluation. However, the intention is not for the HEI to adapt to the external evaluation model, but rather to create a practice of evaluation and reflection that is essential for a better development of an Institution.of Higher Education.

The self-assessment process is the first step that compose the internal assessment, followed by an external assessment by teachers from other HEIs in the country, especially selected and trained for this position. This step is developed in loco by the means of visitation in which the goal is to verify the performance previously obtained, introduce the HEI, but above all, assist in the construction of actions that could benefit the development of teaching offered by the HEI. Therefore, the self-evaluation process is currently being developed in HEIs, guided by such inquiries as: mission and institutional development plan; teaching, research, post-graduation and



extension; social responsibility by the institution; communication with the society; personnel policies; organization and management; physical infrastructure, library, information and communication resources; planning, evaluation and meta-evaluation; students assistance policies, resignations and financial sustainability. The proposal suggests the search for information about these dimensions to examine and analyze them within the Institutions, with the participation of their personnel, including those historically excluded, guided by the CPAs. The intention is to involve the academic community to self-evaluate in order to commit themselves engaging in discoveries, aiming to improve or reinforce aspects identified by the HEIs that are relevant for the institution.

The second axis refers to the "evaluation of graduation courses". This is a practice that was already being developed in the previous system; however, to comply with the principles of SINAES, it acquired new characteristics, consisting of an external evaluation carried out by a multidisciplinary party of experts to evaluate courses of related areas, in which an institutional evaluator accompanies. This axis will be linked with regulatory processes as it is defined by law, which applies that its results are linked to the recognition and renewal of courses.

Another important aspect is the training of specialists, as the intention of the system is not to carry out tracking actions, persecution, or punishment, but rather to ensure that HEIs can, with the help of specialists, stimulate their activities, resolve pressing issues and build concise and punctual goals. To this end, the training, that is, the guidance given to specialists, must be of another order rather than that which guides the use of electronic forms and highlights the fulfillment of deadlines. Although these points are important, they cannot be the center of an evaluation process that seeks to improve the quality of Higher Education offered in the country.

The third and final axis of SINAES constitutes one of the most important participations in this environment, that of the "students". In fact, this factor is considered as a differential of this evaluation system. It is a radical change from the way in which the old tests were held – an assessment of compiled knowledge for graduates. This assessment of students is now called National Student Performance Exam (ENADE) and it aims to assess the development of knowledge, skills, and competencies, throughout the trajectory experienced in each course. It has as reference

the Curricular Guidelines, it considers the opportunities of theory and practice directions, the way in which skills were formed, based on shared relationships and contexts experienced.

There is also an analysis of expectations for graduation training which includes, in addition to mastering content, the development of attitudes and processes that constitutes the model of an expected professional profile. Aligned with these conceptions, the Curricular Guidelines for graduation courses in the country, for the most part, elected the development of skills as a guided goal in academic formation, although linked to the domain of knowledge, specific practices of the professional area. ENADE's evaluation option reflects this tendency, by prioritizing the development of competencies among the evaluated aspects, focusing on the process in which are constituted and based on the teaching and learning context in which they are configured.

The context in which these learnings occur, represent the central aspect of these analyses. This is because, to ensure that different groups access and appropriate these knowledges, skills, competencies and attitudes, traditional methodologies need to be reviewed given their unidirectional nature and, consequently, excluding these teaching practices. The criticism of this model was carried out incisively since its classification as a banking education (Freire, 1968) and reached other currents of thought and practice in search of an 'emancipatory education' in which distinct groups recognized their identity and developed collaborative processes. In Freire's view (1981, p. 79), “Nobody educates anyone, nobody educates themselves, men educate each other, mediated by the world”

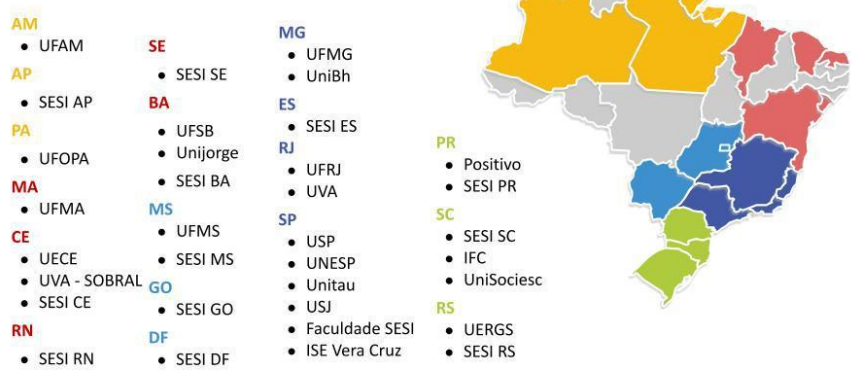
The necessary mediation to be exercised by the teachers of Higher Education, seems to be noticed by some experiences in other countries. One of them, chosen for these discussions, would be the search for equity in classrooms with an heterogeneous group called ‘Complex Instruction’. Developed by a group of teachers led by the Professors Rachel Lotan and Elizabeth Cohen, implemented in a Complex Instruction Program for Teacher Education at Stanford University in the 1990s, there were a set of questions and doubts regarding the implementation of equitable practices in the context of this diversity of groups in the classrooms. Therefore, some basic questions guided this experience:

Do students who do not read at grade level or who are not proficient in language of instruction have opportunities to use the instructional materials and to complete the group activities? Do other group members prevent them from examining or manipulating these materials? Second we ask: How can the teacher ensure that all group members are active and influential participants and that their opinions matter to the other students? (Cohen, Lotan, Scarloss and Arellano, 1999, p. 80)

The answer to these questions is given by the authors defining ‘Complex Instruction’ as “an instructional approach that allows educators to address these questions successfully. In CI, teachers use cooperative groups to teach at a high academic level in diverse classrooms”. Initially, this method was developed from a study that brought together 13 basic schools, in 1997, in the context of the surroundings of Stanford University. These good results were repeated in other processes and training levels. From these successful experiences, the authors systematized a set of teacher training theories and practices into a curriculum for continued training in Higher Education that has been implemented in different countries, in which the obstacle has been the promotion of quality with equity, even in classrooms with heterogeneous and diverse groups coming from societies marked by social inequality such as Brazil. Since 2018, in Brazil, this teacher training network has involved 23 universities.

### Rede PED em 2023

23 instituições, 17 estados



This formation network demonstrates the necessity of implementing differentiated modes of continuing teacher training for Higher Education, having as pillars three types of knowledge structuring the teaching and learning process: knowledge about students and their contexts, disciplinary knowledge (specific to each

area of knowledge) and pedagogical knowledge (techniques and didactics). These dimensions of systematized knowledge from different theories are organized in the studies composed by Darling-Hammond, Hyler and Gardner (2017); Butler (2004); among others that continue to represent a possibility of changing in a scenario of complexity for the definition of quality of the egress condition. Specifically in this case, the emphasis on professional development in the continuing education of teachers in Higher Education as part of the construction of a way of confronting inclusion policies for vulnerable groups, represents the findings of these analyses.

### **Conclusion**

The reflection proposed about the possibilities of public policies for the training of teachers that could effectively contribute to the process of inclusion – with quality – of historically excluded groups, resulted in some relevant considerations. The first observation was that the quality of this training has been granted by the evaluative processes carried out at the end of the training. Thus, the second important contribution of this reflection was the expansion of the evaluative process, in the specific case analyzed - Brazil, seeking to broaden the various factors that would result in the training of graduates with the quality demanded by different sectors of society, including the work market. This condition would result in the third finding that curriculum management should implement equitable actions in order to rebalance access conditions. After all, the condition of inequity in access to Higher Education demands a differentiated action throughout training.

In this search for effective actions, authors and researchers that discuss the search of quality with equity throughout the training processes in Higher Education, have made it clear that complex instruction; encompasses diversity and plurality in collaborative practices developed in light of the theories of inclusive education. Therefore, the option for collaborative professional development, expended throughout the 1990s in the United States and implemented in different states of Brazil, over the last 20 years, seems to represent one of the effective public policies actions to face the equalization of inequalities that characterize the Brazilian society. As it is an action that directly affects the way the curriculum is implemented, teacher training policies in Brazil tend to demand an engaged management, imbued with the principles of inclusion

since the planning through organization, command, coordination and control of educational practices at a Higher Level. After all, the evaluative processes expanded in their scope highlighted and redefined the meanings of institutional evaluation, course evaluation and student exams, emphasizing the condition of equity developed for these subjects who, finally, accessed the privileged locus for the construction of scientific knowledge – the contemporary quality university.

### References

- Afonso, A. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Cortez.
- Bonamino, A., & Sousa, S. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Ministério da Educação). (2004). En T. Genro (Ed.), *Diretrizes para a avaliação das Instituições de Educação Superior*. CONAES (Ministério da Educação).
- Buttler, D., Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Cohen E., & Lotan, R. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Teachers College Press.
- Cohen, E., Lotan, R., Scarloss, B., & Arellano, A. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dias, J. (2003). Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 817-825.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Lauand, L. (1998). *Cultura e Educação na Idade Média*. Martins Fontes.
- Le Goff, J. (2003). *Os Intelectuais na Idade Média*. José Olympio.
- Lojkine, J. (1995). *A revolução informacional*. Cortez.
- Paro, V. (1999). *Administração escolar: Introdução crítica*. Cortez.
- Verger, J. (1990). *As Universidades na Idade Média*. Unesp.

**AULAS UNIVERSITARIAS PARA MAYORES: EL RETO DE UN  
APRENDIZAJE CONTINUO, DE CALIDAD Y SOSTENIBLE EN EL CAMPUS  
DE MELILLA**

**AULAS UNIVERSITÁRIAS PARA SENIORES: O DESAFIO DA  
APRENDIZAGEM CONTÍNUA, DE QUALIDADE E SUSTENTÁVEL NO  
CAMPUS DE MELILLA**

**UNIVERSITY CLASSROOMS FOR SENIORS: THE CHALLENGE OF  
CONTINUOUS, QUALITY AND SUSTAINABLE LEARNING ON THE  
MELILLA CAMPUS**

Carmen Enrique-Mirón

Universidad de Granada, España

cenrique@ugr.es

María José Molina-García

Universidad de Granada, España

mjose@ugr.es

**Resumen**

El aprendizaje para toda la vida en adultos mayores se refiere al proceso continuo de adquirir conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de toda la vida, incluso en la edad avanzada. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no tiene límites de edad y que las personas pueden seguir desarrollándose y creciendo intelectualmente a medida que envejecen, dado que está demostrado que los adultos mayores pueden adaptarse a nuevos desafíos y oportunidades de aprendizaje, incluso si se enfrentan a cambios físicos o cognitivos. Ello requiere mantener la motivación y el sentido de propósito en la vida que resultan ser esenciales para el aprendizaje continuo en esta etapa. La presente comunicación trata de analizar la experiencia desarrollada en los últimos años en el Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada en su sede de la ciudad autónoma de Melilla. Este programa universitario dirigido a personas mayores de cincuenta años, que lleva funcionando casi tres décadas, es un claro ejemplo de la

necesaria oferta formativa universitaria para el colectivo vulnerable de adultos mayores, cada vez más presente en la sociedad actual, con el que se trata de contribuir a un envejecimiento no solo activo sino también constructivo.

**Palabras clave:** universidad para mayores, aula permanente de formación abierta, aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento constructivo, formación continua en adultos mayores.

### **Resumo**

A aprendizagem ao longo da vida nos adultos mais velhos refere-se ao processo contínuo de aquisição de conhecimentos, aptidões e competências ao longo da vida, incluindo na idade avançada. Esta abordagem reconhece que a aprendizagem não tem limites de idade e que as pessoas podem continuar a desenvolver-se e a crescer intelectualmente à medida que envelhecem, uma vez que foi demonstrado que os adultos mais velhos podem adaptar-se a novos desafios e oportunidades de aprendizagem, mesmo que enfrentem alterações físicas ou cognitivas. Para tal, é necessário manter a motivação e o sentido de objetivo de vida que são essenciais para continuar a aprender nesta fase. Este artigo analisa a experiência desenvolvida nos últimos anos na Aula Permanente de Formação Aberta da Universidade de Granada, na sua sede na cidade autónoma de Melilla. Este programa universitário destinado a pessoas com mais de cinquenta anos de idade, que funciona há quase três décadas, é um exemplo claro da necessária oferta de formação universitária para o grupo vulnerável dos adultos mais velhos, cada vez mais presente na sociedade atual, com o objetivo de contribuir para um envelhecimento não só ativo, mas também construtivo.

**Palavras-chave:** Universidade para Adultos Idosos, Aula Aberta Permanente, Aprendizagem ao Longo da Vida, Envelhecimento Construtivo, Aprendizagem ao Longo da Vida para Adultos Idosos.

### **Abstract**

Lifelong learning in older adults refers to the continuous process of acquiring knowledge, skills and competencies throughout life, including in older age. This approach recognises that learning has no age limits and that people can continue to develop and grow intellectually as they age, as it has been shown that older adults can

adapt to new challenges and learning opportunities, even if they face physical or cognitive changes. This requires maintaining the motivation and sense of purpose in life that are essential for continued learning at this stage. This paper analyses the experience developed in recent years in the Aula Permanente de Formación Abierta of the University of Granada at its headquarters in the autonomous city of Melilla. This university programme aimed at people over fifty years of age, which has been running for almost three decades, is a clear example of the necessary university training offer for the vulnerable group of older adults, increasingly present in today's society, with the aim of contributing to not only active but also constructive ageing.

**Keywords:** University for older adults, Permanent open classroom, Lifelong learning, Constructive ageing, Lifelong learning for older adults.

*“Es necesario estar siempre a la espera de que un nuevo conocimiento surja, superando a otro que, ya habiendo sido nuevo, envejeció”.*

Paulo Freire (1997:20)

### **Introducción**

Según el Instituto Nacional de Estadística (2022), las personas mayores de 65 años en España suponen el 19% de la población total. Puede parecer un porcentaje bajo pero en cifras, supera los nueve millones de habitantes (9.063.493).

Por su parte, el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2022), dependiente del Ministerio de Servicios Sociales y Agenda 2030 del Gobierno español, añade que el 56% de dicha población, son mujeres y, aunque la pandemia mundial de la COVID 19 supuso un serio frenazo (en 2019, antes de la pandemia, la esperanza de vida a los 65 años en España se encontraba, tanto en hombres como en mujeres, entre las más altas de la Unión Europea, según el Informe de 2022 del CSIC), tras ella la esperanza de vida es de 83.11 años, por lo que la predicción para el 2033 es que el colectivo de mayores en nuestro país alcance el 25.2%. Asimismo, la institución advierte de que en 1.960.900 hogares españoles reside una persona mayor en completa soledad, lo cual es más frecuente en mujeres (Pérez Díaz et al, 2022).

Por otro lado, según la Encuesta de Población Activa (EPA, 2021) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la proporción de



ocupados en España, tras cumplir los 65 años, es muy baja comparada con otros países europeos: tan solo el 8.9% de la población entre 65 y 69 años trabajó. Asimismo, España es un país con una cifra de años esperados tras la jubilación bastante alta (23 años para los hombres, y 27.7 para las mujeres, en 2020), por encima de buena parte de la Unión Europea, debido sobre todo a esa mayor esperanza de vida a la que se aludía más arriba y a una edad real de jubilación por debajo de los 65 años (Pérez Díaz et al, 2022).

El término "mayores" se refiere a un grupo de edad, generalmente definido como personas de 65 años o más. Si bien la edad avanzada, por sí misma, no implica automáticamente vulnerabilidad, muchas de ellas pueden enfrentarse a situaciones de cierta indefensión debido a una serie de factores que afectan a su bienestar y calidad de vida. De Donder et al. (2012) señalan que estos factores están relacionados con:

1. Problemas de salud: las personas mayores pueden acometer desafíos de salud física y mental, y en algunos casos pueden ser más susceptibles a enfermedades crónicas o condiciones de salud que requieren cuidados especiales.

2. Dependencia funcional: algunas personas mayores pueden experimentar una disminución en su capacidad funcional, lo que puede requerir apoyo adicional para llevar a cabo actividades cotidianas.

3. Situación económica: algunas personas mayores pueden tener recursos limitados, lo que puede dificultar su acceso a servicios y recursos que necesitan para mantener una buena calidad de vida.

4. Aislamiento social: algunas personas mayores pueden experimentar aislamiento social o soledad, lo que puede tener un impacto negativo en su bienestar emocional y mental.

5. Discriminación y estigma: las personas mayores también pueden padecer discriminación o estigma basados en la edad, lo que puede afectar a su calidad de vida y al acceso a servicios y oportunidades.

A estos aspectos hay que añadir algunas otras cifras interesantes, recogidas por las encuestas realizadas por el CSIC (Pérez Díaz et al., 2022). La primera de ellas está relacionada con el sentimiento de felicidad y en los datos se observa que España tiene puntuaciones altas comparadas con las del resto de países europeos, pero el porcentaje de personas que declara ser feliz siempre o la mayor parte del tiempo disminuye con la

edad. Y, al menos en nuestro país, las mujeres suelen declarar niveles más bajos de felicidad que los hombres. La segunda se vincula al ámbito educativo, donde se detecta que el nivel de instrucción es más bajo cuanto más avanzada es la edad, habida cuenta de que, entre los mayores aún quedan importantes bolsas de analfabetismo y población sin estudios, consecuencia de que, en el pasado, los medios eran escasos (escuelas, maestros) y las condiciones de vida y desarrollo no les permitieron acceder o permanecer en el sistema educativo. No obstante, el relevo generacional durante los últimos 40 años ha supuesto un cambio notable en el nivel educativo de las personas mayores, con reducción del analfabetismo y aumento de los niveles de estudios, de hecho, un 28% de este sector de la población ha cursado estudios de secundaria y un 13% ha ido a la Universidad, según el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2023). Y la tercera cifra relevante, recogida por el mencionado informe del CSIC es que, cuanto mayor es la edad, menor es la proporción de personas que utilizan Internet, por lo que se percibe una brecha digital entre los mayores y el resto de la población; sin embargo, la brecha se reduce rápidamente en los últimos años, especialmente por la llegada a estas edades de personas que ya utilizaban internet previamente, más que a una alfabetización digital de los ya mayores. En 2006, la brecha era de 76.2 puntos porcentuales entre el grupo de edad más conectado (16-24 años) y el de los mayores (65-74 años); en 2021, se reduce a 26.4 puntos.

En muchos países, entre los que se encuentra España, se implementan políticas y programas destinados a apoyar a las personas mayores y abordar las posibles situaciones de vulnerabilidad que puedan experimentar. Desde servicios de atención médica, programas de bienestar social, apoyo a cuidadores, hasta actividades de participación social, en las que es necesario incluir acciones en el ámbito educativo que combatan, sobre todo, ese aislamiento social, así como la discriminación y el estigma generacional y, consecuentemente, la inadaptabilidad a la sociedad actual (Merriam y Caffarella, 2007).

En esta línea, diferentes organizaciones internacionales se han pronunciado a favor de poner en marcha iniciativas sobre el aprendizaje en adultos mayores que conlleven beneficios en términos de bienestar, inclusión social y desarrollo personal. Así, la UNESCO promueve la educación a lo largo de toda la vida como un derecho fundamental y una herramienta para el desarrollo sostenible. Reconoce que este

aprendizaje es esencial para abordar los desafíos sociales, económicos y demográficos en el mundo actual. Asimismo, enfatiza la importancia de la inclusión y el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todas las edades, incluidos los adultos mayores. Por su parte, la OCDE/OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) activa políticas que fomentan el aprendizaje a lo largo de la vida como una estrategia para mejorar la empleabilidad, la productividad y el bienestar de las personas, destacando la importancia de proporcionar oportunidades de formación y desarrollo a lo largo de toda la carrera laboral, incluyendo en la etapa de jubilación. El UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) reconoce que el envejecimiento de la población es un fenómeno global y promueve el empoderamiento de las personas mayores a través de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, señala que el aprendizaje en edad avanzada puede contribuir a la salud mental, la autonomía y la participación activa en la sociedad. Del mismo modo, la UE (Unión Europea) promueve la educación y la formación a lo largo de toda la vida a través de programas como Erasmus+ y la Estrategia Europa 2020, ya que defiende que el aprendizaje en la edad adulta es esencial para el crecimiento económico, la cohesión social y la adaptación a los cambios tecnológicos y demográficos.

En síntesis, estos organismos internacionales respaldan la idea de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental para el desarrollo integral de las personas, independientemente de su edad. Además, promueven políticas y programas que faciliten el acceso de los adultos mayores a oportunidades de aprendizaje y formación.

El proceso de envejecimiento puede ser analizado desde diversas perspectivas: biológica, histórica, cultural, social, sanitaria, económica, psicológica o educativa. A esta última no se ha prestado mucha atención hasta ahora, posiblemente debido a que han primado las visiones negativas, asociadas a todo tipo de pérdidas y deterioros, tanto estructurales como funcionales. Pero es una realidad que actualmente existe, en la mayoría de países europeos, una importante y creciente oferta educativa dirigida a personas adultas y mayores. Parte de esa oferta se produce desde las Universidades, públicas o privadas, siendo un fenómeno cuyo auge se experimenta no solo en Europa, sino también en varios países de Latinoamérica y en los EEUU, prestando una atención

especial al papel que puede jugar la Educación Superior en el mismo (Arnay Puerta, 2013).

El aprendizaje constante repercute, positivamente, en la salud mental y cognitiva de los adultos mayores, ayudando a mantener la agilidad mental y reducir el riesgo de enfermedades como la demencia. También fomenta la interacción social y el sentido de comunidad entre el colectivo, lo que surte efectos óptimos en el bienestar emocional. Por otro lado, es importante que los adultos mayores tengan acceso a recursos, como programas de educación para adultos, bibliotecas, centros comunitarios y tecnologías que faciliten el aprendizaje y adaptación a la sociedad. En esta línea, el informe GRALE (2023) de la UNESCO muestra que, si bien hay avances, sobre todo en la participación de las mujeres, quienes más necesitan la educación de adultos –grupos desfavorecidos y vulnerables, como los estudiantes indígenas, las poblaciones rurales, los migrantes, los ciudadanos de edad avanzada, las personas con discapacidad o los presos– se ven privados de acceso a las oportunidades de aprendizaje. El mencionado informe insta a un cambio importante en el enfoque de los Estados Miembros sobre el aprendizaje y la educación de adultos y a realizar una inversión adecuada para garantizar la oportunidad de un aprendizaje.

La incorporación de los mayores a las Universidades es un movimiento cada vez más apoyado por las instituciones universitarias de todos los países desarrollados, lo que indica la sensibilidad hacia uno de los sectores más desprotegidos de la población (Troyano Rodríguez et al. 2011). Por ello, los programas universitarios para mayores se encuentran actualmente inmersos en la cultura de la calidad y la excelencia, lo que ha conducido a implementar diferentes mecanismos de evaluación de su implantación institucional, procesos educativos y repercusiones (Palmero Cámara, 2013). Asimismo, dichos programas fomentan no solo el envejecimiento activo y participativo, sino también el envejecimiento constructivo al considerar que el aprendizaje en esta etapa vital permite establecer nuevas relaciones cognitivas que no serían posible establecer por otras vías. Por tanto, el envejecimiento constructivo se presenta como el marco desde el cual se da sentido a la relación establecida entre la educación y las personas adultas y mayores en el ámbito de la Educación Superior (Fernández, Arnay y Marrero, 2013).

El Aula Permanente de Formación Abierta (APFA) es una iniciativa de la Universidad de Granada puesta en marcha en el curso académico 1994/95, en la propia ciudad de Granada, con el objetivo de atender la demanda educativa de las personas mayores de 50 años, a las que se admite en la Universidad sin ninguna otra exigencia previa más que haber cumplido esa edad, en un afán por democratizar y hacer más tolerantes y flexivas las condiciones tradicionales de acceso a los cursos estandarizados propuestos por los títulos propios de las universidades españolas. Asimismo, la tarifa es simbólica y, en ocasiones, becada, con el ánimo de destruir cualquier barrera económica que pudiera impedir a las personas que así lo desean, el acceso.

Este programa universitario para mayores pretende contribuir a la mejora de la situación y de las capacidades personales y sociales de sus alumnos, con una doble intención, formativa y de atención social solidaria. Está destinado a todas aquellas personas que buscan que su vida de actividad y participación no se interrumpa (envejecimiento activo), que puedan seguir aprendiendo y promocionándose, descubriendo nuevas metas por alcanzar o consiguiendo ahora otras conocidas que la vida les había negado por lo que no solo repercute en la dimensión cultural de sus estudiantes, sino en la dimensión social, cognitiva y en su salud integral (envejecimiento constructivo).

Para llevar a cabo esta tarea, la Universidad de Granada cuenta con el apoyo de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, a través de la Dirección General de Personas Mayores. En las Sedes Provinciales (Baza, Motril y Guadix) colaboran también los Ayuntamientos respectivos y en las Ciudades Autónomas de Melilla y Ceuta las Consejerías de Cultura de sus respectivas administraciones autónomas.

El APFA de la UGR ha recibido, desde su puesta en marcha, diferentes distinciones que avalan sus beneficiosas e importantes repercusiones en el colectivo de adultos mayores. Así, en 2016 fue distinguida con la *Bandera de Andalucía* como reconocimiento a la labor desempeñada; en 2019 por la *Granada de Plata*, concedida por la Comisión de Honores y Distinciones del Ayuntamiento de Granada; en 2021 por el *Premio del Consejo Social de la UGR* (en su convocatoria de 2020) a la “Virtualización de la docencia para mayores: una oportunidad dentro de una crisis”; y

en 2022 por el *Reconocimiento de la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía* al trabajo constante con las personas mayores.

### **Objetivos**

La presente comunicación trata de analizar la experiencia desarrollada en los últimos años en el Aula Permanente de Formación Abierta (APFA) de la Universidad de Granada, en particular, en su sede de la ciudad autónoma de Melilla. Es un programa universitario dirigido a personas mayores de cincuenta años que lleva funcionando casi tres décadas en la Universidad de Granada, y algo más de dos en el Campus de Melilla, ofreciendo a este colectivo la posibilidad de integrarse en el mundo universitario para continuar con su proceso formativo favoreciendo un envejecimiento no solo activo, sino también constructivo. Este objetivo general se desglosa en dos más específicos: i) analizar y definir el perfil del alumnado del APFA-Melilla, y ii) presentar la oferta académica que configura el programa formativo ofrecido.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La metodología de la presente comunicación se ubica dentro del análisis documental en donde se parte de una serie de documentos primarios iniciales que, sometidos a un análisis de contenido, permite su interpretación, análisis y síntesis facilitando así su difusión y posterior uso. Los documentos analizados han sido los programas ofertados por el APFA de la UGR en sus diferentes sedes, así como las diferentes publicaciones presentes en su web ([https://apfa.ugr.es/pages/5\\_publicaciones](https://apfa.ugr.es/pages/5_publicaciones)). La información recopilada a partir de las diferentes fuentes consultadas, se recogió en una ficha diseñada para tal fin.

En cuanto a los datos sobre el perfil sociodemográfico, se recogieron a partir de una encuesta diseñada ad hoc y se analizaron con el programa estadístico SPSS, en su versión 23.

### **Resultados alcanzados**

#### **¿Qué alumnado forma parte del APFA Melilla?**

A la hora de definir el perfil del alumnado del APFA Melilla se deben considerar dos aspectos básicos que se presentan como señas de identidad de este colectivo. Por un

lado, las inquietudes culturales e intelectuales que llevan a un determinado colectivo de mayores de 50 años con preparación universitaria previa a cubrir nuevas demandas formativas y, por otro, el deseo de todas aquellas personas que, por diversos motivos (económicos, personales, históricos, etc.), no pudieron acceder a una formación universitaria en su momento y que ahora pueden hacerlo. En este segundo caso, se da respuesta a un sector social muy amplio, en bastantes casos con un nivel educativo bajo y que por ese motivo tienen el riesgo de padecer exclusión social en la denominada sociedad del conocimiento y la información, tal y como se ha demostrado en la introducción de esta comunicación.

En ambos casos, se cuenta con un alumnado que desea saber y enriquecerse culturalmente, que disponen de tiempo por haberse prejubilado o jubilado, o que se preparan para esa etapa de la vida utilizando las universidades para hacer un uso creativo del tiempo liberado después del periodo laboral. Se preparan, en definitiva, para un envejecimiento constructivo.

Así, una persona mayor constructiva no solo hace cosas (envejecimiento activo), sino que, además, hace otras que tienen un determinado sentido y significado para ella como, por ejemplo, implicarse en experiencias educativas porque quiere aprender o continuar aprendiendo y porque considera que ese aprendizaje tiene un alto valor para su vida y, en muchos casos, que posee una significación insustituible. Mientras el concepto de envejecimiento activo se basa en la idea de “hacer”, el constructivo implica al anterior, pero uniendo pensamiento y sentimientos con objeto de lograr un mejor bienestar subjetivo.

Por ello, entre el alumnado del APFA nos encontramos con personas cuya historia vital ha estado ligada a actividades intelectuales, creativas o profesionales que continúan practicando a lo largo de toda su vida. Pero también con aquellas otras que, incluso teniendo un bajo nivel de estudios, han desarrollado hábitos y aficiones por la lectura, el arte, la arquitectura, la música o el teatro, por poner algunos ejemplos, y que no renuncian a continuar desarrollando esa parte sustancial que la cultura tiene para sus vidas.

Si bien, los datos de alumnado han ido variando en los sucesivos cursos académicos desde que se inició el APFA en el campus de Melilla, pueden darse algunos datos generales y medios sobre las características sociodemográficas del colectivo que

acude al aula del APFA. Así, cabe destacar que mayoritariamente son mujeres (90%) de entre 56 y 75 años de edad, predominan las casadas (casi la mitad) aunque hay un pequeño grupo de viudas y personas que viven solas. Casi el 85 % afirma tener una salud buena o muy buena, y cuentan con unos ingresos netos mensuales entre 900 y los 1.500 euros, aunque alrededor de un tercio declara tener ingresos superiores. En relación a los estudios cursados, si bien se cuenta con un elevado porcentaje (64%) que afirma disponer de estudios universitarios (diplomaturas y licenciaturas), existe un grupo también importante que solo dispone de estudios elementales primarios y secundarios. Por otro lado, al preguntarles sobre el canal de información del Aula, la mayoría responde que conocieron su existencia gracias a familiares o amigos.

### **¿Cuál es la oferta académica en el programa formativo del APFA?**

El programa formativo está organizado según un plan de estudios de tres años de duración, y permite cursar un total de 27 asignaturas durante 648 horas de clase y actividades extra-académicas. Cada asignatura se organiza bajo la responsabilidad de un/a docente responsable. El estudiantado puede acceder al Título de “Graduado/a en el Programa Específico para Estudiantes Mayores”, con reconocimiento oficial por la Universidad de Granada, a condición de presentar, dentro de los plazos establecidos al efecto, un trabajo por cada una de las asignaturas cursadas o bien un cuaderno de trabajo en el que se abordarán las cuestiones objeto de las distintas asignaturas.

El Programa Específico está estructurado en 3 cursos. En cada uno de ellos se deben cursar tres asignaturas troncales (una en cada trimestre) y seis asignaturas optativas regulares (dos en cada trimestre). Las asignaturas troncales y las optativas regulares son obligatorias. Es decir, se han de cursar todas y cada una de ellas, sin excepción, para completar el Programa si se quiere obtener el título de Graduado/a. Las asignaturas troncales tienen una duración de 18 sesiones, de 2 horas cada una, y se imparten los lunes y miércoles de 17:00 a 19:00 horas. Las asignaturas optativas regulares tienen una duración de 9 sesiones de 2 horas cada una, y se impartirán los martes y jueves de 17:00 a 19:00 horas. El Programa Específico también oferta asignaturas optativas especiales que requieren abonar una matrícula adicional.

Desde el curso académico 1998/1999 el APFA ofrece la posibilidad de seguir formándose a aquellos estudiantes que hayan finalizado el Primer Ciclo, ofreciendo un



Segundo Ciclo. Asimismo, los estudiantes de este Segundo Ciclo pueden matricularse también en las asignaturas optativas especiales. Todas las actividades incluidas en el Segundo Ciclo obtienen un reconocimiento que consiste en un diploma acreditativo de su realización, expedido por el APFA, que se entrega al finalizar el curso académico previa solicitud por escrito. Las personas interesadas en el Segundo Ciclo deberán escoger una de las siguientes opciones:

*A) Programa de Formación Continuada*

Supone la posibilidad de seguir acudiendo con los/as estudiantes del Programa Específico a un máximo de 9 asignaturas, entre troncales y optativas, siempre que haya plazas disponibles, y con derecho sólo al diploma acreditativo de haber cursado el Programa de Formación Continuada.

*B) Programa de Formación Extensiva*

Consiste en una serie de Seminarios y Talleres organizados exclusivamente para los estudiantes del APFA, de lunes a jueves por la tarde, de entre los que deben escogerse un máximo de 7.

*C) Programa de Formación Mixta*

Consiste en una combinación entre el Programa de Formación Continuada y el Programa de Formación Extensiva y se podrá matricular un máximo de cinco seminarios/talleres y dos asignaturas optativas regulares, siempre que haya disponibilidad de plazas.

*D) Programa de Formación Integrada*

El Programa de Formación Integrada permite a nuestros estudiantes cursar asignaturas pertenecientes a algunas de las titulaciones regladas de la Universidad de Granada. Los estudios de la Formación Integrada se realizarán junto con los estudiantes jóvenes, en las mismas aulas y horarios establecidos en el Grado correspondiente, y en igualdad de condiciones, pero sin derecho a examen. Con esto se pretende acentuar la dimensión intergeneracional de la oferta educativa del APFA.

El APFA, previa solicitud, facilita que los estudiantes de este Programa puedan organizar, dentro de unos límites, su propio currículum, escogiendo asignaturas de algunos estudios de Grado. En ningún caso las personas inscritas en el Programa de Formación Integrada podrán acceder al título oficial de los estudios en cuestión, sino únicamente al diploma expedido por el APFA de haber cursado el Programa de

Formación Integrada. Antes de realizar su matrícula, los/as estudiantes interesados/as en este Programa deberán informarse en la Facultad o Escuela en la que desean estudiar, de las asignaturas disponibles en cada titulación. Podrán matricularse en un número máximo de cuatro asignaturas o 24 créditos en total.

De forma paulatina, las sedes de Baza, Guadix, Melilla, Motril y Ceuta, en orden cronológico, se han ido incorporando a esta iniciativa y, aunque todas se rigen por unos postulados y objetivos comunes, la idiosincrasia e impronta de cada una imprime peculiaridades y matices diferentes.

Así, en las sedes provinciales, y por tanto en el APFA Melilla, tan solo se desarrolla el *Programa Específico* con un total de 2 asignaturas troncales, 5 asignaturas complementarias y 2-3 optativas por cada uno de los tres cursos que lo componen, al término del cual se puede obtener el “Título de Graduado/a en el Programa Específico para Estudiantes Mayores”, si se reúnen los condicionantes académicos mencionados.

La selección de asignaturas se realiza conforme a la demanda de los estudiantes matriculados, y los criterios del equipo directivo y la coordinación de cada sede, que siempre busca contenidos actuales, de interés cultural y social y con equilibrio entre distintas áreas de conocimiento. Asimismo, la plantilla de docentes debe mostrar, como característica peculiar, empatía con el colectivo y dotes divulgadoras a la par que científicas y académicas.

El APFA Melilla viene facilitando esta oferta formativa a los mayores de 50 años de la ciudad autónoma de Melilla desde el curso 2002/2003. En este periodo, de algo más de dos décadas, han sido numerosas las asignaturas ofertadas dado que la programación debe ser diferente cada curso académico porque gran parte del alumnado continúa asistiendo de forma regular, año tras año. Así, durante este periodo de tiempo se han ofertado alrededor de 42 asignaturas troncales de 18 sesiones y unas 100 asignaturas complementarias en donde se han ido abordando temáticas muy variadas (Historia, Geografía de España, Psicología, Nutrición, Historia del Arte, Literatura, Economía, Salud, diversas ramas de las Ciencias Experimentales, distintas modalidades en torno al Derecho...). Asimismo, otro centenar de optativas que, en la mayor parte de los cursos, han girado en torno a temáticas vinculadas con las TIC, idiomas, educación musical y actividad física. A modo de ejemplo, en la Tabla 1 se recoge la denominación

concreta de algunas de las asignaturas que han formado parte de la programación en la última década.

**Tabla 1**

*Asignaturas troncales y complementarias ofertadas en APFA Melilla*

Asignaturas	Denominación	Curso
Troncales	Historia medieval	2012/13
	De átomos a seres vivos: un viaje a través de la bioquímica y la fisiología del ser humano	2012/13
	Geografía Física de España	2013/14
	Nutrición y alimentación equilibrada: pautas para evitar problemas de salud del siglo XXI	2014/15
	Procesos psicológicos básicos	2018/19
	Actividad física: desarrollo cognitivo y emocional	2019/20
	Ciencia al día	2020/21
	Inteligencia emocional: educando las emociones	2020/21
	Salud y tercera edad	2021/22
	Arte con mucha Química	2022/23
	Cómo mejorar nuestro estado de salud conociendo nuestro cuerpo: la fisioterapia	2022/23
	Músicas para la vida	2023/24
Complementarias	Nanociencia, ¿la ciencia del futuro?	2012/13
	La actividad física, el deporte y la salud	2012/13
	Derecho constitucional	2013/14
	La ciudad y la novela	2013/14
	Una visita al museo del Prado: cuadros que han cambiado el mundo	2014/15
	Arquitectura y urbanismo: el caso de Melilla	2014/15
	Nueve obras maestras de la Literatura Hispana	2018/19
	La mujer a través de la literatura y el cine	2019/20
	La Astronomía y el Universo	2019/20

	Conflictos y justicia penal internacional	
	¿Cómo detectar fake news?	2020/21
	¿Pluma o teclado? Taller de escritura creativa	2020/21
	Administración: Cómo Gestionar Sus Servicios	2021/22
	Introducción a la economía de la salud	2021/22
	La filosofía como instrumento para una vida mejor	2022/23
	Y de repente, todo nos parece... Ciencia	2022/23
	Paseos histórico-científicos por las calles de Melilla	2023/24
	Arteterapia: Introducción teórica y experiencia práctica	2023/24

### **Conclusiones**

El perfil del alumnado del Aula Permanente de Formación Abierta, en la sede de Melilla, responde a las características sociodemográficas de la población de adultos mayores de España, expuesta al principio de este trabajo: la mayoría son mujeres y, aunque aún conviven con sus cónyuges, muchos de estos universitarios especiales viven en soledad, ya sea por viudedad o soltería y, en cualquier caso, por no tener hijos en el hogar. Esto unido a que, casi todos son ya jubilados o no han tenido ocupación laboral, hace pensar en que se encuentran en una situación vulnerable con posible riesgo de exclusión social o marginalidad, por impacto negativo en su bienestar emocional y mental si se aíslan y no participan en un grupo con intereses comunes.

El programa del Aula Permanente de Formación Abierta supone, para ellos, ese grupo, así como una vía de actualización de conocimientos, de conexión con la sociedad y con la realidad del momento que los aleje del aislamiento. En las aulas universitarias hallan un espacio para debatir y reflexionar no solo sobre el pasado, sino también sobre el presente y el futuro para ayudarlos a comprenderlo y mantener sus mentes activas y en construcción constante de conocimiento, sintiéndose partícipes en el mundo. Ello, sin lugar a dudas, redundará en su estado de salud y en una mayor calidad de vida.

En conclusión, se apuesta por un proyecto de enseñanza-aprendizaje caracterizado por ser un proceso que entre otras cuestiones pretende ser: Continuo a lo largo de la vida; Integral, haciendo referencia a todas las dimensiones de la persona; Global en tanto que pretende abarcar todas las dimensiones de la vida.; Democrático, es

decir dirigido a todas las personas; Dinámico y flexible, con un principio ordenador del pensamiento y que fomente la calidad de vida y con un matiz prospectivo.

### **Referencias bibliográficas**

- Arnay, J. (2013). Un viaje de ida y otro de vuelta: sobre el envejecimiento y la educación. En Servei d'Extensió Universitària (Ed.), *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, 2013: nuevos tiempos, nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores* (pp. 124-138). Universitat de València.
- De Donder, L., Buffel, T., Dury, S., De Witte, N., Verte, D., & Bol, T. (2012). *The New Generations of Seniors in Europe*. Springer Science & Business Media.
- Fernández, M.I., Arnay, J. & Marrero, J. (2013). El envejecimiento constructivo: el papel de la Educación Superior. En Servei d'Extensió Universitària (Ed.), *XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Nuevos tiempos, nuevos retos para los programas universitarios de mayores* (pp. 221-232). Universitat de València.
- García, A., Troyano, Y., Núñez, M.T. & Loscertales, F. (2011). Los programas universitarios para personas mayores en el espacio europeo de educación superior. Una perspectiva psicosocial. En Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (Ed.), *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. CIUUMM. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios de mayores* (Vol 1, pp 73-84). Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Encuesta de Población Activa (EPA): Primer trimestre 2021* (Conjunto de Datos). Eurostat.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Cifras de Población y Censos Demográficos* (Conjunto de datos). Instituto Nacional de Estadística (INE).
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2023). *Los Mayores a un clic*. <https://imerso.es/espacio-mayores/estadisticas/mayores-un-clic>.
- Merriam, S., Caffarella, R., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Palmero Cámara, C. (2013). Impacto de los programas universitarios para mayores en la universidad y en la sociedad. En Servei d'Extensió Universitària (Ed.), *Actas XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Nuevos tiempos, nuevos retos para los programas universitarios de mayores*. (pp. 139-154). Universitat de València.

Pérez, J., Ramiro, D., Aceituno, P., Muñoz, C., Bueno, C., Ruiz-Santacruz, J., Fernández, I., Castillo, A., De las Obras-Loscertales, J., & Villuendas, B. (2022). *Un perfil de las personas mayores en España, 2022. Indicadores estadísticos básicos*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2022.pdf>

UNESCO (2022). *5th global report on adult learning and education: citizenship education: empowering adults for change*. Alec McAulay. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>

**COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE  
DOCENTES: UNA MIRADA CUALITATIVA DESDE UN ESTUDIO DE  
OPINIÓN CON ESTUDIANTES DE DOS UNIVERSIDADES EN ECUADOR Y  
PANAMÁ**

**HABILIDADES DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM  
OLHAR QUALITATIVO A PARTIR DE UM ESTUDIO DE OPINIÃO COM  
ALUNOS DE DUAS UNIVERSIDADES DO EQUADOR E DO PANAMÁ**

**DIGITAL SKILLS IN INITIAL TEACHER TRAINING: A QUALITATIVE  
LOOK FROM AN OPINION STUDY WITH STUDENTS FROM TWO  
UNIVERSITIES IN ECUADOR AND PANAMA**

Marisa Montesano de Talavera

CIIECYT, Panamá

mmdetalavera@talamon.net

Adlin de Jesús Prieto

UDLA, Ecuador

adlin.prieto@udla.edu.ac

José Alexis Gallardo

Universidad Autónoma de Chiriquí

UNACHI, Panamá

jose.gallardo@unachi.ac.pa

**Resumen**

El estudio presenta las opiniones de estudiantes de dos universidades de Panamá y Ecuador, que forman docentes de primaria, sobre lo que consideran las competencias digitales que poseen o forman en su proceso formativo y las que tienen sus docentes. La indagación intenta aportar elementos para que las universidades puedan revisar los contenidos de utilización de herramientas digitales que tienen sus planes de estudio y mejorar los mismos. Esto debe llevar a una mejora en el desarrollo de competencias TIC de esos estudiantes para que, al momento de su ejercicio profesional, puedan

responder a los desafíos que imponen los nuevos entornos de aprendizaje. La revisión de los datos permite valorar los niveles de habilidades TIC que traen los estudiantes al ingresar a la carrera, y las oportunidades que esto implica para el uso de tecnología en áreas específicas del saber.

**Palabras clave:** competencias digitales, formación inicial, herramientas digitales, TIC.

### **Resumo**

O estudo apresenta as opiniões de estudantes de duas universidades do Panamá e do Equador, que formam professores do ensino primário, sobre o que consideram ser as competências digitais que possuem ou formam no seu processo de formação e as que os seus professores possuem. A investigação tem como objetivo fornecer elementos para que as universidades possam rever o conteúdo dos seus programas de estudo sobre a utilização de ferramentas digitais e melhorá-los. Isto deverá conduzir a uma melhoria no desenvolvimento das competências TIC destes estudantes para que, no momento da sua prática profissional, possam responder aos desafios impostos pelos novos ambientes de aprendizagem. A análise dos dados permite-nos avaliar os níveis de competências em TIC que os estudantes trazem consigo quando ingressam no curso de licenciatura, e as oportunidades que isso implica para o uso da tecnologia em áreas específicas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Competências digitais, Formação inicial, Ferramentas digitais, TICs.

### **Abstract**

The study presents the opinions of students from two universities in Panama and Ecuador, who train primary school teacher, about what they consider to be the digital skills they possess or train in their training process and those that their teachers have. The investigation attempts to provide elements so that universities can review the content of the use of digital tools in their study plans and improve them. This should lead to an improvement in the development of ICT competencies of these students so that at the time of their professional practice, they can respond to the challenges imposed by the new learning environments. The review of the data allows us to assess



the level of ICT skills that students bring when entering the program, and the opportunities that this implies for the use of technology in specific areas of knowledge.

**Keywords:** Digital skills, Initial training, Digital tools, TIC.

### **Introducción**

El proyecto ECALFOR (Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación) se planteó como objetivo realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes IES de América Latina y Caribe. Dentro de ese contexto, se han realizado diferentes análisis y uno de ellos trató de identificar las necesidades de formación del profesorado que está activo, en las etapas de primaria y pre media o secundaria baja, de los países miembros del proyecto. En esa tarea se contempló la dimensión científico-tecnológica de quienes se forman con estas habilidades y destrezas digitales, “no se refiere solamente... para el manejo de las TIC, de manera complementaria e igual de importante, se refiere al acercamiento ameno y atractivo al conocimiento científico-tecnológico entre los alumnos de educación básica...” (Álvarez Rodríguez et. al., 2022, p.10).

Tomando como base esa dimensión, se propuso aplicar una encuesta de opinión a estudiantes de carreras de docente en algunas universidades del proyecto. El estudio cualitativo, presenta desde este trabajo, una mirada a las competencias digitales que se desarrollan en la carrera de docentes de primaria de dos universidades del grupo de estudio. Este artículo se enfoca en los resultados que se obtuvieron por parte de la muestra de la UDLA y de la UNACHI, en el estudio completo.

Para valorar las competencias que deben desarrollar los estudiantes que se forman para ser docentes de primaria, se usaron las que describe el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, de la UNESCO (2022). Esta propuesta, organiza esas competencias en tres etapas sucesivas en cuanto al desarrollo propio de cada docente en el uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas. El primer nivel está ubicado en la adquisición de conocimientos, los que pueden traer como básicos los estudiantes que ingresan a la universidad o que los planes de estudio les formen en los primeros semestres de su carrera. El segundo nivel se refiere a la

profundización de los conocimientos, donde los estudiantes deberán integrar las TIC de manera transversal a las áreas de conocimientos. El tercero es el de la creación de conocimientos para producir entornos digitales con la utilización de herramientas y como líder de su comunidad de aprendizaje.

Estos elementos se consideraron para indagar en los estudiantes de las dos instituciones, como parte del cuestionario que se aplicó.

La **Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI)** es una institución pública panameña creada mediante la Ley No. 26 de 30 de agosto de 1994, fue acreditada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del país (CONEAUPA) en el año 2012 e imparte las carreras de educación en la Facultad de Ciencias de la Educación. Posee la Licenciatura en Educación con énfasis en Preescolar, Primaria o Administración Educativa y la Licenciatura en Educación de manera general. Su régimen académico es semestral y la modalidad es presencial, aunque usan mecanismos híbridos según la circunstancia, pero no como forma primaria de impartición. Para este estudio se analizó la de Educación Primaria, como en las otras universidades.

La estructura curricular de la Licenciatura en Educación Primaria de UNACHI presenta un total de 4,080 horas de docencia, entre teóricas y prácticas, en cuatro años de estudios, divididos en ocho semestres de dieciséis semanas cada uno. El plan de estudios tiene 45 asignaturas, 4 de las cuales son electivas, de un total de once que tienen para que los estudiantes elijan.

La **Universidad de Las Américas (UDLA)** es una institución privada ecuatoriana creada en 1995, está acreditada por el organismo estatal de acreditación de Ecuador, así como por la Western Association of Schools and Colleges (WASC / WSCUC) en Estados Unidos y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA). La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UDLA tiene una cobertura nacional y la imparten en las tres sedes que posee la universidad en la ciudad de Quito. Esta se desarrolla a través de la modalidad híbrida admitida por el régimen académico ecuatoriano. A lo largo de su formación, el estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación mantiene un contacto sincrónico con el docente y sus compañeros mediante plataformas tecnológicas. Las actividades presenciales en el campus universitario se realizan al final de cada semestre y buscan desarrollar los resultados de aprendizaje de la carrera y de la universidad. El

plan de estudios tiene 5, 840 horas /crédito y se desarrolla en cuatro años que se dividen en semestres de dieciséis semanas cada uno. Poseen 40 asignaturas incluyendo un taller que denominan “de empleo”.

En ambas instituciones el régimen es semestral y la diferencia básica está en la modalidad; mientras que en UNACHI la carrera es completamente presencial, en la UDLA la misma tiene una modalidad híbrida. Esta condición permite ampliar el estudio posteriormente para valorar los escenarios formativos de ambas instituciones.

### **Sobre los planes de estudios de las universidades**

Para la UDLA, de las 40 asignaturas que conforman la malla curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuatro contemplan el empleo de las TIC. De ellas, una se enfoca en lo digital pero dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje y la comunicación digital en el primer semestre de la carrera, dos son para la enseñanza en las áreas de conocimientos de matemática y lenguaje en el séptimo semestre; y la cuarta está enfocada en los espacios digitales para la educación en el octavo semestre de la carrera. En la descripción microcurricular de esas asignaturas y en sus sílabos está declarado lo siguiente:

En caso de Lenguaje y comunicación digital, el sílabo está diseñado con el objetivo de trabajar las competencias comunicacionales y la alfabetización digital. La asignatura está alineada con los resultados de aprendizaje institucionales de comunicación en español, alfabetización digital y pensamiento crítico. Estos resultados apuntan al uso efectivo y crítico de la información y de las herramientas tecnológicas, así como a la construcción de diversos contenidos digitales propios en un ámbito académico. Si bien hay un empleo continuo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) durante el curso, la aproximación a las mismas tiene un enfoque comunicativo funcional; mas no, uno didáctico-pedagógico.

La asignatura Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas contempla la transversalidad de los conceptos fundamentales de las unidades que componen el currículo de matemáticas. Además de contribuir con el manejo de la aritmética y las nociones de álgebra y geometría como bases teóricas, por parte del estudiante, traza el camino para, desde estos principios, diseñar recursos didácticos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas con énfasis en el uso aplicativo, así como

pedagógico y didáctico de Apps para la aritmética, la geometría y el álgebra. Por ello, se dedican las primeras sesiones de clase, dentro de la unidad de “Aritmética”, al tema de “GeoGebra y Apps sencillas para aritmética” para conocer este programa, trabajar con él y pasar luego a emplearlo durante todo el semestre en las diferentes unidades. Además de esto, también se incluye un apartado sobre Software para crear aplicaciones de celular como, por ejemplo, App inventor, para enfatizar en las posibilidades del móvil como un recurso de enseñanza-aprendizaje accesible. Luego de ello, los estudiantes deben crear una App sencilla para la enseñanza de la aritmética. Avanzado el semestre, pasan de la aplicación al desarrollo de metodologías para la enseñanza de determinados temas propios de la aritmética a través del empleo de GeoGebra, una aplicación para celular o alguna otra herramienta de la Web 2.0. Al ir pasando a las unidades de geometría y álgebra, esta dinámica de utilizar GeoGebra, una aplicación para celular o alguna otra herramienta de la Web 2.0 para la resolución de problemas, el crear una App y el diseño de metodologías para la enseñanza de determinados temas ahora de geometría y álgebra se mantiene, solo que contextualizada.

La asignatura Enseñanza y aprendizaje del lenguaje tiene presente la transversalidad de los conceptos fundamentales de las unidades que componen el currículo de Lengua y Literatura. Propicia el empleo de recursos didácticos y estrategias docentes para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. Esto es posible gracias a que brinda un aparato teórico-práctico que permite diseñar estrategias y ejercicios para el desarrollo de las dimensiones del lenguaje: fonética y fonología, vocabulario y sintaxis; además de ofrecer herramientas para el desarrollo de las habilidades inferenciales y la comprensión del discurso oral. Si bien durante el curso los contenidos adquiridos son aplicados en supuestos prácticos no se especifica el empleo de recursos o procesos tecnológicos para la enseñanza de estos aspectos. No obstante, vale acotar que la mayoría de los encuentros son virtuales dada la modalidad híbrida de la carrera.

La asignatura Tecnología para la educación tiene como propósito desarrollar competencias informacionales y digitales para integrar las TIC en el proceso educativo dentro y fuera del aula. Ya no desde el mero uso de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino desde la consideración de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y de las Tecnologías de Empoderamiento y Participación (TEP). Se enfatiza en la aplicación de las TIC en la educación y su integración en el proceso

educativo. El enfoque es general; es decir, no es un curso específico para la enseñanza de un área de saber determinado. El acercamiento inicia con la lectura crítica de buenas prácticas y experiencias educativas TIC a nivel mundial, pasando al regional y al nacional. Para, a partir de ellos, conocer las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina y tener un marco que posibilite pensar y diseñar proyectos educativos TIC en contextos institucionales determinados. Esto sin perder de vista el rol docente, estudiantil e institucional y las competencias digitales de cada uno, en aras de crear estrategias y metodologías pedagógicas con inclusión de las TIC. Además de lo anterior, se incluye una curaduría de herramientas digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de Tumblr entre otros espacios Web y los diferentes modelos tecnológicos pedagógicos aplicados en el aula (TPACK, SAMR, TAM3).

Para la UNACHI, de las 45 asignaturas del plan de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria, solo dos son específicas para Informática Educativa e Informática para Educación Primaria, en el primer y segundo semestre respectivamente.

La descripción microcurricular sugiere que en el segundo año la asignatura de Técnicas de investigación pedagógica, pueda hacer uso de herramientas de análisis estadísticos y manejo de datos como parte de la práctica de la investigación. Además, en el mismo año, la asignatura Principios y técnicas de evaluación, sugiere uso de herramientas digitales, pero no de forma declarada. En las demás asignaturas del plan, no se evidencia en sus programas analíticos de la enseñanza específica de áreas del saber como español o historia, el uso de tecnología aplicada a estos contenidos. Podrían ser usados recursos digitales en ellas, pero será a criterio del enseñante asignado; puesto que no se refleja de manera explícita. El investigador de UNACHI refirió para este estudio, que se aprovechan los cursos de Didácticas de las Asignaturas A, B o C, que se imparten en el tercer año (sexto y séptimo semestre), para algunas aproximaciones específicas, mas no se indican puntualmente.

### **Objetivos**

Los objetivos del estudio que se analiza fueron: explorar, desde la opinión de estudiantes de las carreras de educación, algunas competencias digitales que poseen para enfrentar su profesión futura y hacer una identificación documental de las

asignaturas de los planes de estudio, que forman esas competencias digitales en los estudiantes.

### **Muestra y /o participantes**

El muestreo realizado en el estudio fue intencional de tipo no probabilístico. Se utilizó como criterio establecer una cuota del 30% de la población matriculada en la carrera de educación en cada facultad de la institución participante. La muestra total del estudio fue de 168 estudiantes de cuatro universidades ubicadas dos de ellas en Panamá, una en México y una en Ecuador. La revisión que se presenta se basa en la muestra de dos de ellas, la muestra de la UDLA y de UNACHI, lo que suma un total de 90 estudiantes totales.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La investigación que se propuso fue cualitativa, de acuerdo al planteamiento de Badilla (2006), puesto que buscaba conocer aspectos poco conocidos de las capacidades o habilidades en TIC que poseen o forman los estudiantes de carreras de educación. Se considera para ello el contexto de la institucionalidad universitaria, las relaciones y los intereses de esos estudiantes; quienes son los sujetos que emiten opiniones con respecto a lo que aprenden de las TIC frente a los planes de estudio que declaran sus instituciones.

Se utilizó un cuestionario con diez preguntas, de las cuales se analizan en este artículo las dos primeras que ubican la institución y año de estudio y otras cinco (5,7,8,9,10) que ubican la opinión sobre la temática de habilidades TIC específicas. Véase Anexo A. Cuestionario aplicado.

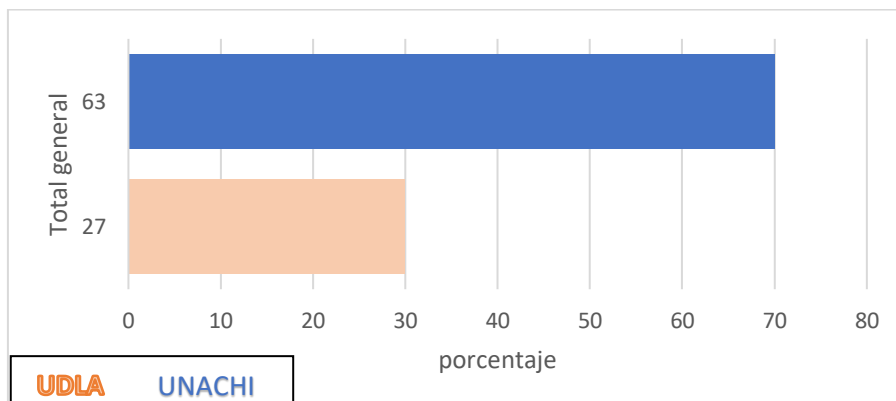
### **Análisis de resultados**

En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos para dos de las instituciones del estudio: UDLA (Ecuador) y UNACHI (Panamá). La muestra total del estudio correspondió a 167 individuos, y en este análisis se utilizan las opiniones de 90 sujetos de las dos universidades aludidas. Ellos representan el 53.9% de la muestra total de 167 estudiantes de la investigación principal. Los datos que se presentan en esta muestra corresponden a 63 individuos de UNACHI quienes son el 70% y el 30%

restante corresponde a 27 estudiantes, quienes son la representación de la UDLA. A continuación, podemos ver estos resultados de forma ordenada (Figura 1-7).

**Figura 1**

*Representación UDLA-UNACHI*



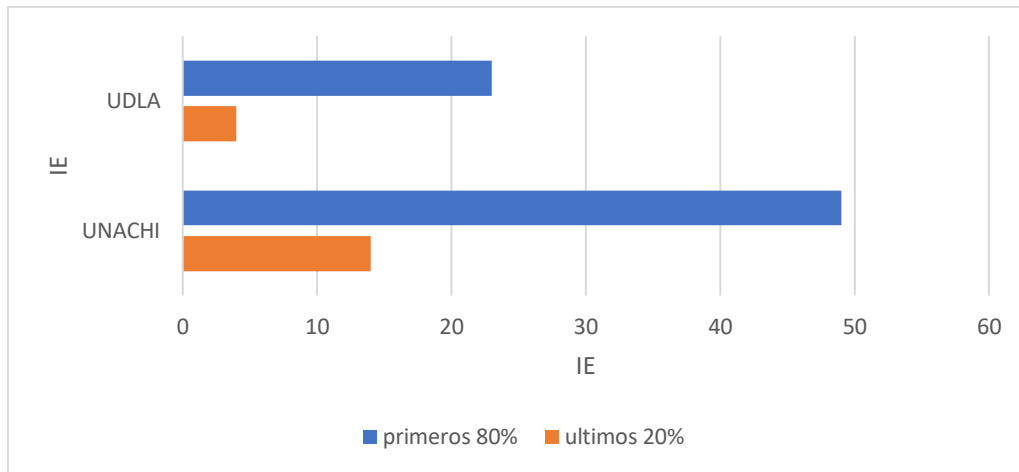
**Figura 2**

*Cantidad de Estudiantes por universidad y año de estudio*

<b>IE</b>	<b>primeros</b>	<b>últimos</b>	<b>Total</b>
UDLA	23	4	27
UNACHI	49	14	63
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>18</b>	<b>90</b>

**Figura 3**

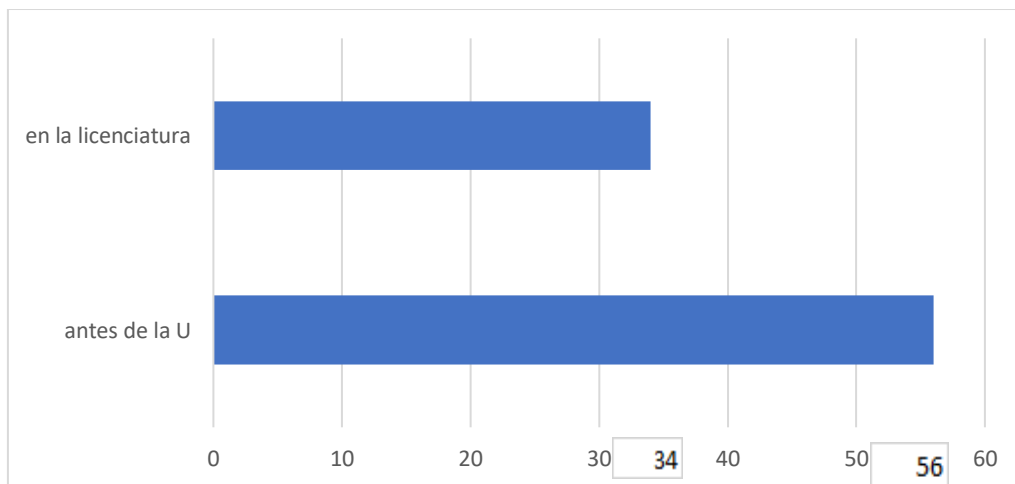
*Estudiantes por universidad y año de estudio*



De ese universo de 90 estudiantes, 14 de UNACHI y 4 de UDLA, cursan los dos últimos niveles de carrera y representan solo el 20% de la muestra. En cambio, los estudiantes que cursan los primeros años de la formación representan el 80%.

**Figura 4**

*Momento en el que desarrolló sus destrezas con Office*



Esta pregunta se hizo para identificar la posesión de destrezas digitales con una herramienta que es básica para usos y asignaciones didácticas de manera general.

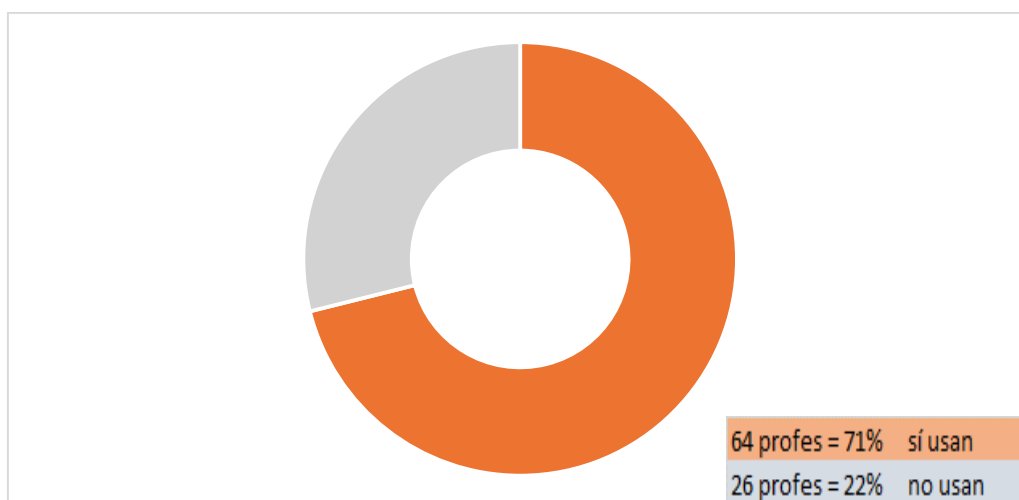


Tal como lo muestra el gráfico 3, 56 estudiantes quienes son el 63% de la muestra, manifestaron haber adquirido esas habilidades en etapas previas a su formación universitaria; esto facilitaría la incorporación de otro tipo de herramientas digitales enfocadas a las áreas temáticas de quienes aprenden.

El 37% representado por 34 estudiantes, manifestó que esas competencias las desarrollan con la licenciatura, es decir que aún no terminan de adquirirlas. Este también pudiera ser indicador de debilidades con las cuales acceden al nivel universitario, los estudiantes de los países representados.

### **Figura 5**

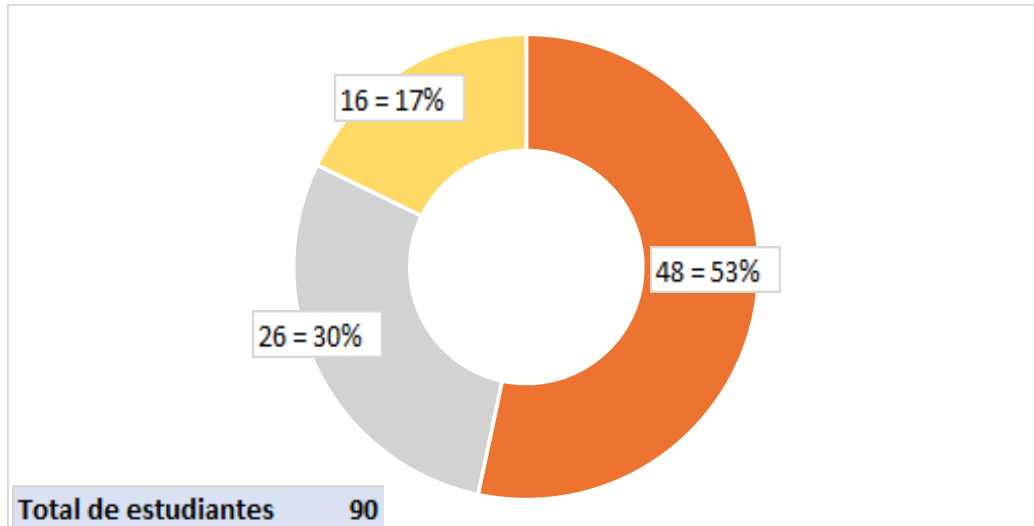
*Manejo de software o simuladores por parte de los docentes universitarios.*



Este resultado indica que el 71% del profesorado que enseña en las carreras de educación, sí utilizan herramientas digitales para la impartición de sus asignaturas. Ese dato tiene gran relevancia ya que da confianza en el desarrollo de competencias digitales, por parte del profesorado hacia el estudiante que se forma. Y ellos a su vez, transferir usar esos saberes para enseñar en etapas de primaria cuando ejerzan la docencia.

**Figura 6**

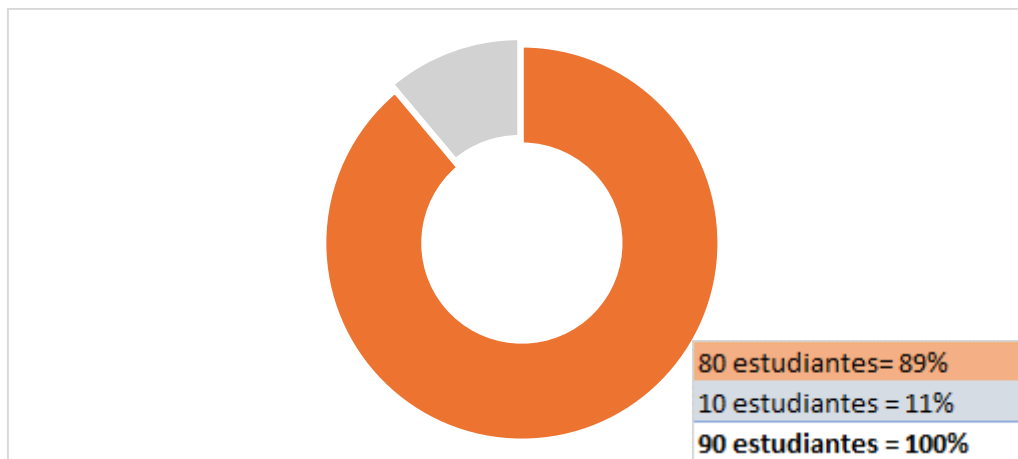
*Estudiantes que desarrollaron competencias para crear entornos digitales*



El 53% de la muestra considera que, en su licenciatura, ha desarrollado capacidades para crear entornos digitales para la enseñanza. Sin embargo, el 30% respondió que lo aprendió fuera de su formación universitaria. Es decir, que podría ser de forma autónoma o en formaciones previas. Solo el 17% respondió no ser capaz de hacerlo. En una revisión más detallada de las respuestas se observó que casi todos estudiantes de último curso fueron los que respondieron que lo aprendieron en cursos fuera de la universidad. Esto pudiera indicar que los estudiantes de los dos primeros años pueden estar desarrollando más capacidades digitales que sus predecesores.

**Figura 7**

*Inclusión de herramientas digitales en cada asignatura del plan de estudio*



El 89% de los estudiantes opina que debe incluirse el uso de TIC como parte de los contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas del plan. Solo el 11% opinó que tal vez deban ser incluidos. Por tanto, deben revisarse los programas de las asignaturas de los planes de estudio de la carrera en educación primaria para que incluyan usos de herramientas digitales como parte de las asignaturas temáticas, más allá de la didáctica misma de ellas y no como asignaturas independientes de informática.

### **Conclusiones**

El análisis que se presenta es revelador para las dos instituciones y puede ser revisado por otras, en el sentido de valorar sus planes de estudio en carreras de docencia y las competencias digitales que sus estudiantes forman durante ella; puesto que los docentes actuales deben poseer competencias digitales específicas según lo plantea UNESCO.

Esta revisión indica también, que la mayoría de los estudiantes de la muestra tenía conocimientos sobre el paquete Office, previos a sus ingresos en las carreras. Podría ser un valor importante en cuanto a la mejora en el desarrollo de habilidades digitales de los estudiantes que egresan del nivel medio, en los dos países donde se localizan las universidades del estudio. Esto parece un indicador favorable a las políticas locales de mejora de la enseñanza. Ese elemento podría ser también un factor que se use, para incluir en los planes de estudio, una asignatura específica de

informática que desarrolle estas habilidades básicas en el primer año de manera que se fortalezcan las que poseen y se desarrollen las básicas en aquellos que tienen esa debilidad en uso de tecnología.

Ha sido muy interesante y llamativo, el que la mayoría de las respuestas sobre el empleo de software o simuladores por parte de los docentes universitarios sean positivas. Estos resultados van en sintonía con el énfasis en el componente digital de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UDLA, no sólo por la modalidad híbrida en que se imparte la carrera -que exige tanto a los docentes como a los estudiantes determinadas competencias digitales- sino también por las asignaturas en las que se fomenta la capacidad de crear y aplicar materiales y contenidos adecuados para las materias que se va a enseñar, a través del uso de las herramientas tecnológicas a su disposición. Esto se observa en los contenidos microcurriculares de Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y Tecnología para la educación. En el caso de la UNACHI, dialoga con la incorporación de las herramientas digitales en diversas asignaturas que conforman la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, aunque no se exprese en los sílabos de manera explícita y también, a la presencia marcada de la utilización de diferentes programas y softwares en los cursos de Informática Educativa e Informática para Educación Primaria, así como en los de Técnicas de investigación pedagógica tal como aparece especificados en sus contenidos programáticos.

Los resultados también indicaron que la mayoría de los estudiantes se consideran capaces de crear entornos digitales, esta es una competencia del tercer nivel del marco propuesto por la UNESCO. Por tanto, significaría que los planes de estudio de sus instituciones están desarrollando competencias adecuadas. Considerando que la UDLA imparte la carrera bajo de la modalidad híbrida, mientras que la UNACHI lo hace a través de una presencial, son significativas las respuestas obtenidas sobre este punto. Esto hace pensar que, para el caso de la UDLA, la modalidad híbrida y la existencia de determinadas asignaturas en las que se contempla el empleo de las TIC para la enseñanza en las áreas de conocimientos han contribuido con la competencia digital pedagógica de los futuros docentes. Para decirlo de otro modo, se observa una correspondencia entre las respuestas de los participantes y la propuesta pedagógica del programa, una determinada por un escenario de enseñanza-aprendizaje en el que las TIC

tienen un rol importante y están presentes transversalmente durante toda la carrera. Para el caso de la UNACHI, da cuenta de la relevante presencia que el componente digital tiene en las asignaturas del plan de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria. Si bien, sólo dos abordan lo digital en el contexto pedagógico-didáctico según el contenido de los programas de estudio, a saber, Informática Educativa e Informática para Educación Primaria, hay diversas aproximaciones sobre este particular en las diferentes materias que integran el pensum de la carrera. También vemos acá una presencia transversal de las TIC, sólo que, dada a partir del quehacer docente, es decir, es el profesor del curso quien incorpora las TIC en función de las necesidades del programa y de sus estudiantes con el objetivo de alcanzar los resultados de aprendizaje planteados.

Esto puede compararse con los resultados del trabajo de Montesano de Talavera et. al. (2022) “que los profesores consideran que las universidades que los formaron, no les dieron las competencias digitales que exigen las necesidades educativas actuales. Y la segunda, que algunos profesores de básica adquirieron competencias digitales en su formación universitaria pero la mayoría, lo hizo por cursos extracurriculares” (p. 61). Seguramente, al comparar ese resultado con este, se trata de dos generaciones distintas de aprendientes. No obstante, deben seguir mejorándose los programas de estudio, puesto que el resto de los estudiantes de este estudio exploratorio, no considera que alcanzan esa competencia digital.

Hacia esto apuntan los resultados sobre la inclusión de herramientas digitales en cada asignatura del plan de estudio, uno contundente por cierto que da cuenta de la necesidad de repensar los programas. Estas respuestas van de la mano del análisis previo realizado a los planes de estudios de las carreras de educación de las universidades del estudio. En un caso, en el de la UNACHI tocaría explicitar en los sílabos de las asignaturas lo que ya se hace en la práctica: el uso de las TIC con fines específicos, con énfasis en el contexto áulico. En otro, en el de la UDLA, incorporar en otras asignaturas, el componente digital relacionado con el disciplinario. Y en ambos casos, (re)pensar los programas en un contexto ampliado donde las TIC tienen cada vez más presencia.

La valoración del manejo de herramientas específicas como softwares y simuladores por parte de los profesores que enseñan en sus licenciaturas, es relevante.

Sin embargo, debe seguirse formando en educación continua, mejores y mayores capacidades digitales para los formadores. De esta manera, se irá disminuyendo cada día la brecha digital en los países del estudio.

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez Rodríguez, J., Barranco-Ruiz, Y., Calderón, J., Cano de la Cruz, Y., Canto, P., de la Rosa, C., de Luca, M., Frías, J., Garzón-Guerrero, J., Jiménez, T., Kranwinkel, R., Lara, F., Mapp, U., Marques, L., Obaco, E., Piastra, S., Pino, R., Prieto, A., Reis, M., Rivas, S., Romero, C., Rosa Napal, F. C., Silva, H., Solano, I., Valdés, J., Váldez, M., Vergara, J. & Villa, E. (2022). *Informe de Análisis de Necesidades de Formación del Profesorado Activo de Educación Primaria y Secundaria mediante la Opinión de Docentes Universitarios de América Latina y el Caribe*. Universidad de Granada. [https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP1\\_TASK-3-openscience.pdf](https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2024/02/WP1_TASK-3-openscience.pdf)
- Badilla Cavaría, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51. <https://Dialnet-FundamentosDelParadigmaCualitativoEnLaInvestigacion-4790881.pdf>
- Montesano de Talavera, M., Lopes, M., Prieto, A., & Zorzal, R. (2023). Competencias digitales de los profesores de educación básica: una mirada reciente desde una formación en línea. *PUBLICACIONES*, 53(1), 49–79. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27985>
- UNESCO (2022). *Marco de competencias docentes en TIC*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

### **Anexo A.**

Competencias TIC en la formación de docentes de primaria (licenciaturas)

Estimado estudiante: pedimos su opinión sobre las habilidades o saberes que posee en áreas de TIC. Sus respuestas formarán parte de un estudio para priorizar áreas de formación digital en las carreras de formación de maestros en Ecuador, Panamá y México.

\* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Universidad a la que pertenece\*

Universidad de Las Américas

ISAE Universidad

Universidad Autónoma de Yucatán

UNACHI

2. Año que cursa en la licenciatura\*

Primero o segundo año

Penúltimo o último año de la carrera

3. ¿Cómo considera su uso de Word?

Excelente

Bueno

Medianamente regular

Otro (especifique)

4. ¿Cómo es su manejo de Excel?

Lo uso poco

Tengo destrezas en su uso

Nunca lo uso

5. ¿Cuándo aprendió a utilizar el paquete Office?

En mi licenciatura

Antes de ingresar a la universidad

6. ¿Sus profesores usan Excel u otra herramienta digital para mostrar tablas, gráficos o análisis de datos de situaciones de sus clases?

Sí

A veces

Nunca

7. En el desarrollo del plan de estudios que cursa, ¿los profesores le ayudan a desarrollar habilidades digitales para la organización didáctica de contenidos de

matemática, ciencias naturales, historia u otras asignaturas, con simuladores, software u otros objetos digitales?

Sí, todos usan simuladores de situaciones

Sí, algunos usan software que podremos llevar al aula cuando enseñemos

No, pocos usan herramientas digitales vinculadas al área de conocimiento que se enseña

No, ninguno usa simuladores ni software

8. Si su respuesta anterior fue afirmativa, cuánta destreza ha logrado. Si fue negativa solo responda, no aplica.

Aprendí a usarlas con solvencia

No pude aprender a usarlas solo las mostraron como herramientas

No aplica

9. ¿Considera Ud. que sería capaz de crear entornos digitales que apoyen su enseñanza?

Sí, lo aprendo en mi licenciatura

Sí, lo aprendí en cursos, pero fuera de mi universidad

No soy capaz de crear entornos digitales para enseñar lo que aprendo

Mis profesores no crean entornos digitales que podamos usar también

10. ¿Considera usted que hoy es imperativo que los planes de formación de maestros o profesores incluyan herramientas digitales para la enseñanza, como contenidos de aprendizaje de las asignaturas?

Sí

No

Tal vez sea necesario



**ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD EN LA  
MEJORA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE  
LOS PROGRAMAS FIDES-AUDIT Y DOCENTIA  
ESTUDIO DE CASO**

**ANÁLISE DO IMPACTO DAS POLÍTICAS DE QUALIDADE NA  
MELHORIA DO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO ATRAVÉS DOS  
PROGRAMAS FIDES-AUDITORIA E DOCENTIA ESTUDO DE CASO**

**ANALYSIS OF THE IMPACT OF QUALITY POLICIES ON THE  
IMPROVEMENT OF UNIVERSITY HIGHER EDUCATION THROUGH THE  
FIDES-AUDIT AND DOCENTIA PROGRAMS CASE STUDY**

Isabel Belmonte Otero  
ACSUG, España  
isabel.belmonte@acsug.es

M<sup>a</sup> Dolores Castro Pais  
ACSUG, España  
dolores.castro@acsug.es

Marta M<sup>a</sup> Mallo Rey  
ACSUG, España  
marta.mallo@acsug.es

**Resumen**

Este trabajo pretende analizar si los procesos de evaluación de la calidad implantados en España desde 2007 están dando los frutos esperados para, en función de los resultados obtenidos, reorientar determinadas actuaciones o recopilar y trasladar las buenas prácticas detectadas de unas universidades a otras. Se considera especialmente relevante en el marco del proyecto ERASMUS+ECALFOR la difusión de estas prácticas evaluativas y la transferencia de resultados para aquellas instituciones que comienzan a

implantar procedimientos de garantía de calidad y que les pudiera ser de utilidad este trabajo. La puesta en marcha en 2008 de los programas de evaluación de la calidad, FIDES-AUDIT o DOCENTIA, ha supuesto la implantación de procedimientos de evaluación en las universidades. Algunos de ellos han alcanzado los objetivos esperados, como la mayor implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación o el seguimiento que las universidades realizan de las áreas de mejora. Sin embargo, no tenemos información contrastada sobre el objetivo más relevante o la consecuencia esperada de todos estos procesos... ¿ha mejorado realmente nuestro sistema universitario? ¿en aquellos centros en donde se han implantado con eficacia estos programas de evaluación de la calidad han mejorado los resultados de aprendizaje de los estudiantes? Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto de los programas de evaluación FIDES-AUDIT y DOCENTIA en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través del análisis de determinadas evidencias e indicadores, como las tasas de graduación y abandono... los resultados de las encuestas de satisfacción a estudiantes y egresados, o los resultados de la evaluación de la calidad de los docentes.

**Palabras clave:** evaluación de la calidad de títulos universitarios, sistemas de garantía de calidad, evaluación de la calidad docente; resultados de aprendizaje, transferencia de buenas prácticas.

### **Resumo**

O presente documento tem como objetivo analisar se os processos de avaliação da qualidade implementados em Espanha desde 2007 estão a dar os frutos esperados para, em função dos resultados obtidos, reorientar determinadas ações ou compilar e transferir as boas práticas detectadas de uma universidade para outra. No âmbito do projeto ERASMUS+ECALFOR, a divulgação destas práticas de avaliação e a transferência de resultados são consideradas particularmente relevantes para as instituições que estão a começar a implementar procedimentos de garantia da qualidade e que podem considerar este trabalho útil. O lançamento em 2008 dos programas de avaliação da qualidade, FIDES-AUDIT e DOCENTIA, levou à implementação de procedimentos de avaliação nas universidades. Alguns deles atingiram os objetivos esperados, como uma maior participação dos estudantes nos processos de avaliação ou o acompanhamento das áreas

de melhoria por parte das universidades. No entanto, não dispomos de informação verificada sobre o objetivo mais relevante ou sobre a consequência esperada de todos estes processos... será que o nosso sistema universitário melhorou realmente e, nos centros onde estes programas de avaliação da qualidade foram efetivamente implementados, será que os resultados de aprendizagem dos estudantes melhoraram? Por conseguinte, o principal objetivo deste artigo é analisar o impacto dos programas de avaliação FIDES-AUDIT e DOCENTIA na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes através da análise de determinadas provas e indicadores, tais como as taxas de graduação e de abandono escolar, os resultados dos inquéritos de satisfação dos estudantes e dos diplomados ou os resultados da avaliação da qualidade do pessoal docente.

**Palavras-chave:** Avaliação da qualidade dos diplomas universitários, Sistemas de garantia da qualidade, Avaliação da qualidade do ensino, Resultados da aprendizagem, Transferência de boas práticas.

#### **Abstract**

This work aims to analyse whether the current processes for evaluating the quality of university degrees and centers, and those that may be implemented in the future, are bearing the expected results, depending on the results obtained, reorienting certain actions or collecting and transferring the good practices detected from some universities to others. Within the framework of the ERASMUS+ECALFOR project, the dissemination of these evaluation practices and the transfer of results are considered especially relevant for those institutions that are beginning to implement quality assurance procedures and that could find this work useful. The implementation in 2008 of quality assessment programs, AUDIT or DOCENTIA, has meant the implementation of assessment procedures in universities. Some of them have achieved or are in the process of achieving the expected objectives, such as the greater involvement of students in the evaluation processes or the monitoring that universities carry out in the areas of improvement that are detected. However, we do not have contrasted information on the objective or the most important expected consequence of all these processes ... Has our university system really improved? In those centers where these programs have been effectively implemented, have learning outcomes improved?

Therefore, the main objective of this research work is to analyse the impact of the AUDIT and DOCENTIA assessment programs on improving student learning outcomes through the analysis of certain evidence and indicators, such as graduation rates., abandonment, results of the satisfaction surveys (students, graduates) or results of quality teaching.

**Keywords:** Quality assessment of university degrees, Quality assurance systems, Teaching quality assessment, Learning outcomes, Transfer of good practices.

### **Introducción**

Las diferentes normativas desarrolladas en España desde 2007<sup>1</sup> para transformar nuestro sistema universitario y seguir las directrices marcadas en los *Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG 2015)* han llevado consigo la articulación de numerosos procesos de evaluación, algunos obligatorios para adaptarse al EEES, como la verificación y acreditación de títulos o los procesos de evaluación previos a la contratación de profesorado universitario, y otros voluntarios, como complemento a la mejora de la calidad de los títulos y centros como el Programa FIDES-AUDIT, de evaluación del diseño y certificación de la implantación de los Sistemas de Garantía de Calidad o el Programa DOCENTIA, de evaluación de la calidad de la actividad docente.

El programa FIDES –AUDIT de ACSUG nace en el año 2007 con el propósito de guiar a los centros en el proceso cíclico de la mejora continua de su oferta formativa realizando una labor de integración de todas las actividades relacionadas con la garantía externa de la calidad de las enseñanzas. El primer objetivo del Programa ha sido orientar a los centros del Sistema Universitario de Galicia (SUG) en el proceso de elaboración de sus Sistemas de Garantía de la Calidad (SGC) y evaluar su diseño para, posteriormente, proceder a la certificación de su implantación (*Guía para la certificación de la implantación de los Sistemas de Garantía de Calidad, ACSUG, 2015.p.5*).

---

<sup>1</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (derogado por RD 822/2021)

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de la calidad.

Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios.

El programa DOCENTIA, programa desarrollado en colaboración con las agencias que integran la REACU (Red Española de Agencias de Calidad Universitaria) y liderado por ANECA está orientado a apoyar a las instituciones de educación superior españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y para favorecer su desarrollo y reconocimiento (ANECA, 2021, p.8). Desde sus inicios, la Universidad de A Coruña ha participado en este programa, habiendo desarrollado desde 2010 más de 11 convocatorias de evaluación docente de su profesorado (<https://www.udc.es/es/utc/docentia/>).

Con el paso de los años, los procesos de evaluación y sus dinámicas se han ido interiorizando entre los diferentes agentes que conforman la comunidad universitaria y han pasado de ser una “intrusión” a ser percibidos como algo natural y beneficioso, dada la gran cantidad de información para la mejora que generan.

Por ello, parece que es un buen momento para preguntarse si tantos esfuerzos por la mejora de la calidad han dado sus frutos y se puede afirmar que la universidad ha mejorado en el sentido de que sus principales clientes están más satisfechos, los resultados académicos de los estudiantes son mejores, la docencia que se imparte es de mayor calidad, los centros saben identificar aquellas áreas donde deben progresar, la oferta de títulos ha mejorado y, finalmente, la inserción laboral de los egresados cumple los objetivos esperados.

Hoy en día, los pasos que se están dando van más allá de las meras dinámicas evaluativas. Las universidades, conscientes de la necesidad de adaptarse a las exigencias y cambios del mercado laboral, trabajan en una planificación estratégica en la que buscan aprovechar y exprimir su potencial. Prueba de ello es, por ejemplo, la configuración de los campus universitarios especializados que se establecen en el SUG y el nacimiento de nuevas titulaciones para atraer a estudiantes que desarrollen las nuevas profesiones del futuro (<https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/23517>).

Toda esta planificación y su desarrollo posterior requiere de la implicación de universidades y administraciones. La inversión en educación es una de las principales prioridades de las sociedades más avanzadas, y ocupa un lugar fundamental en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (objetivo 4: educación de calidad), como una de las claves que van a permitir a los países de la Unión Europea alcanzar mayores niveles de desarrollo y bienestar (Naciones Unidas, 2015, p. 20).

Considerando este marco, el trabajo que aquí nos ocupa pretende analizar si estos procesos de evaluación y los que en el futuro puedan implantarse están dando los frutos esperados para, en función de los resultados obtenidos, reorientar determinadas actuaciones o recopilar y trasladar las buenas prácticas detectadas de unas universidades a otras. Aunque lo deseable sería poder abarcar en este análisis a una cantidad significativa de centros y títulos de diferente tipología, sólo analizaremos aquí el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC, que imparte 4 grados y 6 máster y 3 programas de doctorado centrándonos en los datos de los estudios **de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria**. Las conclusiones extraídas deberían ser contrastadas en estudios más amplios.

### **Objetivos**

La puesta en marcha de los programas de evaluación de la calidad, FIDES-AUDIT o DOCENTIA, ha supuesto la implantación de procedimientos de evaluación en las universidades. Algunos de ellos han alcanzado o están en proceso de alcanzar los objetivos esperados, como la instauración de la cultura de la calidad en determinados centros, la mayor implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación o el propio seguimiento que las universidades realizan de las áreas de mejora que se van detectando. Sin embargo, no tenemos información contrastada sobre el objetivo más relevante o la consecuencia esperada más importante de todos estos procesos... ¿ha mejorado realmente nuestro sistema universitario? ¿en aquellos centros en donde se han implantado con eficacia estos programas han mejorado los resultados de aprendizaje de los estudiantes? ¿qué características tienen estos centros?

Por lo tanto, el objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto de los programas de evaluación FIDES-AUDIT y DOCENTIA en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través del análisis de determinadas evidencias e indicadores, como las tasas de graduación, abandono, los resultados de las encuestas de satisfacción a estudiantes y egresados, o la evaluación de la calidad de los docentes.

Otros objetivos son:

- Detectar buenas prácticas que se están aplicando y que se podrían trasladar a otros centros. Especialmente relevante puede ser la transferencia de resultados a IES de Latinoamérica y el Caribe en el marco del proyecto ECALFOR.

- Reorientar o mejorar las características de los programas de evaluación detectando aquellos procedimientos/aspectos más difíciles de implantar o identificar aquellos elementos que están dificultado el avance en la toma de decisiones sobre políticas de calidad en los centros.
- Detectar elementos que no se están analizando o tenido en cuenta para la mejora de la calidad y que debieran integrarse en los SGC (por ejemplo, análisis de dobles titulaciones, modalidades de impartición, etc.).
- Ofrecer datos para reorientar la planificación estratégica en las universidades/centros.

### **Metodología**

Mediante los objetivos expuestos se pretende analizar la realidad de La Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC. Este centro tiene el diseño del SGC certificado el 07/01/2008 y la implantación de este SGC certificada desde el 29/07/2014 y renovado en 2021. Tiene además un porcentaje representativo de profesorado evaluado a través del Programa DOCENTIA (más del 80%). Es un centro que ha obtenido la Acreditación Institucional el 28/01/2019. Por todo ello, es un centro comprometido con los procesos de mejora de la calidad.

A través de la metodología de análisis de cualitativo (Schreier, 2014) y análisis de contenido, analizaremos los títulos oficiales de Grado de Educación Infantil y Grado en Educación Primaria que se imparten en La Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC, en concreto se tendrán en cuenta: número de alumnado, de profesorado, profesorado con evaluación DOCENTIA, resultados de las diferentes tasas (graduación, abandono, duración media de los estudios) y resultados de las encuestas de satisfacción (estudiantes y egresados). Esta información se obtiene de las webs institucionales de la UDC y de los autoinformes de diagnóstico de los títulos, elaborados para los diferentes procesos de evaluación.

### **Resultados alcanzados**

La Facultad de Ciencias de la Educación es un centro propio de la UDC en el que se imparten 4 títulos de grado, 6 títulos de master y 3 programas de doctorado.

La información extraída de las webs institucionales <https://www.educacion.udc.es/> y <https://estudios.udc.es/> y del análisis de los autoinformes de seguimiento de los títulos de referencia, nos permite presentar los siguientes resultados, que podéis ver posteriormente desde la tabla 1 hasta la tabla 7:

### **Tabla 1**

*Alumnado de Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de UDC*

	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL			GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
	2022-23	2021-22	2020-21	2022-23	2021-22	2020-21
Estudiantes matriculados	533	548	577	564	556	594

*Nota.* <https://estudios.udc.es>

Con respecto al número de alumnos cabe decir que, para ambos títulos, desde su puesta en marcha, la demanda de alumnado siempre ha sido superior a la oferta de plazas (120). Ambos títulos superan los 500 alumnos matriculados en los tres últimos cursos académicos. Esto es especialmente relevante a la hora de analizar las encuestas de satisfacción.

#### **Profesorado UDC: 1408 profesores/as**

***Profesorado doctor Facultad de Ciencias de la Educación: 115 doctores/as***

*(Datos a 31 de diciembre de 2019. Fuente: Memoria de Gestión 2019. Informe del rector para el Claustro)*

#### ***Profesorado evaluado en el Programa DOCENTIA en UDC:***

En total se han evaluado 697 docentes, lo que representa o **49,50% do PDI da UDC** (datos a 2021). Si se tiene en cuenta el total del profesorado evaluado en más de una convocatoria (que renovó la evaluación) el porcentaje es del 78,55%. (Informe de la IX convocatoria para la evaluación de la actividad docente del profesorado de la UDC-PROGRAMA DOCENTIA, p.7)

#### ***Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación evaluado a través del Programa DOCENTIA:***

En 11 convocatorias de evaluación (de 2010 a 2021) se han evaluado 93 profesores de la Facultad lo que supone **más del 80% del profesorado** de la facultad evaluado con este Programa (Informes de resultados de las convocatorias I a XI del Programa DOCENTIA) (<https://www.udc.es/es/utc/docentia/>).



Podemos afirmar que el profesorado de esta Facultad muestra mucho interés en ser evaluado a través de DOCENTIA.

Debemos tener en cuenta que una de las consecuencias de la evaluación en este Programa es la obligación o recomendación de realizar cursos de formación e innovación docente. Pues bien, tal y como se afirma en el autoinforme de seguimiento del **Grado en Educación Primaria de 2019** “un 38.89 % del profesorado que imparte docencia participaron en dichos cursos durante el curso 2017/18, si bien un 50% se había anotado a cursos, pero debido al límite de plazas no pudieron finalmente participar. Entre las actividades más demandadas nos encontramos con aquellos vinculados con entornos digitales de aprendizaje, edición de vídeos educativos, creación de materiales didácticos multimedia, Moodle... así como aquellos destinados a la creación de actividades de ApS o encaminados a mejorar aspectos relacionados con la evaluación o la orientación y tutorización de nuestro alumnado”.

## Tabla 2

Análisis de las tasas de graduación, abandono, duración media de los estudios y nota media de acceso a los estudios

	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL					
	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Tasa de abandono	1,40%	6,80%	9,35%	4,83%	1,49%	5,84%
Tasa de graduación	70,77%	76,59%	81,56%	77,27%	72,66%	80,69%
Duración media de los estudios (en años)	4,49	4,25	4,2	4,24	4,19	4,35
Nota media de acceso	ND	7,81	7,81	7,95	7,92	7,92

\*Fuente: www.sigic.udc.es

## Tabla 3

Análisis de las tasas de graduación, abandono, duración media de los estudios y nota media de acceso a los estudios

	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA					
	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Tasa de abandono	3,90%	5,10%	9,35%	3,33%	7,64%	6,21%
Tasa de graduación	53,33%	57,03%	74,22%	67,65%	70,71%	72,67%
Duración media de los estudios (en años)	4,49	4,49	4,3	4,34	4,47	4,63
Nota media de acceso	ND	7,54	7,54	7,81	7,84	7,83

\*Fuente: www.sigic.udc.es

**La tasa de abandono** informa anualmente sobre la proporción de estudiantes que abandonan el título con respecto a los/las estudiantes inicialmente matriculados/as.

Cabe destacar que se mejoran significativamente las cifras con respecto a lo establecido en la memoria de verificación del título (de 2015) donde se estimaba una tasa de abandono del 9%, situándose en el 19-20 en el 5,84%.

**La tasa de graduación** establece el porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en un año académico más en relación a su cohorte de entrada. Podemos afirmar para ambos títulos que la tasa de graduación en el ciclo de los 6 cursos académicos analizados es mayor. Se ha pasado de un 70,77% en 13-14 a un 80,69% en 19-20 en el caso de Educación Infantil y de un 53,33% en 13-14 a un 72,67% en 19-20 en el caso de Educación Primaria. La evolución es favorable y mejora los datos de las memorias de verificación donde se estimada una tasa de graduación del 70% en Educación Infantil y del 56% en Educación Primaria.

En lo que respecta a la **duración media de los estudios** los datos del ciclo evaluado también presentan una evolución favorable.

Por último, otro dato relevante es el de la **nota media de acceso** a las titulaciones, ya que también se observa que aumenta cada año, lo que denota alumnado cada vez más preparado y motivado, asegurando una mejora en el perfil de ingreso lo que puede redundar en una mejora de los resultados académicos.

Por último, en el Autoinforme de seguimiento de 2019 se afirma con respecto al **Grado en Educación Infantil** que *“después de más 10 años de la implantación de este plan de estudios contamos con alumnado egresado que ha aprobado las oposiciones y que se está convirtiendo en referente profesional a seguir dentro de la propia Comunidad Autónoma. Por último, cabe destacar que los egresados, consideran que el título contribuye a mejorar la formación profesional, académica e investigadora en un 5,74 de media sobre 7, y que la formación es adecuada para las tareas del ámbito profesional en un 5,07 de media sobre 7.”*

Con respecto al **Grado en Educación Primaria** en el Autoinforme de seguimiento de 2019 se indica que *“La relevancia de la formación recibida se pone de manifiesto a través de los resultados de las encuestas de los egresados del título ya que consideran que este contribuye a mejorar la formación profesional, académica e investigadora en un 5,6 de media sobre 7, y que la formación es adecuada para las tareas del ámbito profesional en un 4.7 de media sobre 7”.*

Los indicadores analizados en dichas **encuestas** reflejan los aspectos más relevantes para el título con respecto a cada uno de los agentes de interés. Se analizan los siguientes ítems:

- Alumnado: desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.
- Titulados: proceso de formación, actuación docente y situación laboral

**Tabla 4**

*Análisis de las encuestas de satisfacción a estudiantes de 3º curso y egresados*

	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL					
	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Porcentajes de participación de estudiantes	66,15%	95,83%	42%	83,90%	43,33%	10,87%
Porcentajes de participación de egresados	ND	ND	41,23%	56,25%	ND	41,27%

**Tabla 5**

*Análisis de las encuestas de satisfacción a estudiantes de 3º curso y egresados*

	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA					
	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Porcentajes de participación de estudiantes	ND	80,91%	64%	78,84%	56,37%	6,30%
Porcentajes de participación de egresados	ND	ND	40,74%	57,65%	ND	40,14%

Lo primero que se debemos comentar son los **porcentajes de participación** en las encuestas, tanto de estudiantes como de egresados, ya que la fiabilidad de estos datos depende del número de respuestas obtenidas. Para ambos títulos, excepto en el curso 19-20 (en este curso las encuestas fueron online), los porcentajes de participación son significativos e incluso elevados en algunos cursos, ello unido al elevado número de alumnos matriculados hace que nos trasladen información valiosa y fiable sobre su satisfacción con las titulaciones.

**Tabla 6**

*Análisis comparativo de las encuestas de satisfacción a estudiantes de 3º curso y egresados*

	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL					
	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la enseñanza	3,67	2,98	3,31	3,54	4,06	4,07
Satisfacción de los estudiantes con la evaluación del aprendizaje	3,64	2,97	3,33	3,4	3,81	4,07
Satisfacción de los egresados con el proceso de formación	ND	ND	5,02	4,84	ND	5,12
Satisfacción de los egresados con la actuación docente	ND	ND	5,32	4,94	ND	5,21
Satisfacción de los egresados con la situación laboral	ND	ND	3,32	5,11	ND	5,02

\*Escala 1-7

\*\*Fuente: www.sigic.udc.es

**Tabla 7**

*Análisis comparativo de las encuestas de satisfacción a estudiantes de 3º curso y egresados*

	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA					
	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
Satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la enseñanza	3,01	3,06	3,09	3,86	3,66	2,5
Satisfacción de los estudiantes con la evaluación del aprendizaje	2,64	2,96	2,97	3,59	3,44	3,13
Satisfacción de los egresados con el proceso de formación	ND	ND	4,73	5,04	ND	5,38
Satisfacción de los egresados con la actuación docente	ND	ND	3,73	5,24	ND	5,62
Satisfacción de los egresados con la situación laboral	ND	ND	4,84	4,96	ND	5,11

\*Escala 1-7

\*\*Fuente: www.sigic.udc.es

Para ambos grados, si observamos los **índices de satisfacción** con respecto a los ítems analizados, podemos afirmar que hay un cumplimiento aceptable de las expectativas, tanto para estudiantes como para titulados. Prácticamente en todos los ítems analizados los resultados de satisfacción están por encima de la media y la satisfacción es mayor en el colectivo de titulados, que tienen un mayor recorrido académico que el alumnado de 3º curso. La única excepción es la satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la enseñanza en el curso 19-20.

### Conclusiones

1. La Facultad de Ciencias de la Educación de UDC tiene certificada la implantación del SGC y un porcentaje significativo de su profesorado se ha sometido a la evaluación a través del programa DOCENTIA. En los grados de Educación Infantil y Primaria los resultados de aprendizaje (tasas de graduación, duración media de los

estudios) y la satisfacción de sus estudiantes y titulados han mejorado en los últimos años.

2. Se observa una mayor implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación ya que los porcentajes de participación en las encuestas de satisfacción son elevados comparativamente con otros centros.

3. La Facultad de Ciencias de la Educación de UDC realiza un seguimiento de las áreas de mejora que se van detectando en los títulos y revisa los procedimientos de su SGC para actualizarlos de acuerdo a las necesidades.

4. Los planes de formación e innovación docente, a través de la implantación del programa DOCENTIA, consiguen una mejora de la calidad docente.

5. La implantación de sistemas de garantía de calidad revaloriza la docencia:

5a) suscitando estímulo y motivación al profesorado

5b) incentivando las carreras docentes a través de una visión cualitativa de la calidad docente asociada a resultados de aprendizaje (Paricio, 2018).

5c) mejorando los resultados de aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas**

ANECA (2020). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas 2019*. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.  
[https://www.aneca.es/documents/20123/133806/ICU\\_2019\\_201217.pdf/dd516927-2684-29d1-f4de-1cae145c7cda?t=1669117872856](https://www.aneca.es/documents/20123/133806/ICU_2019_201217.pdf/dd516927-2684-29d1-f4de-1cae145c7cda?t=1669117872856)

ANECA (2021). *Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. ANECA.  
<https://www.aneca.es/sistema-garantia-calidad-docencia>.

Asamblea General de las Naciones Unidas. 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.  
[https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)

Documentos CRUE sobre calidad docente (comisión sectorial)  
(<https://www.crue.org/informes-y-posicionamientos/>)

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del SUE 2018-2019: La contribución socioeconómica al SUE*. Secretaría General Técnica

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**

**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

[https://www.universidades.gob.es/wp-](https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/10/Datos_y_Cifras_2018-2019.pdf)

[content/uploads/2022/10/Datos\\_y\\_Cifras\\_2018-2019.pdf](https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/10/Datos_y_Cifras_2018-2019.pdf)

Paricio, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario.*

*Planteamiento general y dimensiones.* Red Estatal de Docencia Universitaria.

[https://www.ucm.es/opc/file/marco\\_redu\\_2018](https://www.ucm.es/opc/file/marco_redu_2018)

**COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y COMPETENCIA  
DIGITAL DE FUTUROS/AS MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y  
PRIMARIA**

**HABILIDADES DE INVESTIGAÇÃO, INOVAÇÃO E COMPETÊNCIA  
DIGITAL DOS FUTUROS PROFESSORES DA CRIANÇA E DO ENSINO  
BÁSICO**

**SKILLS IN RESEARCH, INNOVATION AND DIGITAL COMPETENCE OF  
FUTURE TEACHERS IN CHILDREN AND PRIMARY EDUCATION**

Luisa Losada-Puente  
Universidade da Coruña, España  
luisa.losada@udc.es

Nuria Rebollo-Quintela  
Universidade da Coruña, España  
nuria.rebollo@udc.es

Mercedes González-Sanmamed  
Universidade da Coruña, España  
mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

Eduardo R. Rodríguez Machado  
Universidade da Coruña, España  
e.rodriguez.machado@udc.es

**Resumen**

La formación inicial del profesorado en competencias vinculadas con los procesos de cambio (investigación e innovación) junto con la capacitación en competencias digitales es un factor clave para ofrecer una respuesta adaptada a la necesidad de enseñar y aprender en un mundo cada vez más tecnológico. El objetivo del presente estudio es

explorar las percepciones del alumnado sobre el grado de desarrollo y la relevancia concedida durante su formación inicial universitaria a las competencias genéricas y transversales-nucleares relacionadas con la investigación, la innovación y la competencia digital. Se empleó una metodología mixta, aplicando un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a 221 estudiantes del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria. Los resultados mostraron valoraciones más elevadas de las competencias transversales-nucleares frente a las competencias genéricas, y también una percepción más alta de la relevancia frente al desarrollo del conjunto de estas competencias. El alumnado que ha tenido experiencias prácticas tiene una mejor percepción sobre la relevancia de las competencias transversales-nucleares. A su vez, ha sido posible evidenciar el significado, utilidad y nivel de capacitación percibida por los futuros maestros para dar respuesta a las demandas actuales de las escuelas y las aulas.

**Palabras clave:** educación superior, competencias docentes, formación inicial del profesorado, investigación, innovación, tecnologías digitales.

### **Resumo**

A formação inicial de professores em competências ligadas a processos de mudança (investigação e inovação), juntamente com a formação em competências digitais, é um fator-chave para dar uma resposta adaptada à necessidade de ensinar e aprender num mundo cada vez mais tecnológico. O objetivo deste estudo é explorar as percepções dos estudantes sobre o grau de desenvolvimento e a relevância dada durante a sua formação universitária inicial às competências genéricas e transversais essenciais relacionadas com a investigação, a inovação e a competência digital. Utilizou-se uma metodologia mista, aplicando um questionário com perguntas fechadas e abertas a 221 estudantes da licenciatura em Educação de Infância e Ensino Básico. Os resultados revelaram avaliações mais elevadas das competências transversais-nucleares em comparação com as competências genéricas, bem como uma maior percepção de relevância em relação ao desenvolvimento destas competências no seu conjunto. Os alunos que tiveram experiência prática têm uma melhor percepção da relevância das competências transversais-nucleares. Ao mesmo tempo, foi possível demonstrar o significado, a utilidade e o nível de formação percebido pelos futuros professores para responder às exigências atuais das escolas e das salas de aula.



**Palavras-chave:** Ensino superior, Competências docentes, Formação inicial de professores, Investigação, Inovação, Tecnologias digitais.

### **Abstract**

Initial teacher training in changing competencies (research and innovation), alongside training in digital competencies is a key factor in providing an adapted response to the need to teach and learn in an increasingly technologic world. The aim of this study is to explore students' perceptions of the degree of development and the relevance given during their initial university training to generic and transversal-nuclear competences related to research, innovation, and digital competence. A mixed methodology was carried out, applying a close- and open-ended questionnaire to 221 university students of the Degree in Early Childhood Education and Primary Education. The results showed higher punctuations of transversal-nuclear competences compared to generic competences, and also a higher perception of relevance compared to the development of these competences as a whole. Students who have had practical experience have a better perception of the relevance of transversal-nuclear competences. In turn, it has been possible to demonstrate the meaning, usefulness and level of training perceived by future teachers to respond to the current demands of schools and classrooms.

**Keywords:** Higher education, Teachers' competences, Initial teachers training, research, Innovation, Digital technologies.

### **Introducción**

La formación inicial de maestros/as en las Universidades ha experimentado transformaciones desde la implantación de los títulos de grado según las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (García-Ruiz y Castro, 2012). Uno de los principales objetivos es capacitar al alumnado para que adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse adecuadamente en diferentes entornos sociales y promocionar académica y profesionalmente. Eso exige atender no solo a qué competencias son clave en el desarrollo de su formación inicial, sino también a cómo estas son percibidas como relevantes y necesarias en el quehacer del maestro (Lluch-Molins y Cano-García, 2022). Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018) se refieren a dos escenarios diferenciados en el desarrollo competencial de maestros/as en

Educación Infantil y Primaria: el que se relaciona con la enseñanza en el aula (Universidad) y el que se asocia con la formación en el puesto de trabajo (Centros de Prácticas). Ambos contextos están necesariamente interconectados para ofrecer una formación completa y adecuada a las demandas del mercado laboral actual, que responda a los retos y expectativas de la sociedad globalizada (González-Sanmamed et al., 2020; Hernández Sellés et al., 2018).

Diversas investigaciones hacen hincapié en la necesidad de introducir cambios en la forma de enseñar a los/as futuros/as docentes, haciendo uso de las ecologías de aprendizaje (García-Martínez et al., 2020; González-Sanmamed et al., 2020) cuestionando los sistemas tradicionales de desarrollo profesional (Sangrá et al., 2021). En el centro del discurso sobre la formación del/de la maestro/a se encuentra la capacitación en investigación e innovación, entendiendo la primera como la capacidad del docente para indagar y comprender sobre los problemas de la práctica cotidiana, generando hipótesis y desarrollando temas en base a preguntas, y la segunda como la capacidad para incidir en la transformación cultural mediante cambios en las prácticas tradicionales y en las formas de aprender en las escuelas (Cabra-Torres et al., 2015). Junto a ellas, una herramienta de especial incidencia en los últimos años es la formación en competencia digital (más concretamente, en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC) (González-Sanmamed, Rebollo-Quintela et al., 2022), en su combinación con innovaciones pedagógicas (Girón-Escudero et al., 2019) dada la necesidad de incorporar herramientas, recursos y medios digitales en la práctica diaria del aula (Fernández de la Iglesia et al., 2020). Ofrecer una adecuada formación inicial del/de la maestro/a, adaptada a los cambios sociales, culturales y científicos, a las innovaciones tecnológicas y a los desafíos de una sociedad compleja, multidimensional y globalizada (González Morgia et al., 2014), exige analizar continuamente el modo en que el alumnado percibe la adquisición de aprendizajes universitarios y su relevancia para su práctica profesional (González-Sanmamed, Losada-Puente et al., 2022).

### **Objetivos**

El presente estudio pretende explorar las percepciones del alumnado sobre su formación inicial universitaria en investigación, innovación y competencia digital. Concretamente:

- a) Analizar el grado de desarrollo de las competencias genéricas de cambio (investigación e innovación) y nucleares-transversales relacionadas con la utilización de las TIC e innovaciones en la formación universitaria de futuros/as maestros/as.
- b) Comparar las percepciones relativas al nivel de desarrollo durante su formación y la relevancia concedida para su futuro profesional a la formación genérica y transversal-nuclear en investigación, innovación y desarrollo tecnológico.
- c) Identificar posibles diferencias en las percepciones del alumnado sobre el desarrollo y relevancia de la formación en investigación e innovación en función de su experiencia.
- d) Profundizar en el conocimiento del alumnado sobre el significado, utilidad y capacitación percibida para la innovación docente en las aulas de educación infantil y primaria.

#### **Muestra y/o participantes**

Se contó con la participación de 221 estudiantes (n = 45 alumnos, n = 174 alumnas, y n = 2 estudiantes no binarios) de 1º (n = 9, 4.1%), 2º (n = 81, 36.7%), 3º (n = 61, 27.6%) y 4º (n = 70, 31.7%) del Grado en Educación Infantil (n = 159) y Primaria (n = 62) de la Universidade da Coruña (Galicia, España), de edades comprendidas entre 18 y 47 años (M = 21.40, DT = 2.81).

#### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Se llevó a cabo un estudio mixto, con predominancia del diseño cuantitativo exploratorio-correlacional, en línea con otros estudios sobre formación en competencias en futuros docentes (Lluch-Molins y Cano-García, 2022; Rebollo-Quintela & Losada-Puente, 2021; Saco et al., 2022; etc.) e incluyendo aportaciones cualitativas a través de un diseño fenomenológico, para mejorar la comprensión del fenómeno de estudio, en coherencia con investigaciones precedentes (García-Ruiz y Castro, 2012; Llorent-Bedmar et al., 2019).

La información se recogió a través del “Cuestionario de Perfiles Competenciales del Grado en Educación Infantil y Primaria (CUPERCOM - EIP)”, un instrumento autocumplimentado, diseñado *ad hoc* para evaluar las competencias del Grado en Maestro, atendiendo al Modelo de Competencias Profesionales (Consellería de Cultura,

Educación y Ordenación Universitaria, 2015) y sus posteriores actualizaciones en el Portal Educativo de la Xunta de Galicia.

El CUPERCOM-EIP se diseñó como una herramienta para evaluar las competencias de formación inicial de los títulos de Educación Infantil y de Educación Primaria, atendiendo a las percepciones del alumnado sobre el grado de desarrollo (incidencia en ellas a lo largo de la titulación), dominio (adquisición de estas) y relevancia (importancia concedida para el futuro profesional). Se valora en una escala Likert de 6 puntos (desde 1: Nada hasta 6: Mucho). Se incluyen competencias genéricas de perfil, donde se refieren dimensiones de competencias de aula (educador/a guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado, 12 ítems), de centro (miembro de una organización, 9 ítems), de comunidad educativa (interlocutor/a y referente en la comunidad educativa, 5 ítems) y cambio (investigador/a e innovador/a, 5 ítems). Además, se incorporan competencias instrumentales-transversales (competencia de especialista en su materia, 4 ítems, y competencias de comunicador en lengua materna y extranjera, 2 ítems), así como competencias transversales de titulación (16 ítems) y nucleares (3 ítems).

El presente estudio se focaliza en el análisis de las competencias genéricas de cambio (investigado/a e innovador) y en los ítems relativos a las competencias transversales y nucleares en investigación, innovación y desarrollo tecnológico. La recogida de información se realizó de forma presencial en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDC) y en formato online, a través de Forms de Microsoft. El tratamiento y análisis de datos se apoyó en el uso del paquete estadístico Jamovi 2.3.21 y en el software para análisis cualitativos MAXQDA Analytics Pro-2022. Tras comprobar el incumplimiento de los supuestos de normalidad (K-S  $p < .001$ ) y homogeneidad de las varianzas (Prueba de Levene  $p < .001$ ) en la mayoría de las variables se optó por la utilización de pruebas no paramétricas. Para confirmar la significatividad de las diferencias, se consideró un nivel de confianza del 95% ( $p < .005$ ). El tamaño del efecto se calculó a través de la correlación biserial de rangos ( $r_b$ ) donde 0 indica ausencia de correlación y 1 correlación perfecta (Sheskin, 2007).

### **Resultados alcanzados**

La tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos relativos al grado de desarrollo y de relevancia de las competencias genéricas de cambio (investigación e innovación) y de las nucleares-transversales relacionadas con la utilización de TIC e innovaciones en la formación de maestros/as. Los datos evidencian una valoración generalmente elevada (superior a 3 puntos) de todas las competencias, situándose por encima la relevancia concedida frente al desarrollo a lo largo de la formación. Destacó la relevancia otorgada al conocimiento de experiencias/ejemplos de prácticas innovadoras, cuya diferencia de medias con respecto al nivel de desarrollo se situó entre los más elevados junto con el conocimiento y aplicación de metodologías y técnicas de investigación en el diseño de proyectos innovadores. En el lado opuesto se encontró que el análisis de campo mediante observación fue la competencia con menor nivel de desarrollo y también menor relevancia. Todas las diferencias fueron estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) con un tamaño del efecto grande ( $r_b \geq .75$ ).

En la tabla 1, también permite constatar una mejor percepción relativa al desarrollo de las competencias transversales y nucleares frente a las de cambio. Se estudió la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre estas en la Tabla 2, donde se puede apreciar que el análisis de campo mediante observación (CC2) se consideró significativamente menos desarrollada a lo largo de la formación y menos relevante para su futuro profesional que las competencias de uso de TIC (CT1), de valoración de la investigación, innovación y desarrollo tecnológico (CT2) y de valoración crítica del conocimiento, tecnología e información para resolver problemas (CN1). También se encontró un menor desarrollo de las competencias genéricas de conocimiento y aplicación de metodologías y técnicas de investigación (CC1) y de conocimiento de experiencias y ejemplos de innovación (CC5) frente al uso de las TIC (CT1). No obstante, la experimentación y ejemplificación (CC5) fue considerado significativamente más relevante que el conocimiento de las TIC (CT1) y que la investigación, innovación y desarrollo tecnológico (CT2) para el ejercicio profesional.

**Tabla 1**

*Estadística descriptiva e inferencial: Desarrollo y relevancia de las competencias genéricas y transversales-nucleares en investigación, innovación y desarrollo tecnológico*

	Desarrollo			Relevancia			Comparativa Desarrollo- relevancia	
	M	Md	DT	M	Md	DT	W	r <sub>b</sub>
CC1	4.07	4	1.45	5.05	5	1.16	573.5*	.84
CC2	3.77	4	1.46	4.79	5	1.15	512.0*	.89
CC3	4.28	4	1.41	5.21	6	1.07	247.5*	.93
CC4	4.31	5	1.38	5.20	6	1.10	126.0*	.96
CC5	4.14	4	1.47	5.29	6	1.00	220.5*	.95
CT1	4.42	5	1.30	5.13	5	1.09	1015.0*	.75
CT2	4.19	4	1.48	5.01	5	1.04	665.5*	.83
CN1	4.20	4	1.34	5.24	6	0.92	65.0*	.98

*Nota.* Siglas: CC: Competencia de Cambio, CT: Competencia Transversal; CN: Competencia Nuclear; M: Media, Md: Mediana, DT: Desviación Típica; W: Wilcoxon; Dif M.: Diferencia de medias. CC1 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas de investigación para diseñar proyectos de innovación educativa identificando indicadores de evaluación; CC2 - Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales; CC3 - Dominar técnicas de observación y registro; CC4 - Comprender la observación sistemática como instrumento básico para reflexionar sobre la práctica, y contribuir a la innovación y mejora educativa; CC5 - Conocer experiencias/ejemplos de prácticas innovadoras; CT1 - Utilizar las TIC necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de la vida; CT2 - Valorar la investigación, innovación y desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural; CN1 - Valorar críticamente el conocimiento, tecnología e información para resolver problemas.

\* $p < .001$

**Tabla 2**

*Comparativa entre desarrollo y relevancia de las competencias genéricas frente a las transversales-nucleares en investigación, innovación y desarrollo tecnológico.*

	Desarrollo						Relevancia					
	CT1		CT2		CN1		CT1		CT2		CN1	
	W	r <sub>b</sub>	W	r <sub>b</sub>	W	r <sub>b</sub>	W	r <sub>b</sub>	W	r <sub>b</sub>	W	r <sub>b</sub>
CC 1	2770.5*	.3	3699.0		4048.5		1902.0		3155.5		1529.0*	.3
	*	9										0
CC 2	2172.5*	.6	2322.5*	.4	3070.0*	.4	2290.0*	.4	1825.5*	.2	1532.5*	.5
	*	0	*	0	*	3	*	1		9	*	7
CC 3	4156.0		5522.5		4819.5		2591.0		3421.5*	.3	2137.5	
											3	
CC 4	4435.5		5617.5		4505.0		2823.0		3039.5*	.1	2520.5	
											2	
CC 5	3234.0*	.2	4000.5		3552.5		3103.0*	.2	4423.5*	.4	2682.0	
		8						3	*	2		

*Nota.* Siglas: CC: Competencia de Cambio, CT: Competencia Transversal; CN: Competencia Nuclear; M: Media, Md: Mediana, DT: Desviación Típica; W: Wilcoxon; Dif M.: Diferencia de medias. CC1 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas de investigación para diseñar proyectos de innovación educativa identificando indicadores de evaluación; CC2 - Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales; CC3 - Dominar técnicas de observación y registro; CC4 - Comprender la observación sistemática como instrumento básico para reflexionar sobre la práctica, y contribuir a la innovación y mejora educativa; CC5 - Conocer experiencias/ejemplos de prácticas innovadoras; CT1 - Utilizar las TIC necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de la vida; CT2 - Valorar la investigación, innovación y desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural; CN1 - Valorar críticamente el conocimiento, tecnología e información para resolver problemas.

\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$

Dada la importancia concedida al ítem sobre conocimiento de experiencias/prácticas de innovación, se estudiaron las posibles diferencias entre la percepción del alumnado en función de sus propias experiencias a través de las prácticas (Practicum I, Practicum II u otras prácticas externas) (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Desarrollo y relevancia de las competencias genéricas y transversales-nucleares en investigación, innovación, y desarrollo tecnológico según la experiencia en prácticas*

	Desarrollo						U	r <sub>b</sub>	Relevancia						U	r <sub>b</sub>
	Si (n = 124)			No (n = 83)					Si (n = 124)			No (n = 83)				
	M	M	D	M	M	D			M	M	D	M	M	D		
	d	T		d	T		d	T		d	T		d	T		
C	4.	4	1.	4.	4	1.	499	5.	6	1.	4.	5	1.	4002	.2	
C1	11		43	01		53	6	19		12	78		20	*	2	
C	3.	4	1.	3.	4	1.	498	4.	5	1.	4.	5	1.	4150	.1	
C2	79		44	72		49	4	92		06	52		22	*	9	
C	4.	4.	1.	4.	4	1.	448	5.	6	0.	5.	5	1.	4695		
C3	45	5	30	06		60	0	29		96	08		18			
C	4.	5	1.	4.	4	1.	471	5.	6	0.	5.	5	1.	4535		
C4	41		30	14		51	0	32		97	04		24			
C	4.	4	1.	3.	4	1.	467	5.	6	0.	4.	5	1.	3845	.2	
C5	19		42	94		53	6	46		87	98		14	**	5	
CT	4.	4	1.	3.	5	1.	480	5.	6	1.	5.	5	1.	4789		
1	08		35	34		26	4	14		1	05		09			
CT	4.	4	1.	4.	5	1.	435	.1	4.	5	1.	5.	5	0.	4769	
2	04		43	41		49	2*	5	92		1	08		97		
C	4.	4	1.	4.	5	1.	460	5.	6	0.	5.	5	0.	4697		
N1	08		35	34		26	2	29		93	18		90			

*Nota.* Siglas: CC: Competencia de Cambio, CT: Competencia Transversal; CN: Competencia Nuclear; M: Media, Md: Mediana, DT: Desviación Típica; W: Wilcoxon; Dif M.: Diferencia de medias. CC1 - Conocer y aplicar metodologías y técnicas de



investigación para diseñar proyectos de innovación educativa identificando indicadores de evaluación; CC2 - Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales; CC3 - Dominar técnicas de observación y registro; CC4 - Comprender la observación sistemática como instrumento básico para reflexionar sobre la práctica, y contribuir a la innovación y mejora educativa; CC5 - Conocer experiencias/ejemplos de prácticas innovadoras; CT1 - Utilizar las TIC necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de la vida; CT2 - Valorar la investigación, innovación y desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural; CN1 - Valorar críticamente el conocimiento, tecnología e información para resolver problemas.

\*\* $p < .001$ , \* $p < .05$

Los resultados de la tabla 3 evidencian que, si bien la participación en actividades prácticas no tiene un impacto significativo sobre la percepción relativa al desarrollo de competencias genéricas y transversales (con excepción de la competencia transversal relativa a la valoración de la investigación, innovación y desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural), si tiene impacto sobre la relevancia percibida del conocimiento y aplicación de metodologías y técnicas de investigación, sobre el análisis de campo mediante observación y sobre la importancia de las experiencias/ejemplos de innovación.

Los resultados cualitativos permiten tener un acercamiento al conocimiento del alumnado sobre el significado, utilidad y percepción sobre la capacitación percibida en innovación docente en las aulas de educación infantil y primaria.

Como se observa posteriormente en la figura 1, la definición que el alumnado realiza sobre la innovación se contrapone a lo que ellos consideran tradicional, convencional, antiguo, para ellos, se refiere a diseñar diferentes y novedosas formas de hacer docencia que supongan cambios y avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta innovación, con un marcado componente práctico, exige una búsqueda continua de nuevas propuestas/métodos/metodologías/estrategias/recursos/actividades, ... para posteriormente aplicarlas en el aula, según las características individuales del alumnado. A su vez, refieren que todo esto solo sería posible mediante la actualización permanente del profesorado.

Figura 1

*Qué entiende el alumnado por innovación docente*



El alumnado asegura que la innovación juega un papel de suma importancia en las aulas de educación infantil y primaria para dar respuesta desde la realidad educativa a las necesidades del contexto, en general, y de nuestro alumnado, en particular, apostando por la inclusión. Además, afirman que la innovación debe de ser el eje sobre el que debe girar la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que redundará en la calidad educativa. Consideran que apostar por la innovación docente en las aulas aumentará la atención y la motivación, fomentará la curiosidad y el interés del alumnado, factores esenciales para que se dé un aprendizaje significativo (figura 2).

Figura 2

*Papel de la innovación en el aula de Educación Infantil y Primaria*



En general, el alumnado considera que la formación inicial le ha capacitado para la innovación docente, adquiriendo habilidades que antes no tenía, nuevos conocimientos y nuevas formas de enseñar (figura 3). No obstante, la confrontación con la realidad del aula, fruto de las prácticas externas obligatorias, le plantea ciertos interrogantes ya que la formación recibida tiene un marcado carácter teórico y un menor componente práctico, e incluso afirman que todavía existen algunos docentes, aunque con presencia minoritaria, que no apuestan por la innovación, siguiendo métodos más tradicionales. Esta aproximación más teórica a la innovación y menos experiencial hace que se sienta cierta inseguridad, y que no se vean suficientemente capacitados para aplicar la innovación en un aula. Por último, y en consonancia con los resultados de la presente investigación, el alumnado considera que, aunque a lo largo del plan de estudios sí se fomenta la innovación en alguna de las asignaturas, es un hecho suficientemente relevante como para promoverlo en todas ellas y, por lo tanto, demanda transversalidad.

Figura 3

Percepción del alumnado sobre la formación inicial recibida y su capacitación para la innovación docente



### Discusión

El presente trabajo tenía por finalidad explorar las percepciones del alumnado sobre desarrollo y relevancia de diferentes competencias genéricas y transversales-nucleares en investigación, innovación y TIC, así como conocer el significado, utilidad y percepción sobre la capacitación percibida en su formación inicial sobre la innovación docente en las aulas de educación infantil y primaria.

En general, se puede afirmar que el alumnado valora de forma más positiva las competencias transversales-nucleares frente a las genéricas de cambio (investigación e innovación), contraponiéndose a los hallazgos de González Morga et al. (2014), quienes encontraron puntuaciones ligeramente superiores en el desarrollo de las competencias generales frente a las transversales. Nuestros resultados pueden relacionarse con el hecho de que el estudiantado recibe formación en las competencias genéricas de cambio en escasas materias, mientras que las primeras son abordadas en el conjunto del plan de estudios. Las altas valoraciones ofrecidas al desarrollo y la relevancia de competencias transversales-nucleares invitan a considerar que conocimiento, utilización y valoración de la investigación y la innovación están adquiriendo notoriedad entre el alumnado, lo que supone una superación de las dificultades y desafíos relacionados con el descrédito

de las asignaturas de metodologías de investigación y desconocimiento sobre el impacto de la investigación e innovación pedagógica en las aulas (Cabra-Torres et al., 2013). Aun así, resulta preocupante observar en los resultados del presente trabajo que el desarrollo de competencias como la innovación o la investigación mediante observación no alcanzan los niveles más elevados. Sobre todo, en el caso de esta última, teniendo en cuenta la relevancia que tiene la observación como técnica básica para la detección de necesidades, dificultades y problemáticas en el alumnado. En este sentido, es posible que una baja atención a la formación en análisis de campo mediante observación esté condicionando también que la relevancia otorgada a esta cuestión sea menor.

Siguiendo la lógica planteada por García-Ruiz y Castro (2012) “si el profesorado ha de conseguir que sus estudiantes adquieran y dominen las competencias básicas, ¿no sería conveniente formar a estos docentes para que también dominen determinadas competencias, es decir, para que sean competentes?” (p. 302). En la actualidad existen numerosos planes para la formación permanente, pero se consideran poco innovadores al mantener un modelo de formación tradicional y descontextualizado, en el que el profesorado no logra trasladar los contenidos a experiencias concretas y prácticas de aprendizaje (García-Ruiz & Castro, 2012). Esta afirmación va en consonancia con los resultados de Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2023) que refieren que el profesorado en ejercicio, cuando acude a cursos de formación, valora que estos sean de carácter práctico, en el que se le faciliten materiales y recursos para que pueda implantarlos en el aula directamente, considerando incluso innecesaria o secundaria la formación teórica.

Las valoraciones y afirmaciones que el alumnado realiza acerca del desarrollo de su competencia en las experiencias y prácticas de innovación revelan que todavía observan algunas carencias en la relación entre los contenidos y el desempeño en su puesto de trabajo. Esta es, precisamente, una de las críticas que se ha encontrado frecuentemente referida en la literatura, donde se constata una cierta desconexión o aislamiento entre el prácticum y el resto de los elementos curriculares que el alumnado desarrolla en su proceso formativo (González-Sanmamed y Fuentes, 2011; Sarceda-Gorgoso y Rodicio García, 2018; Sangrá et al., 2021).

Los cambios entre diferentes niveles competenciales se producen a lo largo del tiempo, como resultado de la formación y de la experiencia (Lluch-Molins y Cano

García, 2022), de ahí que se haya tenido en cuenta el prácticum – organizado en los cursos de 3º y 4º curso – como variable fundamental a la hora de reconocer el desarrollo y relevancia de ciertas competencias. Los resultados obtenidos dan cuenta de ello, al observarse que, pese a la ausencia de cambios significativos en la percepción sobre el desarrollo competencial entre alumnado que ha tenido contacto con las aulas y el que no, sí existe un mayor reconocimiento por parte de los primeros de las competencias vinculadas al saber y a la aplicación de metodologías y técnicas de investigación, incluyendo la observacional, y de la contribución que las experiencias y los ejemplos tienen sobre su capacidad de innovar en el aula. Puede que ello se deba a que, durante su período de prácticas, el alumnado percibe de un modo más vivencial sus necesidades formativas a nivel de competencias de cambio ya que como verbalizaron, es el momento en el que se le comienzan a plantear interrogantes sobre su capacitación (González-Sanmamed et al., 2020; Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021).

Es evidente que el alumnado, durante su formación inicial, necesita familiarizarse con métodos de enseñanza innovadores a nivel tecnológico y metodológico, siendo una herramienta mediadora y facilitadora de este aprendizaje la tecnología (Marimon-Martí et al., 2023). Las elevadas valoraciones hacia las competencias transversales (sobre todo, hacia el uso de las TIC) evidencian que estas son una preocupación general de la comunidad universitaria en el marco de la preparación de alumnado en competencias y estrategias digitales para enfrentarse a las demandas de la era digital en el ejercicio de su labor docente (González-Sanmamed et al., 2022). De hecho, estudios como el de Alsan y Zhu (2016, citado en Fernández de la Iglesia et al., 2020) revelan que la percepción sobre el nivel de competencia en TIC es predictora de la integración de las tecnologías en la futura práctica docente. Esto es extrapolable al conjunto de aprendizajes que adquiere el alumnado en su formación inicial en tanto que su reconocimiento y valoración positiva “repercutirá, no solo en la capacitación que se adquiere, sino también en la predisposición y actitud hacia la puesta en práctica de los aprendizajes adquiridos una vez se acceda al mercado laboral” (Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021, p. 129).

### **Conclusiones**

La formación inicial de maestros/as representa una línea de investigación abierta y en continua evolución. La necesidad de actualizar constantemente el conocimiento sobre las interacciones entre los saberes del estudiante y las experiencias prácticas de futuros/as maestros/as y de docentes en ejercicio es fundamental para ofrecer respuestas adaptadas a la realidad de las escuelas. Estudiar las competencias de cambio (investigación e innovación), y las relacionadas con la valoración, conocimiento y uso de las tecnologías tiene una doble utilidad: por un lado, permite indagar sobre la capacitación de maestros/as en uno de los ejes clave de su formación inicial y continua, y por otra parte, muestra a estos/as futuros/as agentes educativos la relevancia de esta capacitación para garantizar su autonomía profesional, conocimiento y posibilidades de transformar contextos educativos mediante el cuestionamiento de las prácticas tradicionales y la búsqueda de soluciones alternativas mediadas por la tecnología.

### **Referencias bibliográficas**

- Cabra-Torres, F., Herrera, J., Gaitán, C., Castaneda-Pena, H., Garzón, J., Marín-Díaz, D., García-Cepero, M., Barrios-Martínez, M., & Jiménez, J. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández de la Iglesia, J., Fernández-Morante, M., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A., & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones*, 50(1), 103-120. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526>
- Fuentes, E., González-Sanmamed, M., Muñoz, P., & Veiga, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748595>
- García-Martínez, J., Muñoz-Carril, P., & González-Sanmamed, M. (2020). Entornos personales de aprendizaje: un estudio comparativo entre profesores costarricenses en formación y en ejercicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 135-157. <http://doi.org/10.15581/004.39.135-157>

- García-Ruiz, R., & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R., & González-Calero, J. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.373421>
- González-Sanmamed, M. & Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-03.html>
- González, N., González, C., & Pérez, J. (2014). ¿Qué piensa el alumnado de 4º grado de educación infantil y primaria sobre las competencias transversales y generales de su título? En J.J. Maquilón Sánchez y N. Orcajaza Sánchez (Eds.), *Investigación e innovación en la formación del profesorado* (pp. 93-106). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- González-Sanmamed, M., Losada-Puente, L., Rebollo-Quintela, N., & Rodríguez, E. (2022). El test de competencia digital docente (Test CDD) ¿Está formado el profesorado en competencias digitales? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 301-312. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2355>
- González-Sanmamed, M., Rebollo-Quintela, N., Losada-Puente, L., & Rodríguez Machado, E.R. (2022). Calidad de la educación en el grado en educación infantil: desarrollo competencial. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 317-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2381>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. & Estévez, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *Publicaciones*, 50(1), 83–102. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- Hernández, N., Muñoz, P., & González-Sanmamed, M. (2018). La e-evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: análisis de la percepción de los



- estudiantes. *Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 65, 16-28.  
<http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.65.997>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., & Bejarano-Prats, P. (2019). Motivación de maestros de infantil y primaria durante la formación universitaria. *Revista de Humanidades*, 38, 37-64.
- Lluch-Molins, L. & Cano-García, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M. & Ojando, E. S. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 51-67. <https://doi.org/10.6018/rie.501151>
- Rebollo-Quintela, N. & Losada-Puente, L. (2021). Modelo competencial del maestro en educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.457881>
- Saco, I., González, I., Rodríguez, M., & Bejarano, P. (2022). Detección de las necesidades formativas para el abordaje de conductas disruptivas en futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 15-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.524541>
- Sarceda-Gorgoso, M., & Rodicio-García, M.L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Santamarina, M., & Núñez, M. (2023). Concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre su formación inicial y permanente: estudio de caso colectivo. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 39-60. <https://doi.org/10.6018/educatio.508351>
- Sangrá, A., Raffaghelli, J., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790>

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**

**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Sheskin, D. (2011). *Manual de procedimientos estadísticos paramétricos y no paramétricos*. CRC Press.

**UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADA EN LA BICICLETA HACIA Y  
DESDE LA ESCUELA EN ADOLESCENTES: UNA APROXIMACIÓN  
TEÓRICA Y PRÁCTICA DEL ESTUDIO ENERGYCO**

**UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA BASEADA NO ANDAR DE BICICLETA  
PARA A ESCOLA EM ADOLESCENTES: UMA ABORDAGEM TEÓRICA E  
PRÁTICA DO ESTUDO ENERGYCO**

**AN EDUCATIONAL INTERVENTION BASED ON CYCLING TO AND FROM  
SCHOOL IN ADOLESCENTS: A THEORETICAL AND PRACTICAL  
APPROACH OF THE ENERGYCO STUDY**

Víctor Manuel Valle Muñoz  
Universidad de Granada, España  
victor\_96@ugr.es

Pablo Campos Garzón  
Universidad de Granada, España  
pcampos@ugr.es

José Manuel Segura Díaz  
Universidad de Granada, España  
jmsegdia@ugr.es

Manuel Ávila García  
Universidad de Granada y  
Universidad Isabel I de Burgos, España.  
mavila@cmlis.es

Romina Gisele Saucedo-Araujo  
Universidad de Granada, España  
rgs@ugr.es

Ana Ruiz Alarcón  
Universidad de Granada, España  
anaruizalarcon@ugr.es

Francisco David López Centeno  
Universidad de Jaén, España  
fdlopez@ujaen.es

Unai A Pérez De Arrilucea Le Floc’h  
Universidad de Granada y  
Universidad Isabel I, España.  
unai17pda@gmail.com

Luis Miguel Medel-Carbonell  
Universidad de Granada, España  
Luismimedel7@correo.ugr.es

David Rodríguez Sánchez  
Universidad de Granada, España  
davidrodriguezsanchez2001@gmail.com

Ana Ramírez Osuna  
Universidad de Granada, España  
anaramirez461@gmail.com

Marina Castillo Barragán  
Universidad de Granada, España  
mariina.castiillo24@gmail.com

Francisco Javier Huertas Delgado  
Universidad de Granada, España  
fjhuertas@ugr.es

Manuel Herrador Colmenero  
Universidad de Granada, España  
mhc@ugr.es

Sandra Mandic  
Universidad de Granada, España  
Sandy.mandic@aut.ac.nz

Palma Chillón  
Universidad de Granada, España  
pchillon@ugr.es

Yaira Barranco Ruiz  
Universidad de Granada, España  
ybarranco@ugr.es

Emilio Villa González  
Universidad de Granada, España  
evilla@ugr.es

### **Resumen**

Una intervención educativa basada en el uso de la bicicleta para ir y volver del colegio en adolescentes: Un enfoque teórico y práctico del estudio ENERGYCO. El desplazamiento activo hacia y desde el colegio (ACS) es un comportamiento cotidiano asociado a beneficios físicos, sociales y mentales. El estudio ENERGYCO pretende promover una intervención escolar en bicicleta en adolescentes con el objetivo principal de efectuar cambios en diversas variables de salud física y psicosocial analizadas en este estudio. Estas variables se enmarcan dentro del modelo ecológico (ME) y el Marco de las Cinco Es. La intervención se centra principalmente en factores individuales relacionados con el ME, con cierta consideración de los factores sociales, ambientales y de seguridad. Además, el marco de las Cinco Es refuerza los factores del ME a través de los aspectos de ingeniería, educación y aplicación, siendo la educación el más relevante.

En resumen, el programa de intervención consiste en dos sesiones de Bikeability y tres estrategias de fomento para apoyar ocho semanas de uso de la bicicleta para ir y volver de la escuela. Estas estrategias se adaptarán a padres (3), alumnos (3) y profesores (2) mediante infografías sobre recomendaciones de actividad física y los principales beneficios de los desplazamientos activos al trabajo, así como vídeos motivacionales relacionados con el tema. Un total de 300 adolescentes de entre 12 y 16 años de Granada, Almería y Jaén participarán en el estudio. Los resultados de esta intervención, junto con la integración de ambos marcos, proporcionarán una comprensión global de los efectos de una intervención en bicicleta sobre variables físicas y psicosociales en adolescentes.

**Palabras clave:** transporte activo, bicicleta, jóvenes, salud.

### **Resumo**

A deslocação ativa de e para a escola (ACS) é um comportamento diário associado a benefícios físicos, sociais e mentais. O estudo ENERGYCO pretende promover uma intervenção de ciclismo de base escolar em adolescentes, com o objetivo principal de produzir alterações em diversas variáveis de saúde física e psicossocial analisadas neste estudo. Estas variáveis enquadram-se no modelo ecológico (ME) e na estrutura dos Cinco Es. A intervenção centra-se principalmente nos factores individuais relacionados com o ME, com alguma consideração dada aos factores sociais, ambientais e de segurança. Além disso, a estrutura dos Cinco Es reforça os factores do ME através dos aspectos de engenharia, educação e aplicação da lei, sendo a educação o mais relevante. Em resumo, o programa de intervenção consiste em duas sessões de Bikeability e três estratégias de encorajamento para apoiar oito semanas de deslocação de bicicleta de e para a escola. Estas estratégias serão adaptadas aos pais (3), alunos (3) e professores (2) através de infografias sobre as recomendações de atividade física e os principais benefícios das deslocações pendulares activas, bem como vídeos motivacionais relacionados com o tema. Participarão no estudo 300 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de Granada, Almeria e Jaén participarão no estudo. Os resultados desta intervenção, juntamente com a integração de ambos os enquadramentos, proporcionarão uma compreensão abrangente dos efeitos de uma intervenção de ciclismo em variáveis físicas e psicossociais em adolescentes.

**Palavras-chave:** Transporte ativo, Bicicleta, Jovens, Saúde.

### **Abstract**

Active commuting to and from school (ACS) is a daily behavior associated with physical, social, and mental benefits. The ENERGYCO study aims to promote a school-based cycling intervention in adolescents with the main objective of effecting changes in various physical and psychosocial health variables analyzed in this study. These variables fall under the umbrella of the ecological model (EM) and the Five Es Framework. The intervention primarily focuses on individual factors related to the EM, with some consideration given to social, environmental, and safety factors. Additionally, the Five Es framework reinforces the EM factors through engineering, education, and enforcement aspects, with education being the most relevant. In summary, the intervention program consists of two Bikeability sessions and three encouragement strategies to support eight weeks of cycling to and from school. These strategies will be tailored to parents (3), students (3), and teachers (2) through infographics on physical activity recommendations and the main benefits of active commuting, as well as motivational videos related to the topic. A total of 300 adolescents aged 12 to 16 from Granada, Almeria, and Jaen will participate in the study. The findings from this intervention, along with the integration of both frameworks, will provide a comprehensive understanding of the effects of a cycling intervention on physical and psychosocial variables in adolescents.

**Keywords:** Active transport, Bicycle, Youth, Health.

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CALIDAD EDUCATIVA Y  
COLECTIVOS SOCIALES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD  
PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA COMO INDICADOR DE CALIDAD  
EDUCATIVA EN EL TECNМ**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, QUALIDADE EDUCATIVA E COLETIVOS  
SOCIAIS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE  
PRODUTIVIDADE ACADÉMICA COMO INDICADOR DE CALIDAD  
EDUCATIVA EN EL TECNМ**

**TRAINING OF TEACHERS, EDUCATIONAL CALIITY AND SOCIAL  
COLLECTIVES IN SITUATIONS OF VULNERABILITY  
ACADEMIC PRODUCTIVITY AS AN INDICATOR OF EDUCATIONAL  
QUALITY IN TECNМ**

Rogelio Pino Orozco  
CIIDET, México  
rogelio.po@ciidet.tecnm.mx

Joel Arroyo Zamora  
CIIDET, México  
joel.az@ciidet.tecnm.mx

**Resumen**

La calidad educativa requiere que el Estado, el sector productivo, las instituciones educativas, los profesores y los estudiantes trabajen juntos para promover una educación de calidad. La docencia en educación superior tecnológica es crucial para el desarrollo del país; la integración de los estudiantes al sector productivo debe realizarse con éxito para atender los retos y desafíos actuales. La productividad académica tiene un impacto relevante en los estudiantes, debido a que los profesores que son productivos académicamente tienden a estar más actualizados en su campo de estudio, lo que les permite brindar una educación de calidad y transmitir conocimientos actualizados.



Además, la participación de los docentes en actividades de investigación y extensión puede generar oportunidades de aprendizaje enriquecedoras para los estudiantes, como la posibilidad de participar en proyectos de investigación o asistir a conferencias y eventos académicos. La productividad académica de los docentes es un indicador clave para determinar la calidad educativa en el Tecnológico Nacional de México (TecNM). Sin embargo, también debe considerarse la repercusión, en el proceso de productividad, de los estímulos y las restricciones que repercuten en los docentes para incrementar este indicador en el TecNM.

**Palabras clave:** calidad educativa, productividad académica, evaluación docente, estímulos y restricciones a la productividad, TecNM.

### **Resumo**

Uma educação de qualidade exige que o Estado, o sector produtivo, as instituições de ensino, os professores e os estudantes trabalhem em conjunto para promover uma educação de qualidade. A docência no ensino superior tecnológico é crucial para o desenvolvimento do país; a integração dos estudantes no sector produtivo deve ser bem-sucedida para responder aos desafios actuais. A produtividade académica tem um impacto relevante nos estudantes, uma vez que os docentes academicamente produtivos tendem a estar mais actualizados na sua área de estudo, o que lhes permite proporcionar um ensino de qualidade e transmitir conhecimentos actualizados. Além disso, o envolvimento dos docentes em actividades de investigação e extensão pode gerar oportunidades de aprendizagem enriquecedoras para os estudantes, como a possibilidade de participar em projectos de investigação ou de assistir a conferências e eventos académicos. A produtividade académica do corpo docente é um indicador-chave para determinar a qualidade do ensino no Tecnológico Nacional do México (TecNM). No entanto, é também necessário considerar as repercussões no processo de produtividade dos incentivos e restrições que afectam os professores, a fim de aumentar este indicador no TecNM.

**Palavras-chave:** Qualidade educativa, Produtividade académica, Avaliação docente, Incentivos e restrições à produtividade, TecNM

### **Abstract**

Educational quality requires that the State, the productive sector, educational institutions, professors and students work together to promote quality education. Teaching in technological higher education is crucial for the development of the country; The integration of students into the productive sector must be carried out successfully to address current challenges. Academic productivity has a relevant impact on students; teachers who are academically productive tend to be more up-to-date in their field of study, which allows them to provide quality education and transmit updated knowledge. Additionally, faculty involvement in research and outreach activities can create rich learning opportunities for students, such as the ability to participate in research projects or attend academic conferences and events.

The academic productivity of teachers is a key indicator to determine educational quality at the Tecnológico Nacional de México (TecNM). However, the impact, on the productivity process, of the stimuli and restrictions that impact teachers must also be considered to increase this indicator in the TecNM.

**Keywords:** Educational quality, Academic productivity, Teacher evaluation, Teaching stimuli and restrictions, TecNM.

### **Introducción**

Los institutos tecnológicos en México tienen una función importante en el desarrollo económico y social del país, si se considera que los productos principales de la educación superior tecnológica son sus egresados dotados de conocimientos, conocimientos generados por la investigación, es decir aquellos que se aplican en la solución de problemas para beneficio de la sociedad; es necesario comprender y afrontar los cambios presentados en este nuevo contexto para asegurar el cumplimiento de su misión con mejores resultados (Topete, Bustos y Bustillos, 2012)

Los primeros institutos tecnológicos (IT) surgieron en México en el año de 1948, con el propósito de impulsar la ciencia y tecnología regional. El 23 de julio de 2014, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Decreto Presidencial por el que se crea la institución de educación superior tecnológica más grande de nuestro país, el Tecnológico Nacional de México (TecNM), constituido por 254 instituciones, de las cuales 126 son institutos tecnológicos federales, 122 institutos tecnológicos

descentralizados, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET). En estas instituciones, el TecNM atiende a una población escolar de más de 600 mil estudiantes en licenciatura y posgrado en todo el territorio nacional, incluida la Ciudad de México (Tecnológico Nacional de México, 2023)

Topete, Bustos y Bustillos (2012) refieren que, en busca de incrementar la calidad educativa en los tecnológicos, se hace necesario, respecto a la estructura organizacional, transitar hacia una nueva organización, con una estructura más flexible y con más autonomía en el desarrollo de los procesos (menos centralizada), que brinde capacidad de gestión, que permita a los docentes, investigadores, personal de apoyo, directivos y estudiantes tener acceso a ellos y establecer mecanismos fuertes de vinculación interna.

La evaluación del desempeño en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México surge en algunas universidades privadas desde hace más de tres décadas; en el caso de las universidades públicas, la evaluación se implementa de forma generalizada a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la década de 1990. Hoy en día, las IES se encuentran inmersas en procesos de evaluación de calidad, de acreditación de carreras y certificaciones, donde la productividad académica del docente es parte medular para cumplir con los requisitos y recomendaciones de organismos nacionales e internacionales (Morales, Beltrán y González, 2022).

### **Objetivos**

Este trabajo se plantea como objetivos los siguientes:

Comprender los criterios con los que se evalúa la productividad académica de los docentes en el Tecnológico Nacional de México y su relevancia como indicador de la calidad educativa de la Institución.

Identificar los estímulos que se ofrecen en el TecNM para incentivar la productividad académica de los docentes y los requisitos para acceder a ellos.

Conocer las restricciones o limitaciones que se tienen para incrementar la productividad académica.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo y utiliza los métodos de análisis de datos obtenidos de fuentes secundarias; posteriormente, con el mismo fin, se realizarán entrevistas y se revisarán experiencias en un centro de investigación, dos institutos tecnológicos federales y dos institutos tecnológicos descentralizados que son parte del TecNM, así mismo, a partir de los resultados, se integrará información relacionada con los tres ejes analíticos expresados en los objetivos: criterios con los que se evalúa la productividad académica, estímulos que se ofrecen para incentivar la productividad académica de los docentes y las restricciones o limitaciones que tienen los profesores para incrementar su productividad académica.

### **Resultados alcanzados**

De acuerdo con los datos analizados, se encontraron algunos aspectos que deben considerarse en las IES, adicionales a los objetivos propuestos; estas consideraciones están relacionadas con la calidad de la enseñanza en este nivel educativo; los aspectos básicos son:

Actualización y formación docente. Los profesores de educación superior deben estar actualizados en su campo de conocimiento y contar con habilidades pedagógicas sólidas. La formación continua y el acceso a oportunidades de desarrollo profesional son fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad.

Diseño curricular. Los programas académicos deben estar bien estructurados y actualizados, con un enfoque en las competencias y habilidades necesarias para el mundo laboral. El diseño curricular debe ser flexible y adaptable a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad.

Metodologías de enseñanza. Es importante fomentar metodologías de enseñanza, innovadoras y participativas que promuevan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. La enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje activo y el uso de tecnología educativa pueden mejorar la calidad de la enseñanza.

Evaluación y retroalimentación. Los procesos de evaluación deben ser claros, justos y alineados con los objetivos de aprendizaje. La retroalimentación constante y constructiva es esencial para que los estudiantes puedan mejorar y desarrollar sus habilidades.

Infraestructura y recursos. Las instituciones educativas deben contar con la infraestructura y los recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad: aulas equipadas, laboratorios actualizados, bibliotecas con acceso a recursos digitales y tecnología adecuada.

Vinculación con el entorno laboral. La educación superior debe estar en sintonía con las necesidades del mercado laboral. Es importante establecer alianzas y colaboraciones con empresas e industrias para garantizar que los programas académicos estén actualizados y preparando a los estudiantes para el mundo laboral.

En relación a los objetivos propuestos, los resultados obtenidos en el proceso de análisis de datos, que se espera ampliar en las entrevistas y experiencias analizadas, son los siguientes:

### **Productividad académica, indicadores y criterios**

La evaluación de la productividad académica en el TecNM es importante porque permite identificar a aquellos docentes que se destacan por su excelencia académica y contribuyen significativamente al desarrollo de la institución. Además, esta evaluación también puede ser utilizada como una herramienta para identificar áreas de mejora y brindar apoyo y capacitación a los docentes que lo necesiten. Los docentes son evaluados en función de su desempeño académico, y la productividad es uno de los criterios clave que se consideran en este proceso.

En las instituciones que pertenecen al TecNM los criterios utilizados para evaluar la productividad académica de los docentes pueden variar, dependiendo del tecnológico, del programa académico de que se trate y de la convocatoria en la que se participe, los más comunes son los siguientes:

Publicaciones científicas. La cantidad y calidad de las publicaciones científicas es un indicador clave de la productividad académica. Se evalúa la participación del docente en la producción de artículos en revistas indexadas y arbitradas.

Participación en proyectos de investigación. La participación en proyectos de investigación es otro indicador importante de la productividad académica. Se evalúa la participación del docente en proyectos de investigación financiados, así como su capacidad para obtener recursos y colaborar con otros investigadores. Este indicador refleja el compromiso del docente con la generación de conocimiento y su contribución al avance de su disciplina.

Dirección de tesis de grado o posgrado. La dirección de tesis de grado o posgrado es un indicador de la capacidad del docente para guiar y formar a los estudiantes en la investigación. Se evalúa la cantidad y calidad de las tesis dirigidas por el docente.

Gestión académica-vinculación. Actividades de extensión que comprenden la participación del docente en actividades que promuevan la difusión del conocimiento y el impacto social, puede ser a través de la colaboración con la comunidad, la participación en comités académicos o la organización de eventos académicos. Estas actividades demuestran el compromiso del docente con la difusión del conocimiento y su capacidad para establecer vínculos entre la universidad y la sociedad.

### **Estímulos en el TecNM para incentivar la productividad académica de los docentes de educación superior**

Los estímulos a los que pueden acceder los docentes del TecNM para incentivar la productividad académica son:

1. El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) es un programa del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), que reconoce y estimula la labor de actividades de investigación humanística o científica, o de desarrollo tecnológico o innovación en México. Los docentes con grado de doctorado o equivalente pueden solicitar su ingreso al SNII y recibir beneficios como apoyo económico, acceso a recursos y oportunidades de colaboración. (Convocatoria SNII 2023).

El Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), fue creado el 29 de diciembre de 1970 y es la institución del gobierno de México responsable de establecer las políticas públicas en materia de humanidades, ciencia, tecnología e innovación en todo el país con el objetivo de fortalecer la soberanía

científica e independencia tecnológica de México y bajo los principios de humanismo, equidad, bienestar social, cuidado ambiental y conservación del patrimonio biocultural. El CONAHCyT) Define, articula y coordina tanto las estrategias como las capacidades nacionales en investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación del país (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, 2023).

2. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) busca profesionalizar a las y los profesores de tiempo completo (PTC) otorgando apoyos –en un esquema en el que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades–, para realizar estudios de posgrado de alta calidad, apoyos para la incorporación de PTC, reincorporación de ex becarios, y reconocimientos a PTC que cuenten con perfil deseable. A través de PRODEP, los docentes pueden acceder a becas, estímulos económicos y apoyo para la realización de proyectos de investigación (Convocatoria PRODEP 2023).

Dentro de los requisitos generales que publica el Tecnológico Nacional de México para obtener el reconocimiento al Perfil Deseable, se establece que los profesores deben demostrar que realizan actividades en:

- a. Docencia. Impartir al menos una asignatura curricular frente a grupo
- b. Investigación. Generación o aplicación innovadora de conocimiento, presentar productos académicos válidos (libros y capítulos de libros, artículos arbitrados y artículos indexados), propiedad intelectual; informes técnicos; obras artísticas.
- c. Tutorías. Tutoría a estudiantes o dirección individualizada de tesis.
- d. Gestión académica-vinculación. Actividades de extensión que comprenden la participación en:
  - Organismos colegiados formales.
  - Diseño, la evaluación y operación de programas educativos y planes de estudio.
  - Evaluación de proyectos de investigación, vinculación o difusión.
  - Dirección, coordinación y supervisión de programas educativos, de investigación, de vinculación o difusión.
  - Acciones para articular la oferta educativa y las vocaciones a la demanda laboral.
  - Gestiones de vinculación con organismos públicos o privados externos.

- Organización de seminarios o eventos académicos.
- Organización de cursos o talleres.
- Actividades académico-administrativas.

3. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, el Tecnológico Nacional de México emite anualmente una convocatoria al personal docente de los institutos y centros federales; de igual manera, emite una convocatoria para el personal docente de los institutos tecnológicos descentralizados (Convocatoria EDD 2023).

Ambas convocatorias son emitidas con la finalidad de impulsar y reconocer con estímulos económicos a los PTC, de acuerdo con la puntuación y nivel alcanzado. Las actividades sustantivas desarrolladas por los docentes que se evalúan son: docencia; investigación y desarrollo tecnológico; vinculación y gestión académica.

### **Restricciones y limitaciones para la productividad académica de los profesores**

Si bien existen estímulos y programas para incentivar la productividad académica de los profesores del TecNM, también hay algunas restricciones y limitaciones que pueden afectar su desempeño. Algunas de ellas son:

Falta de recurso. La falta de recursos financieros y materiales puede limitar la capacidad de los profesores para llevar a cabo investigaciones o proyectos académicos. Por una parte, los salarios bajos y la falta de financiamiento adecuado pueden dificultar la adquisición de equipos, materiales de laboratorio, acceso a bases de datos y otros recursos necesarios para la investigación. Por otra parte, podemos observar en los estímulos para incentivar la productividad académica; prácticamente todos ellos se encuentran dirigidos a PTC y profesores con grado de doctorado, la gran mayoría de los profesores del TecNM son docentes de tiempo parcial.

Carga docente excesiva. Muchos profesores de educación superior tienen una carga docente muy alta, lo que puede limitar su tiempo y energía para dedicarse a la investigación y otras actividades académicas, Amado-Moreno et al. (2015), citado Gordillo-Salazar et al. (2020), resaltan el aumento de horas frente a grupo que se tiene en la actualidad en comparación a las que se tenían a principios de los años 90, lo cual significa que el PTC tiene menos tiempo para dedicarle a las actividades de investigación, sin contar con que los profesores de tiempo parcial dedican el 100% de su tiempo para atender horas frente a grupo.



Trámites administrativos. Los trámites administrativos y la burocracia pueden ser un obstáculo para los profesores que desean participar en programas de estímulo académico. Los procesos de solicitud y evaluación pueden ser largos y complicados, lo que puede desmotivar a algunos profesores a participar en estos programas.

Falta de reconocimiento y valoración. En algunos casos, la falta de reconocimiento y valoración por parte de las instituciones educativas y la sociedad en general puede desmotivar a los profesores a ser más productivos académicamente.

Es importante tener en cuenta estas barreras y buscar soluciones para superarlas y promover un entorno académico más favorable.

### **Conclusiones**

Las conclusiones, con base en los datos obtenidos en este trabajo, apuntan a que deben considerarse y fortalecer son las siguientes:

Los criterios con los que se evalúa la productividad académica de los docentes en el TecNM varían ligeramente dependiendo del tecnológico de que se trate, pero básicamente se centran en publicaciones científicas, participación en proyectos de investigación, dirección de tesis de grado o posgrado y por último la participación en gestión académica y vinculación. Los resultados de esta evaluación académica son sin duda un indicador clave para determinar la calidad educativa del TecNM, por lo que resulta fundamental un análisis de resultados para el desarrollo de un plan de acción que propicie la mejora continua del proceso educativo.

Los estímulos que se ofrecen en el TecNM para incentivar la productividad académica de los docentes se encuentran dirigidos a PTC y profesores con grado de doctorado, con los resultados de las entrevistas y experiencias de los docentes que serán analizadas en la siguiente fase de esta investigación se espera determinar el impacto de estos estímulos en la población docente y por consecuencia en los 60 mil estudiantes que son parte de la comunidad de esta institución educativa.

Las restricciones o limitaciones que tienen los docentes para incrementar la productividad académica en el TecNM son significativas y los profesores de tiempo parcial o los profesores contratados por honorarios en muchos de los casos no cuentan con productividad académica. En la siguiente fase de este proyecto se analizarán los datos que se obtengan en este rubro.

Finalmente, debe mencionarse que estas conclusiones serán sometidas a un proceso de revisión mediante entrevistas y experiencias que serán analizadas en un futuro.

### **Referencias bibliográficas**

- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. (2023). *¿Qué es el Conahcyt?* Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. <https://conahcyt.mx/conahcyt/que-es-el-conahcyt/>
- Convocatoria SNII (2023). [https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/sni/convocatorias/2023/Convocatoria\\_SNII\\_2023\\_29-05-23.pdf](https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/sni/convocatorias/2023/Convocatoria_SNII_2023_29-05-23.pdf)
- Convocatoria PRODEP (2023). <https://www.tijuana.tecnm.mx/convocatorias-prodep/>
- Convocatoria EDD (2023). [http://pedddesc.tecnm.mx/Convocatoria\\_https://www.tecnm.mx/menu/academicos/convocatorias\\_tecnm/CONVOCATORIA\\_EDD\\_2023.pdf](http://pedddesc.tecnm.mx/Convocatoria_https://www.tecnm.mx/menu/academicos/convocatorias_tecnm/CONVOCATORIA_EDD_2023.pdf)
- Gordillo-Salazar, J., Sánchez-Torres, Y., Terrones-Cordero, A., & Cruz-Cruz, M. (2020). La productividad académica en las instituciones de educación superior en México: de la teoría a la práctica. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). e441. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.441>
- Morales, S., Beltrán, M., & González, B. (2022). Punto de vista del instrumento de evaluación del desempeño docente del TecNM desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, (38). <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi38.497>
- Topete, C., Bustos, E., & Bustillos, E. (2012). Gestión del conocimiento para promover la productividad académica de los institutos tecnológicos en la sociedad del conocimiento. *Sinéctica*, 38. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n38/n38a5.pdf>
- Tecnológico Nacional de México. (2023). *Breve historia de los Institutos Tecnológicos*. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología. <https://www.tecnm.mx/?vista=Historia>

**RESULTADOS DE APRENDIZAJE UNA EXPRESIÓN DE CALIDAD EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**RESULTADOS DE APRENDIZAJE UMA EXPRESSÃO DE CALIDADE NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**LEARNING OUTCOMES AN EXPRESSION OF CALITY IN HIGHER  
EDUCATION**

Edgar Efraín Obaco Soto

PUCE, Sede Santo Domingo, Ecuador

eeobaco@pucesd.edu.ec

Yullio Cano de la Cruz

PUCE, Sede Santo Domingo, Ecuador

ycano@pucesd.edu.ec

Gloria Raquel Ramírez Calderón

Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea

slraquel72@gmail.com

**Resumen**

La calidad de la educación es una aspiración social que está estrechamente relacionada con el tipo de sociedad que se quiere construir y está a la vez depende del tipo de ser humano o ciudadano que quiere formar. El objetivo del estudio consiste en analizar los resultados de aprendizaje como indicadores sustantivos de la calidad de la educación superior. Se basó en una investigación cualitativa de corte documental y hermenéutica apoyada en el análisis documental. Las unidades de información estuvieron integradas por publicaciones sobre el tema de investigación referente a los resultados de aprendizaje. Se estableció que los resultados de aprendizaje son expresión directa de la calidad de la educación superior; además la evaluación es un proceso decisivo para alcanzar calidad educativa, sin embargo, se presenta varios aspectos a mejorar en las

prácticas educativas actuales. Finalmente, la educación superior enfrenta una serie de desafíos que ponen a prueba la pertinencia y la calidad de las IES. Se concluye que la evaluación de los resultados de aprendizaje responde a aspectos administrativos y de gestión institucional, relegando su importancia a un segundo plano.

**Palabras clave:** resultados de aprendizaje, evaluación, educación superior, calidad.

### **Resumo**

A qualidade da educação é uma aspiração social que está intimamente relacionada com o tipo de sociedade que se quer construir e está, ao mesmo tempo, dependente do tipo de ser humano ou de cidadão que se quer formar. O objetivo do estudo é analisar os resultados da aprendizagem como indicadores substantivos de qualidade no ensino superior. Baseou-se numa investigação documental e hermenêutica de carácter qualitativo, apoiada na análise documental. As unidades de informação consistiram em publicações sobre o tema de investigação dos resultados da aprendizagem. Ficou estabelecido que os resultados da aprendizagem são uma expressão direta da qualidade do ensino superior; além disso, a avaliação é um processo decisivo para alcançar a qualidade educativa, no entanto, há vários aspectos a melhorar nas práticas educativas actuais. Por último, o ensino superior enfrenta uma série de desafios que põem à prova a pertinência e a qualidade das IES. Conclui-se que a avaliação dos resultados da aprendizagem responde a aspectos administrativos e de gestão institucional, relegando a sua importância para segundo plano.

**Palavras-chave:** Resultados da aprendizagem, Avaliação, Ensino superior, Qualidade.

### **Abstract**

The quality of education is a social aspiration that is closely related to the type of society that one wants to build, and at the same time depends on the type of human being or citizen that one wants to form. The objective of the study is to analyze learning outcomes as substantive indicators of the quality of higher education. It was based on a qualitative documentary and hermeneutic research supported by documentary analysis. The information units were integrated by publications on the research topic related to

learning outcomes. It was established that learning outcomes are a direct expression of the quality of higher education; furthermore, evaluation is a decisive process to achieve educational quality; however, there are several aspects to be improved in current educational practices. Finally, higher education faces a series of challenges that test the relevance and quality of HEIs. It is concluded that the evaluation of learning outcomes responds to administrative and institutional management aspects, relegating its importance to the background.

**Keywords:** Learning outcomes, Assessment, Higher education, Quality.

### **Introducción**

Los desafíos de la educación superior y específicamente la formación de los futuros profesionales que se insertaran en el campo laboral es muy dinámico y cambiante. En el ámbito local, regional e internacional surgen una serie de factores que condicionan el impacto de la educación superior en las progresivas demandas de los diferentes sectores de la sociedad. En respuesta a estas exigencias, las IES han establecido un proceso de evaluación interna basado en la autoevaluación, complementado por un proceso de evaluación externa con fines de acreditación (Obaco et al., 2022); estos procesos determinan los lineamientos sustanciales que orientan la eficiencia en el cumplimiento de las funciones sustantivas y que a la vez determinan la calidad de la educación.

La calidad de la educación superior es un elemento decisivo del desarrollo humano y social y un motor que impulsa el desarrollo económico, social, cultural, científico-tecnológico y ambiental. (González, 2018; Hernández et al., 2020). En este sentido, los resultados de aprendizaje son una medida fundamental de la calidad de la educación superior, ya que reflejan el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) necesarios para el ejercicio de la futura profesión y desarrollo personal del individuo.

La calidad de la educación superior, por otro lado, se refiere a la capacidad de las instituciones educativas para proporcionar una formación integral y relevante para los estudiantes, en dependencia de varios factores, como la calidad de los profesores, la infraestructura de la institución, la disponibilidad de recursos y la relevancia del plan de estudios. Todos estos aspectos se vuelven accesorios, cuando se pierde de vista que

todos los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, indiscutiblemente radica en los resultados de aprendizaje alcanzados por los destinatarios, los estudiantes.

En este capítulo, se analiza los resultados de aprendizaje y la calidad de la educación superior, su definición; la evaluación como un medio para alcanzar calidad educativa; la importancia de evaluar los resultados de aprendizaje; los resultados de aprendizaje como indicadores de calidad y los desafíos a los que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior para mejorar los resultados de aprendizaje y por ende la calidad educativa.

### **Objetivos**

Analizar los resultados de aprendizaje como indicadores sustantivos de la calidad de la educación superior.

### **Desarrollo**

#### **¿Cómo entender los resultados de aprendizaje?**

Existe varias definiciones de lo que se entiende por resultados de aprendizaje, entre estos se pueden citar a: Bingham (1999); Jenkins y Unwin (2001); Gosling & Moon (2001); Moon (2002); Adam (2004); Donnelly and Fitzmaurice (2005); Kennedy (2007), señalan que los resultados de aprendizaje son enunciados escritos sobre lo que se espera de un estudiante o aprendiz este en capacidad de hacer al culminar una unidad, módulo, curso al alcanzar una titulación.

El Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2006), señala que “los resultados de aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje” (p. 8).

Además, el Comité de Mejoramiento de la Calidad, Universidad de Texas, citada en Kennedy (2007); Council for Higher Education CHEA, EEUU y la Universidad de New South Wales, Australia, citadas en ANECA (2019); la Comisión Europea, mediante la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2017); Vega (2021), expresan que los resultados de aprendizaje son declaraciones manifiestas de lo que se espera que el estudiantado aprenda, comprenda y este en capacidad de hacer producto de la culminación de un curso.

Según la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España (ANECA, 2019), los RA son “declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes” (p. 15). Finalmente, la misma ANECA (2022), define a los resultados de aprendizaje como “la descripción de lo que las personas en proceso de aprendizaje deberían saber, entender o poder hacer al final de un ciclo formativo” (p. 5).

Las diversas definiciones coinciden que los resultados de aprendizaje expresan los desempeños que los estudiantes estarían en capacidad de demostrar una vez culminada su formación académica. De esta forma queda claro el axioma que los resultados de aprendizaje “se centran más en lo que el estudiante ha aprendido y no solamente en el contenido de lo que se le ha enseñado” (ECTS Users’ Guide, 2005, p. 47).

Queda claro que la educación superior debe superar el paradigma de una formación bancaria, centrada en la transmisión de conocimientos y, optar definitivamente por un modelo educativo orientado hacia el desarrollo de competencias basado en el logro de resultados de aprendizaje; esta es la clave para dar un salto cualitativo hacia una educación de calidad.

### **La evaluación como mecanismo para logra calidad educativa**

En torno a los sistemas de educación superior, el proceso de evaluación es un medio que permite entender, estimar y buscar alternativas de mejoramiento de la calidad educativa; este proceso se fundamenta en el registro, análisis e interpretación, divulgación de la información obtenida sobre el funcionamiento institucional, eficiencia y eficacia de planes y programas, y de la función de los demás componentes y agentes que participan en la acción educativa, pero principalmente, debe estar enfocada en averiguar lo que han aprendido los alumnos y lo que son capaces de hacer, es decir evaluar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.

De esta forma la evaluación se convierte en un instrumento propicio para alcanzar una educación de calidad, puesto que suministra datos que permite conocer las fortalezas y debilidades, las cuales sirven de insumo para la planificación y ejecución de planes de mejora (Flores 2017; Hernández et al., 2020; Cifuentes et al., 2022). Del

mismo modo, se constituye en una fuente de información para la investigación e innovación transformando y proporcionando resultados que se verán reflejados en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de los resultados de aprendizaje (RA) es un proceso que involucra varias actividades que permiten, en primer lugar, recopilar una cuantía importante de información que sea pertinente, relevante y suficiente sobre los desempeños reales del alumnado. En segundo lugar, permite valorar el desfase existente entre el perfil de egreso de los graduados y el logro de los resultados de aprendizaje en las diferentes asignaturas, módulos y niveles académicos que cursa un estudiante durante la carrera universitaria.

Todo proceso evaluativo orienta la toma de decisiones con la finalidad de transformar el quehacer educativo en los diferentes niveles de concreción curricular (macro, meso y micro), cuyo objetivo es fortalecer las políticas educativas, los programas curriculares, la formación y actualización del profesorado, los modelos educativos de las IES, las metodologías educativas, las didácticas, las formas y mecanismos de evaluación; en términos generales todo aquello que de manera directa o indirecta incida en la adquisición de los resultados de aprendizaje y por ende la máxima de alcanzar calidad de la educación.

En tercer lugar, el diseño de los resultados de aprendizaje y la planificación del microcurrículo deben ir de la mano con las técnicas e instrumentos de evaluación más apropiados para verificar el desarrollo de los resultados de aprendizaje. Por tal razón, para lograr esta correspondencia entre los resultados de aprendizaje y la evaluación, las IES han probado variadas opciones, encontrando en las rúbricas de desempeño, el mecanismo idóneo para la evaluación; no obstante, no es el único instrumento que se puede utilizar para medir los resultados de aprendizaje, pues la evaluación y los mismos resultados se enriquecen con el uso de una variada gama de instrumentos y formas de evaluación.

### **Necesidad de evaluar los resultados de aprendizaje**

La evolución de la educación por estos días, está enfrentado serias dificultades para responder a las problemáticas del contexto inmediato, este fenómeno se puede explicar desde tres aspectos fundamentales: el fracaso de las metodologías educativas,



que ha dejado entre dicho el significado de calidad académica; así mismo el rol del docente y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje y principalmente el cumplimiento del perfil de egreso planteado en las titulaciones universitarias (González, 2018). Este propósito queda en tela de duda cuando no se sabe con precisión el nivel de logro del perfil de egreso de los graduados que se titulan de las distintas carreras, haciéndose indispensable pensar en la importancia que tiene la evaluación de los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes durante su proceso formativo y que tributan al logro de dicho perfil.

La calidad de los profesionales que se forman en las aulas es directamente proporcional a los resultados de aprendizaje logrados durante la carrera, los cuales determinan las competencias que han adquirido para el ejercicio de la futura profesión, y no solo eso, también, se constituyen en un indicador indiscutible de la pertinencia de la formación recibida y de la calidad de la educación. Estos indicadores son contrastados mediante la evaluación, los cuales permiten determinar en qué medida el sistema educativo está logrando conseguir los resultados de aprendizaje deseados. La información y el conocimiento obtenidos de la evaluación de los resultados de aprendizaje provee un sustento sólido para la creación de políticas y programas dirigidos a fortalecer el currículo, las metodologías, la pedagogía, así como los recursos didácticos y los otros componentes anejos al proceso, de tal manera que se pueda conseguir potenciar los resultados del aprendizaje en consonancia con las aspiraciones y necesidades de cada nación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023).

En términos generales, los logros académicos del alumnado respecto de las asignaturas, módulos o cursos, casi siempre se reducen a los contenidos que son capaces de retener; los cuales, proporcionan evidencias “suficientes”, de la necesidad tacita de mejorar el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos a medida que avanzan en su formación (UNESCO, 2023). A la par, en las prácticas evaluativas aún se detectan serias falencias en el desarrollo y aplicación de las diferentes formas de evaluación y por ende existe poca fiabilidad de los resultados de aprendizaje.

Esta situación levanta una voz de alerta, dejando entre ver que existen deficiencias en los procesos de evaluación, en la pertinencia de los instrumentos utilizados, en las competencias de los evaluadores y sobre todo en el marco legal que

regula el mismo, pues este se convierte en una camisa de fuerza que condiciona de alguna manera el proceso y los resultados que no expresan la realidad de los logros alcanzados, es decir que los resultados de la evaluación se convierten en una falacia del verdadero producto, dejando entre dicho la tan anhelada calidad.

De acuerdo a esta realidad, la evaluación bien concebida y sobre todo bien practicada se erige como un elemento emblemático que, hasta cierto punto garantiza la calidad de los sistemas educativos (González, 2018; Hernández et al., 2020; Fontalvo et al., 2021). Bajo esta perspectiva la evaluación no cambia la realidad evaluada, pero busca mejorarla y ayuda a orientar el cambio (Díaz, 2010, p. 1).

### **Resultados de aprendizaje como indicadores de calidad en la Educación Superior**

La evaluación de la calidad educativa, en los últimos tiempos sea limitado a verificar y controlar el cumplimiento de la actividad funcional de la universidad plasmada en sus funciones sustantivas y la valoración de los aspectos administrativos, tal como lo expone Buendía (2011a); Martínez et al. (2017); Erikson & Erikson (2019) y Obaco et al. (2022), las Instituciones de Educación Superior (IES) están apelando a la acreditación como medio para garantizar la calidad de la educación, proceso que se lleva adelante por instituciones externas; a pesar que este proceso, en casos puntuales, ha ayudado al mejoramiento de la formación y rendimiento de los estudiantes, se ha abordado únicamente, desde aspectos administrativos (Buendía, 2011b; Martínez et al., 2017; Rangel, 2022), por tanto, la calidad de la educación se mide en función de actividades accesorias dejando de lado aspectos sustanciales que reflejan el verdadero nivel de calidad expresado en los resultados de aprendizajes.

Otro aspecto de análisis en esta misma línea, es el significado que la dirección de las IES le da a la evaluación, concibiéndola como un indicador, pasando de un instrumento educativo útil a una herramienta de gestión burocrática (Rangel, 2022). Desde este punto de vista la evaluación de los resultados de aprendizaje se considera un elemento más del proceso de gestión en la educación superior, privilegiando lo administrativo sobre lo académico - formativo (Erikson & Erikson, 2019). Al respecto, Hadjianastasis (2017) señala que, esta situación limita la libertad de las IES, condicionando la academia a lo administrativo.

Desde este enfoque, la evaluación de los resultados de aprendizaje no es funcional para la formación del estudiantado; suple las urgencias de explicar el proceso educativo, como una función burocrática, constituyéndose en otro procedimiento administrativo con escasa incidencia en el aprendizaje o en la configuración de los programas (Rangel, 2022); hecho que obstaculiza una visión generalizada del tipo de profesional y del perfil que debe conseguir (Aristizábal & Agudelo, 2021).

Uno de los principales objetivos de la evaluación de los resultados de aprendizaje es medir el nivel de competencias y habilidades que los estudiantes han adquirido durante su proceso formativo. Esto permite a las IES identificar las fortalezas y debilidades de sus programas de estudio y realizar ajustes para mejorar la calidad de la educación (Cifuentes et al., 2022; Flores, 2017; Hernández, et al., 2020). En sintonía con lo anterior, otro rasgo significativo de la evaluación de los resultados de aprendizaje en la educación superior, debería ser, la medición de la pertinencia y relevancia de los programas académicos. En este sentido, se busca garantizar que los estudiantes estén recibiendo una formación que vaya en línea con las necesidades y demandas del mercado laboral y de la sociedad en general.

A pesar de los logros obtenidos, todavía está pendiente un reto mayúsculo la unificación regional de los sistemas de educación superior, la atención de las IES a las necesidades del contexto y la medición del impacto (Páez et al., 2021). Pero, sobre todo, persiste un gran desafío en materia de calidad educativa, la consistencia de la evaluación de los resultados de aprendizaje de los profesionales que se forman en las casas universitarias de esta parte del mundo.

Esta evaluación de la calidad de los resultados de aprendizaje en la región se viene dando como una actividad anexa que pareciera ser responsabilidad únicamente de los docentes, sin embargo, debido a las repercusiones que tiene para la sociedad y la atención de sus problemáticas, debe convertirse en política prioritaria de las IES y de las agendas de los gobiernos de cada país.

La evaluación de los resultados de aprendizaje, al estar concebida en un segundo plano dentro del ámbito de la educación superior y las prioridades enfocadas en aspectos administrativos de gestión y organización, en busca de la acreditación, no garantizan la calidad de los resultados y la consecución de los perfiles de egreso, esto sucede porque las IES no han sido capaces de idear un verdadero modelo de evaluación

de los resultados de aprendizaje, quedándose en muchos casos en intentonas que no terminan de cuajar en procesos serios y profundos que traigan a flote y permitan conocer la calidad con que se está formando a los estudiantes en este nivel de educación.

En estos últimos años se ha empezado a entender que la calidad de la educación es directamente proporcional a la calidad de los resultados de aprendizaje, es decir, la calidad es posible si se consigue formar seres humanos con un alto perfil profesional, capaces y competentes de desenvolverse a nivel profesional (competencias duras) y a nivel personal (competencias blandas), las cuales son producto de los resultados de aprendizaje alcanzados durante su formación (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2008; Tejada y Ruíz, 2016). Por lo tanto, los resultados de aprendizaje se convierten en el elemento clave para definir los planes de estudio y facilitar la armonización de los sistemas de educación superior (ANECA, 2022; Vega, 2021). De ahí la responsabilidad que tienen las IES de asegurarse que estos se consigan en el nivel y la cantidad que el perfil de cada carrera demanda. Por tanto, todo lo que se haga en términos de calidad debe verse plasmado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Desafíos en la mejora de los resultados de aprendizaje y la calidad de la educación superior

Conocer los resultados de aprendizaje es decisivo porque permite visualizar el impacto real de la acción educativa de las IES en la formación de los alumnos y por consiguiente la concreción del perfil de egreso de un profesional (Hernández et al., 2020; Vega, 2021; Fontalvo et al., 2022).

Debido a la importancia de los resultados de aprendizaje en la calidad de la educación, hay varios desafíos que enfrentan las IES para mejorarlos. Uno de los desafíos es la falta de recursos, que pueden limitar la capacidad de las instituciones para invertir en la formación y capacitación de los profesores, para mejorar la infraestructura educativa y para implementar tecnologías educativas de avanzada que se han constituido en los últimos años en un elemento fundamental para innovar y transformar los procesos educativos.

Otro desafío es la falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede hacer que algunos de ellos se queden atrás y no logren los

resultados de aprendizaje esperados. La falta de atención a la diversidad, también puede conducir a un enfoque excesivamente técnico, es decir el desarrollo de habilidades duras (técnicas), sacrificando las habilidades blandas, como el pensamiento creativo, ética profesional y personal, trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos, por mencionar algunas que son igualmente importantes para la carrera profesional de un estudiante en cualquier ámbito.

Así mismo, la educación superior tiene la tarea pendiente, de la creación de un sistema de evaluación integral que permite valorar con claridad, objetividad, imparcialidad y sobre todo con veracidad el nivel alcanzado en el desarrollo de los resultados de aprendizaje, cuya adquisición tributa al perfil de egreso y, por consiguiente, el estudiante promedio estará en capacidad de desempeñarse competentemente en el área de su profesión. Esta meta parece todavía lejana, ya que existe una cultura de evaluación para la aprobación y la certificación, donde se prioriza el resultado cuantitativo sin importar el medio como se ha logrado o porque simplemente la evaluación no refleja verazmente los logros alcanzados por el alumnado.

En este sentido, Cifuentes et al. (2022) propone que “se debe centrar la mirada en evaluar el desarrollo de los aprendizajes y los desempeños por competencias, teniendo en cuenta el proceso formativo y el cumplimiento de los resultados de aprendizaje trazados para cada competencia” (p. 1). Indudablemente, este aspecto se constituye en un gran desafío que permitirá afianzar la construcción de una cultura de evaluación de los aprendizajes, sobre la cual, la universidad tiene la responsabilidad de dar pasos firmes en la medida de las posibilidades.

### **Conclusiones**

Los resultados de aprendizaje son una medida fundamental de la calidad de la educación superior; reflejan el nivel de conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes durante su educación y son un indicador claro de la calidad de la formación que está recibiendo el alumnado. Por lo cual, las Instituciones de Educación Superior deben esforzarse por mejorar la calidad de la educación universitaria y garantizar que los estudiantes estén adquiriendo las competencias planteadas en el perfil de egreso de la carrera necesarias para tener éxito en el ejercicio profesional y personal.

La universidad como institución social deben asumir responsablemente su rol en la transformación de la sociedad, entender que la calidad y la pertinencia no son negociables y no deben ser relegadas a un plano secundario, ya que la misión de la universidad es dar respuestas a los principales problemas sociales. Por tanto, es necesario resignificar la educación superior y con ella a la universidad; que no puede regirse bajo propósitos industriales o mercantiles, sino más bien, constituirse como una entidad innovadora, llamada a generar conocimiento para la transformación social y desarrollo humano, indicadores indiscutibles de pertinencia y calidad educativa.

Todos los cambios que se promuevan en la educación superior a nivel de currículo, enseñanza y aprendizaje, etc., son necesarios y urgentes; no obstante, la transformación de la evaluación del aprendizaje es una obligación inexcusable, pues esta permite evidenciar los aportes de la educación superior al bienestar y la productividad de la sociedad en general; por tanto, la evaluación de los resultados de aprendizaje hace posible palpar de forma concreta la calidad educativa de una institución, país o nación.

Existen algunas barreras que dificultan cambiar la concepción tradicional de evaluación, por un sistema integral centrado en el aprendizaje y en el alumno; como el estado de bienestar de los académicos con el sistema vigente, escudándose bajo el pretexto de la libertad de cátedra y la autonomía académica, que enfatiza el derecho a definir privadamente los mecanismos de evaluación que posiblemente pueden ser útiles - entre comillas- para una asignatura, pero que no es compatible con el logro de resultados de aprendizaje y el desarrollo de competencias, convirtiéndose en un lastre académico curricular para alcanzar el perfil de egreso en las carreras. Esta forma de evaluación va acorde con la estructura tradicional de las IES, que segmenta los roles en la evaluación sacrificando la integralidad en la formación del individuo que se educa.

### **Referencias bibliográficas**

Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Conference Background Report. Heriot-Watt University, Edinburgh.

[https://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bol\\_semin/Edinburgh/S\\_Adam\\_Bacgrerep\\_presentation.pdf](https://www.aic.lv/bolona/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/S_Adam_Bacgrerep_presentation.pdf)

Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España (2019). *Guía de Apoyo para la Redacción, Puesta en Práctica y Evaluación de Resultados del Aprendizaje*. ANECA. <https://www.nebrija.com/unidad-tecnica-de-calidad-nebrija/pdf/guia-apoyo-resultados-aprendizaje.pdf>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2022). *Resultados de aprendizaje y procedimientos de aseguramiento de la calidad para la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas e instituciones, conforme al RD 640/2021 y al RD 822/2021*. ANECA. [https://www.aneca.es/documents/20123/81865/220106\\_Informe\\_RA-V3.pdf/f5988756-632f-db29-c27c-e7b14ad83a8e?t=1656326305105](https://www.aneca.es/documents/20123/81865/220106_Informe_RA-V3.pdf/f5988756-632f-db29-c27c-e7b14ad83a8e?t=1656326305105)

Aristizábal, M., y Agudelo, N. (2021). Otra vuelta de tuerca... A propósito de los resultados de aprendizaje ¿Otros caminos son posibles? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 255-270. <https://doi.org/10.19053/01227238.13169>

Bingham, J. (1999), Guide to Developing Learning Outcomes. The Learning and Teaching Institute Sheffield Hallam University. *Sheffield Hallam University*.

Buendía, A. (2011a). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, 33(134), 8-33. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2011.134.27938>

Buendía, A. (2011b). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i3.371>

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

Cifuentes, X., Vélez, B., Contreras, J., y Jaramillo, L. (2022). Mecanismos e instrumentos de evaluación de los resultados de aprendizaje en el desarrollo curricular de los programas de ingeniería de la Universidad La Gran Colombia

- Armenia. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*.  
<https://doi.org/10.26507/paper.2337>
- Díaz, H. (2010). Evaluación de la calidad educativa: situación y desafíos. *Educación*, (16), 43-53.  
[https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/evaluacion\\_de\\_la\\_calidad\\_educa/#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20calidad,de%20sus%20procesos%20y%20resultados](https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/evaluacion_de_la_calidad_educa/#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20calidad,de%20sus%20procesos%20y%20resultados).
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (Comisión Europea). (2017). *ECTS Users' Guide 2015*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87192>
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005), Designing Modules for Learning. In: O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- ECTS Users' Guide. (2005). Brussels: Directorate-General for Education and Culture. [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf)
- Erikson, M., & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking – good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2293-2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- Flores, J. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 87. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/09/evaluacion-mejora-educacion.html>
- Fontalvo, T., De la Hoz, E., & Morelos, J. (2021). Diseño de un sistema integrado de gestión de la calidad para programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 14(1), 45-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100045>
- Fontalvo, T., De la Hoz, E., & De la Hoz, G. (2022). Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia. *Formación universitaria*, 15(1), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>



- González, J. E. (2018). La transformación en la Educación Superior: una mirada de especialización y resultados de aprendizaje. *Revista Terapéutica*. 12(2), 4-6. <https://doi.org/10.33967/rt.v12i2.26>
- Gosling, D. & Moon, J. (2001). *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC Office.
- Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: Assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2250-2266. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1141402>
- Hernández, D., De la C., Vargas, A., & Almuiñas, J. (2020). La importancia de la evaluación de la eficiencia académica en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), e7. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000100007&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100007&lng=es&tlng=es).
- Jenkins, A. & Unwin, D. (2001). *How to write learning outcomes*. <https://www.ubalt.edu/cas/faculty/faculty-matters/How%20to%20write%20student%20learning%20outcomes.pdf>
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A practical Guide*. Irlanda: University College Cork. <https://cora.ucc.ie/items/e866d6e9-4fcb-4c00-a80c-478cdf55e7ef>
- Martínez, J., Tobón, S., & Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=es).
- Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook: A practical guide to linking levels, outcomes and assessment criteria*. Kogan Page Limited.
- Muñoz, J., Espiñeira, E., & Pérez, M. (2023). Percepciones sobre la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 243–261. <https://doi.org/10.6018/rie.520831>
- Obaco, E., Lara, F., Cano de la Cruz, Y., & Suarez, M. (2022). Algunos apuntes sobre gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and*

- Educational Psychology*, 1(1), 289–296.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2378>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023). *Evaluación para mejorar los resultados del aprendizaje. Garantizar que los sistemas educativos ayuden realmente a los educandos a alcanzar su pleno potencial*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/learning-assessments>
- Páez, D., Camargo, D., & Muriel, Y. (2021). Calidad de las instituciones de educación superior desde la perspectiva de América Latina y el Caribe. *SIGNOS - Investigación En Sistemas De gestión*, 13(1), 211–230.  
<https://doi.org/10.15332/24631140.6350>
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. *Socrates Tempus*. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>
- Rangel, R. (2022). Enfoque crítico para el uso de los resultados de aprendizaje en educación superior. Postura desde los programas de ingeniería. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/paper.2245>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 1(19), 17–38.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Vega, O. M. (2021). Resultados de aprendizaje: contexto normativo y conceptual en el marco actual del aseguramiento de la calidad. *Revista Ciencia y Cuidado, Scientific Journal of Nursing*, 18(2), 5-7.  
<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/cienciaycuidado/article/view/3020/3233>

**ENTORNOS DIGITALES INMERSIVOS TRIDIMENSIONALES (EDIT) Y  
APRENDIZAJE ENDO-EXÓGENO CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA),  
HACIA UNA REVOLUCIÓN DE LA MENTE HUMANA**

**ENTORNOS DIGITAIS INMERSIVOS TRIDIMENSIONALES (EDIT) E  
APRENDIZAJE ENDO-EXÓGENO COM INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA),  
HACIA UNA REVOLUCIÓN DE LA MENTE HUMANA**

**THREE-DIMENSIONAL IMMERSIVE DIGITAL ENVIRONMENTS (EDIT)  
AND ENDO-EXOGENOUS LEARNING WITH ARTIFICIAL INTELLIGENCE  
(AI), A REVOLUTION OF THE HUMAN MIND**

Juan Carlos Valdés Godínes  
CIIDET, México  
jvaldesgodines@gmail.com

**Resumen**

El presente trabajo es una aproximación exploratoria de tipo teórico conceptual en el cual se exponen las ideas de EDIT y el de IA en forma deconstructiva, posteriormente se reconstruyen como macroconceptos, con la finalidad de utilizarlos como instrumentos explicativos alternativos, al proceso de lo que el trabajo plantea como revolución expansiva de la mente humana; la idea de la IA se explica a partir de su relación con el aprendizaje, en tanto función cognitiva de la mente humana, generando lo que aquí se denomina como “aprendizaje endo-exógeno”, en tanto proceso intelectual continuo entre IA e Inteligencia Humana (IH), no como dos procesos separados, y los EDIT como generadores ambos de una forma de percepción inmersiva, proceso que junto con el aprendizaje endo-exógeno propician la denominada “expansión de la mente humana”.

**Palabras clave:** entornos digitales inmersivos tridimensionales, inteligencia artificial, aprendizaje, mente, exocerebro, educación.

### **Resumo**

Este artigo é uma abordagem concetual-teórica exploratória em que as ideias de EDIT e IA são desconstruídas e posteriormente reconstruídas como macro-conceitos, com o objetivo de as utilizar como instrumentos explicativos alternativos para o processo do que o artigo propõe como uma revolução expansiva da mente humana; A ideia de IA é explicada a partir da sua relação com a aprendizagem, enquanto função cognitiva da mente humana, gerando o que aqui se designa por "aprendizagem endo-exógena", como um processo intelectual contínuo entre IA e Inteligência Humana (IH), e não como dois processos separados, e os EDITs como geradores de uma forma de percepção imersiva, processo que, juntamente com a aprendizagem endo-exógena, conduz à chamada "expansão da mente humana".

**Palavras-chave:** Ambientes digitais imersivos tridimensionais, Inteligência artificial, Aprendizagem, Mente, Exo-cérebro, Educação.

### **Abstract**

The present work is an exploratory approach of a conceptual theoretical type in which the ideas of EDIT and AI are presented in a deconstructive manner, subsequently reconstructed as macroconcepts, with the purpose of using them as alternative explanatory instruments, to the process of what the work poses as an expansive revolution of the human mind; The idea of AI is explained from its relationship with learning, as a cognitive function of the human mind, generating what is called here as "endo-exogenous learning", as a continuous intellectual process between AI and Human Intelligence ( IH), not as two separate processes, and EDIT as both generators of a form of immersive perception, a process that together with endo-exogenous learning promotes the so-called "expansion of the human mind."

**Keywords:** Three-dimensional immersive digital environments, Artificial intelligence, Learning; mind, Exobrain, Education.

### **Introducción**

Cada vez es más evidente la estrecha relación que siempre ha existido entre tecnología y educación, desde el uso de la tiza y el pizarrón hasta la imprenta y sus productos escritos, tal vez esta relación tan estrecha, se volvió invisible pues la

normalizamos durante la práctica educativa cotidiana en gran medida porque los objetos tecnológicos implicados en la educación, presentaban poca evolución e innovación que impactara en el ámbito educativo; sin embargo en el contexto actual de profundos cambios tecnológicos surgidos a partir de la revolución digital que ha alcanzado proporciones inimaginables; las transformaciones educativas son evidentes e innegables, como prueba de ello tenemos tres acontecimientos recientes que tambalean los cimientos de los actuales sistemas educativos: el surgimiento de la pandemia causada por el COVID-19, que obligó a las comunidades educativas de todos los niveles a migrar hacia plataformas de educación a distancia de manera imprevista y no planeada; el surgimiento del metaverso y su incursión en el ámbito educativo, lo cual ha propiciado formas inmersivas de aprendizaje, para las cuales tampoco se tienen referentes pedagógicos ni psicológicos que sustenten una planeación e implementación educativa de esta tecnología, y de manera reciente, el resurgimiento de la IA con sus nuevas formas de acceder a la información para construir el conocimiento.

En estos tres acontecimientos encontramos la implicación de la tecnología digital en relación con la educación, cabe destacar que aunque la base de esta transformación es el tipo de tecnología (digital), su diversificación en cuanto a uso e implementación mediante prácticas educativas, predominantemente escolares, se pone de manifiesto en tres formas diferentes a saber: plataformas para educación a distancia, entornos inmersivos en 3D e IA, esto evidencia la diversificación del Objeto Tecnológico Digital (OTD); lo cual en el ámbito educativo tiene mucha relevancia pues hasta antes de este fenómeno (la digitalización), lo que se tenía era la utilización de Objetos Tecnológicos (OT) que propiciaban la estandarización de las prácticas didáctica y pedagógica como es el caso del libro, el pizarrón, los cuadernos, etc.

La diversificación del OTD determina las prácticas educativa, didáctica y pedagógica exigiendo de éstas su adecuación a la dinámica digital, lo cual en gran medida no ha sido posible lograr en la práctica educativa cotidiana, en la que perviven todavía prácticas estandarizantes, aún y que se utilicen Tecnologías Digitales (TD), lo cual nos lleva a una subutilización de esta tecnología y la obtención de los mismos resultados de siempre. Debido al reciente impacto que han tenido en el ámbito educativo tanto los EDIT como la IA, es que en el presente trabajo se ha determinado analizar a

éstas, sin ignorar la importancia de otras herramientas digitales utilizadas con fines educativos.

El planteamiento hipotético del trabajo considera a los objetos tecnológicos en general, y a los digitales en particular, como partes esenciales de lo que Bartra (2008) denomina “exocerebro” y en consecuencia medios de expansión de la mente humana. Que los EDIT son una tecnología que propicia la llamada inmersión y la IA un continuum de la Inteligencia Humana (IH) generadora de una dinámica endo-exocognitiva; por lo tanto, ambos aspectos tecnológicos propician la expansión de la mente. De esta manera, como señala Bartra el “[...]exocerebro garantiza una gran capacidad de adaptación. Se podría decir que el exocerebro sustituye el desorden de la confrontación con una diversidad de nichos ecológicos por el orden generado por un nicho simbólico estable” (2008, p. 32); si el desajuste en un solo nicho ecológico origina desorden, ahora bien, en la interconexión de nichos ¿qué es lo que pasaría? El aprendizaje se da entonces en un mundo complejo donde lo socio-cultural ha superado las inflexibles paredes de la escuela, las personas pueden reconocer que el aprendizaje ha dejado de ser lineal, con un solo camino, ahora dan cabida a multiplicidad de variables que, dependiendo de su adopción en los espacios conectados por personas originarán diferentes realidades, el aprendizaje se vuelve incierto, de ahí que Bartra (2008) afirme que el “exocerebro” no descansa a fin de lograr la adaptación a lo social y cultural y disminuir el estado emocional que experimenta como desorden.

De manera complementaria, cabe resaltar la ausencia de una psicología y epistemología (entre otras disciplinas) que ayuden a entender a la IA, como ente artificial y autónomo (el mismo tema de la autonomía, como independencia intelectual total, habría que analizarla); menos aún para estudiar el continuum de intelegibilidad universal en el cual participan la IA y la Inteligencia Humana (IH). Algunos planteamientos diferentes, que pueden apoyar en la conformación de un enfoque alternativo para el análisis de los OT, podemos encontrarlos en autores que conceptualizan a los objetos tecnológicos como seres (no humanos por supuesto), como es el caso de Latour (2008), Simondón (2008) y Baudrillard (2007), quienes proporcionan un enfoque alternativo al meramente funcional aplicativo; de entre ellos destaca Donald Norman (1990) con su propuesta de la “psicología de los objetos”. De igual forma se puede ubicar a Gardner (2001) como uno de los iniciadores de la actual

revolución de la mente humana con sus estudios acerca de las inteligencias múltiples; al aperturar el abanico de la diversidad de inteligencias, da cabida a la existencia de inteligencias alternativas como la emocional Goleman (2022) y la espiritual Torralba (2010), respecto a esta última Gardner la denomina como inteligencia existencial para evitar el término espiritual que posee una fuerte connotación religiosa, aceptando con ello que existe una diversidad de inteligencias.

Otra idea interesante y vigente acerca de lo que es la inteligencia es la que plantea el autor Pierre Levy (2004) con su propuesta de la Inteligencia Colectiva (IC), Lévy destaca que “La evolución de la inteligencia humana corre paralela a la evolución no sólo del lenguaje, sino de las tecnologías que lo apoyan y procesan” (2004, p. 222). Lo anterior se complementa con la aportación que hace Siemens (2004) al referir que la inteligencia se encuentra en las redes sociales y que éstas han existido desde siempre, sólo que ahora aparecen dispositivos como el teléfono celular que ayuda a la portabilidad de las conexiones; Siemens considera también que la conectividad entre las personas no se limita al espacio áulico, ni a tiempos específicos, ni a determinadas actividades programadas, los hechos sociales y culturales imponen una dinámica de cambio rápido y constante, es por ello que la imagen de la escuela como replicadora de información ya no es suficiente para la vida, la educación vista como una actividad social dice Siemens, debería resolver algo de las problemáticas de la sociedad.

De manera más concreta la propuesta de Grinberg (1979) acerca de la propiedad expansiva de la mente humana por medio de la conciencia y su característica endo-exo cerebral y universal, permite hacer planteamientos como el propuesto en este trabajo en cuanto a que los EDIT y la IA, en tanto OTD propician la expansión de la mente humana, pues los OT han generado este proceso a lo largo de la historia de la humanidad.

### **Objetivos**

Construir referentes teórico-conceptuales que ayuden en la propuesta de mejores explicaciones de lo que son los EDIT y la IA con relación al desarrollo de la mente humana.

A partir del objetivo anterior, proporcionar a la comunidad científica, que investiga la educación en relación con la tecnología digital, mejores herramientas de

interpretación para generar propuestas educativas, pedagógicas y/o didácticas más acordes a las necesidades educativas de las sociedades y culturas digitales.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

El trabajo es una investigación teórica (básica) esencialmente interdisciplinar con una tendencia transdisciplinar, Pues como señala el autor Nicolescu “La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (1998, p. 35)

De tal forma que en el presente trabajo se ha implementado una metodología transdisciplinar, pues se propone aportar a la conformación de la denominada “pedagogía digital” en tanto campo de estudio emergente, que tendría por objeto de estudio la investigación de las relaciones entre tecnología digital y educación; pues incorpora elementos teórico-conceptuales de disciplinas como la pedagogía, psicología, teoría de la complejidad y filosofía entre otras; con la finalidad de estructurar una base epistemológica suficiente que permita un mejor entendimiento del impacto que tienen las tecnologías digitales EDIT e IA en los cambios que experimenta la mente humana. Todo ello en concordancia con los planteamientos metodológicos transdisciplinares “La investigación disciplinaria concierne cuando mucho un mismo y solo nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de realidad a la vez” (Nicolescu, 1998, p.36); lo cual implica el abordaje de un objeto de estudio de manera integral (educación-tecnología) y no de manera separada como tradicionalmente se ha hecho, esta perspectiva integral genera necesariamente el surgimiento de una disciplina alternativa para su estudio, de ahí la propuesta de conformar una pedagogía digital.

El trabajo tiene un enfoque basado en la teoría de la complejidad, en el entendido que el objeto de estudio tiene esta característica, como lo menciona el autor Morin “Legítimamente, le pedimos al pensamiento que disipe las brumas y las oscuridades, que ponga orden y claridad, que revele las leyes que lo gobiernan. El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para



poner orden en nuestras ideas” (1998, p.10). Planteamiento que concuerda con los objetivos de este trabajo en tanto se propone una construcción teórica alternativa para comprender de una mejor forma las complejas dinámicas que dan origen a los EDIT y la IA en tanto Objetos Tecnológicos Digitales que propician la expansión de la mente humana impactando en la conformación del objeto de estudio educación-tecnología. En cuanto a la metodología implementada, se utilizó básicamente la deconstrucción de algunos conceptos, y preceptos teórico-conceptuales utilizados para la explicación de lo que implica para el desarrollo de la mente humana el uso de dos tecnologías digitales como son los EDIT y la IA; pues como lo señala Colom “El descubrimiento de la complejidad como conformante de la realidad fue el inicio de la deconstrucción de la teoría[...]la deconstrucción de la teoría aportaba coherencia a la narración y a la realidad[...]la deconstrucción de la teoría fue pues reavivada por la sociedad emergida de la sociedad tecnológica” (2002, p.153-155).

Este breve ejercicio deconstructivo es parte fundamental de la metodología implementada en esta investigación teórica, principalmente al desmontar la idea de que el desarrollo tecnológico y el desarrollo cognitivo de la mente humana son dos procesos paralelos que no se implican; por el contrario, en este trabajo se plantea la relación estrecha que existe entre ambos procesos, de tal manera que se Inter estructuran. La estructura tecnológica permite a la mente humana su expansión y continuidad de su estado endógeno a una dimensión exógena como es evidente, sobre todo con la interacción entre IH e IA.

En cuanto a la tecnología inmersiva representada por los EDIT, existe el planteamiento deconstructivo respecto a que el aprendizaje (otra función cognitiva de la mente humana, que no la única) no se da solamente en una relación de lectura externa sobre una superficie de escritura como puede ser un libro o una pantalla, el aprendizaje en los EDIT implica estar inmerso dentro de la superficie y aprender de manera lúdico-placentera interactuando con el entorno a través de los cinco sentidos, implica también que el sujeto inmerso genere sus propias narrativas para recorrer estos espacios, de igual forma la mediación de la inmersión se presenta por medio de un avatar, que es una representación gráfica del usuario la cual puede tener o no los atributos fisiológicos y anatómicos de él, de acuerdo a su propia voluntad, es decir el usuario construye su

propia representación avatárica; lo cual en sí mismo representa una forma extensiva de la mente humana, distinta a la que posibilita otro tipo de tecnología.

Las tecnologías inmersivas y las de modelaje de la IH son evidencias de la compleja dinámica que implica la evolución de la mente humana propiciada por la tecnología digital. Ante esta complejidad “Es preciso pues que seamos capaces de percibir y concebir las unidades complejas organizadas. Desafortunada y afortunadamente la inteligibilidad de la complejidad necesita una reforma del entendimiento.” (Morin, 2001, p.172); en concordancia con el planteamiento del autor, en este trabajo se plantea que la mente humana y en consecuencia el ser humano, se encuentran en constante evolución y que los diversos OT, que han existido a lo largo de la historia de la humanidad, y de manera más específica los actuales OTD, son factores que revolucionan la mente humana de diversas maneras, lo cual es un reflejo de la misma complejidad y diversificación estructural y operativa del OTD.

Para la explicación de esta compleja dinámica es que se recurrió a la construcción de lo que Morín denomina *macroconceptos* “Ahora bien, no podemos concebir la unidad compleja organizada más que bajo la forma de un macroconcepto [...] la organización de un sistema y el sistema mismo están construidos por interrelaciones.” (2001, p. 172), por ello la propuesta de construir conceptos macro, compuestos y unidos entre sí, para utilizarlos como instrumentos explicativos que ayuden a dar razón de las interrelaciones implicadas en la complejidad del continuum, desarrollo tecnológico-desarrollo mental, de aquí la propuesta de referirnos a los EDIT de manera integral y no por separado; agrupar a los Mundos Virtuales (MV), realidad aumentada (RA), video juegos de inmersión y Realidad Virtual (RV) para crear el macroconcepto Entornos Inmersivos Tridimensionales (EDIT). De igual forma con la idea del tipo de aprendizaje generado a partir del uso de la IA, al cual denominamos aquí como aprendizaje endo-exógeno con la finalidad de explicar las complejas interrelaciones que existen en el continuum IH-IA, entendido como un todo universal que propicia la expansión de la mente humana mediante una de sus facultades más importantes como lo es el aprendizaje que transcurre entre estos dos tipos de inteligencia.

De esta forma y de acuerdo con la propuesta moriniana, la finalidad de la construcción teórico-conceptual de los macroconceptos EDIT y aprendizaje endo-

exógeno a partir del continuum IH-IA es tener mejores referentes explicativos de procesos complejos que dada su naturaleza requieren explicaciones que no devengan simplicidades, si no que conserven su esencia compleja sin que por ello deban complicar o simplificar los fenómenos que se pretenden explicar para garantizar una mejor inteligibilidad de éstos.

### **Resultados alcanzados**

Los EDIT y la IA son evidencias tecnológicas de la evolución de la tecnología que en prospectiva nos muestra su tendencia no solamente hacia una ecología de medios (como lo señalaría McLuhan en su momento), sino más bien a la conformación de una ecología digital<sup>2</sup> en la cual se va configurando una especie de simbiosis entre el factor humano y el tecnológico, este último posibilitando la expansión de la mente humana, no en su totalidad pero sí en aspectos tan importantes como lo son el sistema perceptivo de la realidad y el aspecto intelectual de la misma. De esta forma el factor tecnológico planteado desde un enfoque ecológico amplía la idea y visión de lo tecnológico, pues no solamente lo remite a los instrumentos y el mero uso de éstos. Respecto a los OTD, podríamos referirnos a ellos como seres tecnológicos digitales que poseen una esencia, es decir, una existencia tecnológica<sup>3</sup>; el conocimiento tecnológico, al igual que el científico y otras formas de conocimiento, es producto de la actividad humana cognitiva.

De esta forma la IA, en tanto objeto de investigación, se puede considerar como un objeto epistemológico, en tanto genera una dinámica en la construcción de conocimiento (epistemología) propia, a partir de sus usos y aplicaciones, las cuales tienen que ver con sus características tecnológicas, que poseen implicaciones cognitivas, ontológicas, axiológicas, anatómicas y epistemológicas (entre otras).

Podemos utilizar la idea de Rheinberger de objeto epistémico, pero definiéndolo como todo objeto tecnológico, científico o natural (un jardín, por ejemplo), que forma

---

<sup>2</sup> La cual puede ser entendida como cultura digital (lo que algunos autores han denominado como “cultura digital” o “cibercultura” o bien entorno digital o “digitalidad”. Para ampliar acerca del tema, revisar: Valdés, J. C. (coordinador) (2023), *Cibercultura ¿la contracultura de nuestro siglo? (reflexiones desde el ámbito educativo)*. CONCYTEQ.

<sup>3</sup> La idea de “existencia tecnológica” se explica y desarrolla en el capítulo “El aspecto lúdico-emocional-placentero como característica de los EDIT y su potencial pedagógico” del libro: Valdés, J.C. (coordinador); Douglas P. y Angel, Ch. J (2021), *Aprendizaje Significativo a través de Entornos Digitales Inmersivos Tridimensionales (EDIT)*. Universidad Autónoma de Querétaro.

parte de un proceso de revelación y de articulación vinculada con el saber. Los objetos epistémicos son abiertos, complejos y generan interrogantes. Son proyectos y proyecciones más que cosas definitivas [...] Los objetos epistémicos son relatos de inteligencia, de adquisición de conocimientos, de cambio biográfico, de autonomía de resistencia y de asociación en lo que concierne a las personas que trabajan con esos objetos (Villarino-Bracho, 2004, p.1) en donde la tecnología digital permite la simulación de la realidad, pero no de toda ella (entendida como universo), si no de esa parte de la realidad que genera a los objetos tecnológicos, en este sentido la IA sería una inteligencia dialogando con ella misma y observando ella misma su propia configuración, en donde el cerebro humano hace las veces de interfaz en esta construcción del conocimiento sobre sí mismo; pero también tenemos a la IH interactuando y observándose a sí misma en donde la interfaz es el objeto tecnológico (IA).

De esta forma, podemos entender a la IA como la parte exo de la IH y en ese sentido establecer no una dicotomía entre ambos tipos de inteligencias, sino un continuum del proceso de inteligibilidad universal, una interconstrucción entre IA e IH más que una dependencia o predominancia de alguna de las dos. Pues tradicionalmente se planteaba, con respecto a la Inteligencia, que la única realidad existente al respecto, sería la registrada y construida por la parte endo, o sea la inteligencia contenida en el cerebro humano, sin embargo, desde el planteamiento de la endofísica, también existe y es igual de importante el lado exo que para el caso de la IH estaría conformada por la IA

La endofísica posibilita por decirlo así un doble acceso a la realidad. Además del acceso directo al mundo real (a través del punto de intersección de los sentidos) se abre una segunda posición de observación. ¿La denominada realidad objetiva es el lado endo de un exo-mundo?, ¿el único método científico para llegar a saber si nuestra realidad posee un segundo lado exo-objetivo es la construcción de mundos de modelos (o bien mundos artificiales) en un nivel correspondiente a nuestro mundo? (Weibel en Veciana, 2004, p. 366).

De acuerdo a los planteamientos de la endofísica, las propiedades del objeto, dependen de las propiedades del observador, para el caso de la IA esto se cumple desde el mismo hecho de referirnos a la inteligencia, la cual es una de las propiedades del ser humano, del observador en sí mismo.

### **Discusión/Conclusiones**

Es necesaria la construcción de enfoques de investigación transdisciplinares que posibiliten un mejor entendimiento del objeto de estudio tecnología digital-mente humana, así como la necesidad de nuevas disciplinas científicas como la pedagogía digital, la cual se empieza a configurar como posibilidad, en tanto cada vez son más comunes las prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales, que requieren explicaciones y sustentos teórico-conceptuales contruidos de manera inter y transdisciplinar, pues las explicaciones unidisciplinares son insuficientes.

La tecnología en general, de manera particular la digital y más específicamente los EDIT y la IA son evidencias concretas de la interrelación tecnología-mente humana, así como el hecho ser instrumentos que propician la expansión de ésta al generar nuevos procesos perceptivos inmersivos (EDIT) y procesos de aprendizaje endo-exógenos (IA) que por sí misma la mente humana difícilmente los produciría.

La parte tecnológica en este proceso de acoplamiento interestructural, se diluye, como en un proceso de inmersión, la tecnología forma parte de este continuum, no aparece separada de la IH ni del sistema perceptivo, para el caso de la inmersión en ambientes 3D; catapulta a la mente humana hacia otras dimensiones y otras posibilidades de su propia existencia, en una realidad construida entre IA-IH y EDIT, en donde lo digital pasa de ser característica del Objeto Tecnológico (OT) para convertirse en forma de pensar y construir conocimiento.

En el horizonte cercano de estos planteamientos se deja entrever la idea del transhumanismo como señalamiento en el camino que surge ante la pregunta de ¿hacia dónde van los seres humanos?, lo cual lleva implícita una fuerte carga pedagógica y educativa, pues el destino de la humanidad (sea cual fuere) requiere una formación humana que solo a través de la acción educativa se puede alcanzar. ¿Qué es entonces el transhumanismo?, al respecto señala el autor:

Aunque en el transhumanismo coexisten distintas posiciones, lo decisivo es su creencia de que por medio de la ciencia y la tecnología los seres humanos podrían superar su situación actual e incluso dirigir voluntariamente la evolución de nuestra especie, teoría denominada Evolución Dirigida (Vaccari, 2014, p. 238). Posiblemente la definición más ajustada sea la de O Conell (2017) quien entiende el transhumanismo como un movimiento de liberación de la naturaleza.

La idea que subyace a esta postura es la de que el Homo sapiens en su forma actual, no solamente no representa el final de nuestra evolución, si no que, a decir verdad, es una fase muy temprana de la misma. De hecho, el proyecto transhumanista se llevará a cabo no solo mediante ingeniería genética, eugenesia embrionaria y prenatal, nanotecnología y biotecnología aplicada al cerebro, si no también mediante la crioconservación de pacientes enfermos o fallecidos y la reanimación futura de pacientes en suspensión criogénica (POSTIGO, 2011). Incluso puede hablarse de un umbral transhumanista donde prevalezca una suerte de transorganicidad técnica (Trillería, 2022, p. 61).

La IA y los EDIT no son herramientas ajenas, anexas o distintas al funcionamiento cerebral y si partimos de la idea que se ha planteado en este trabajo, de que IA- IH así como los EDIT son un continuum del intelecto universal; lo que tendríamos en consecuencia es la necesidad de replantear teorías pedagógicas y psicológicas con esencia transdisciplinar que retomen este planteamiento, pues teorías anteriores no contemplan el factor tecnológico como interfaz del continuum de inteligencia en concordancia con planteamientos como el siguiente: “El mundo mediático amplía el alcance de la interfaz ya existente en el universo que hay entre observador y su mundo. Los media están aportando la tecnología para extender las dimensiones del aquí y el ahora” (Weibel, 2000, p.7); lo cual Implica un trabajo de reconocimiento y reconceptualización de un tipo de conocimiento que se construye entre la participación de la Inteligencia del que aprende, las formas de percibir el universo en los EDIT y la inteligencia del que enseña.

La educación hoy debe ser una actividad de mayor apertura, tradicionalmente partimos de la idea de que el alumno no sabe y no sabe organizar, no sabe aprender, hay un borramiento del alumno y no es así, el sujeto en la medida en que pertenece a un ecosistema, algo sabe, algo aprende por eso existe. No es que el alumno tenga el chip integrado, si no que el alumno vive en un ecosistema digital en el cual autoaprende a desarrollarse en él, no es condición necesaria que el alumno asista a la escuela para aprender computación, su entorno es tan rico respecto a los saberes, habilidades, destrezas y competencias computacionales, que termina aprendiendo computación de una manera más bien imitativa, casi intuitiva. El alumno puede tener una didáctica personal, puede organizar el conocimiento (autoorganización cognitiva) por cuenta

propia; el sujeto tiene una inteligencia que puede expandirse de forma artificial para generar formas alternativas de aprender.

El aprendizaje humano no es lineal, incluye formas desordenadas y ruidosas de aprender, ello hace que el ecosistema de la mente crezca y se presenten formas alternativas de aprehender el universo, de interpretar el mundo. En gran medida la autoorganización es disparada por el entorno, lo que está adentro (endo) se autoorganiza y lo de afuera (exo) va detonando esa autoorganización, cuando hay una organización social disruptiva se disparan procesos biológicos y formando parte del exo, se encuentran los OTD, como es el caso de los EDIT y la IA.

Es importante la formación y capacitación docente en temas de neurociencias, IA, EDIT y la relación de estas temáticas con la práctica educativa, distinguir entre aprendizaje escolar y aprendizaje como facultad de la mente, su potenciación a partir del uso de las TD y la importancia de los procesos cognitivos que desatan los usos de los instrumentos digitales, entender y comprender la forma en que se va generando un entorno digital y la importancia de su función como docente.

Tema ineludible para la construcción de la pedagogía digital es la incorporación del paradigma de la complejidad para reflexionar los procesos educativos, pues los enfoques para el estudio del aprendizaje se han escolarizado y psicologizado demasiado. La escuela es el lugar en donde se aprende como se debe dejando fuera otras formas de aprender, pareciera que la única forma de aprender es la escolarizada y las otras quedan al margen de esta consideración.

Es necesario investigar las condiciones de innovación no solo en cuanto a infraestructura tecnológica, si no de apropiación y prácticas cotidianas relacionadas con la TD y la población juvenil, la cual juega un papel muy importante, pues los jóvenes generan ruido y desorden social, cultural y cognitivo, dinámicas disruptivas que evidencian el inicio de cambios profundos.

Es importante resaltar la importancia del acompañamiento en el uso de las TD, más aún para los fines educativos, la tecnología no sustituye el acompañamiento requerido y necesario en los procesos educativos; este tipo de acompañamiento puede ser una habilidad docente para trabajar con este tipo de tecnologías; es importante involucrar y difundir entre los sujetos el acceso a ellas, transformarlas en bien común,

no solo adquirirlas, hay que pensar en su incorporación desde una perspectiva educativa que tenga como fin principal la formación de la ciudadanía digital.

### Referencias bibliográficas

- Bartra, R. (2008). *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (2007). *El sistema de los objetos*. S. XXI.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico (nuevas perspectivas en teoría de la educación)*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente (La teoría de las inteligencias múltiples)*. FCE.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional*. Grupo Editorial México.
- Grinberg, J. (1979). *El cerebro consciente (Bosquejo de la teoría psicofisiológica del campo unificado)*. Trillas.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor RED*. MANANTIAL.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Morin, E. (2001). *El método I (la naturaleza de la naturaleza)*. CÁTEDRA.
- Morin, E. (1988). *Introducción al pensamiento complejo*. S. XXI.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad (manifiesto)*. Ediciones Du Rocher.
- Norman, D. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*. Nerea.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*, trad. Fonseca, Diego.  
[https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Simondón, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo Libros.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma editorial
- Trillería, A. (2022). Transhumanismo e inteligencia artificial: el problema de un límite ontológico. *Griot: Revista de filosofía*, 22(1), 59-67.  
<https://www.redalyc.org/journal/5766/576670028006/html/>



- Valdés, J. (Coord.). Douglas, Rudman Paul y Angel, Rueda Cristián Jonathan (2021), *Aprendizaje Significativo a través de Entornos Digitales Inmersivos Tridimensionales (EDIT)*. Fondo Editorial Universitario.
- Valdés, J. (Coord). (2023). *Cibercultura ¿la contracultura de nuestro siglo? (reflexiones desde el ámbito educativo)*. CONCYTEQ.
- Veciana, S. (2004). *RESEARCH ARTS: La intersección arte, ciencia y tecnología como campo de conocimiento y de acción* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Villarino-Bracho, C. (2004). Despliegue epistémico y textura de lo social en la sociedad estructuralmente moderna. *Revista Frónesis*, 11(1).  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-62682004000100003#:~:text=Los%20objetos%20epist%C3%A9micos%20son%20relatos,otros%20entablan%20con%20los%20objetos.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682004000100003#:~:text=Los%20objetos%20epist%C3%A9micos%20son%20relatos,otros%20entablan%20con%20los%20objetos.)
- Weibel, P. (2000). El mundo como interfaz. *Elementos*, (40).  
<https://www.redalyc.org/pdf/294/29404005.pdf>

**EFEECTO DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL RENDIMIENTO DE LENGUA ESPAÑOLA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**EFEITO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO DESEMPENHO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM ALUNOS DO PRIMÁRIO**

**EFFECT OF TEACHING STRATEGIES ON SPANISH LANGUAGE PERFORMANCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

Vladimir Figueroa Gutiérrez

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

vladimir.figueroa@isfodosu.edu.do

Alexander Montes Miranda

Universidad de Cartagena, Colombia

amontes20@gmail.com

Belén Gutiérrez-de-Rozas

UNED, España

bgutierrezderozas@edu.uned.es

**Resumen**

Los esfuerzos para lograr una distribución más equitativa en la calidad educativa en la República Dominicana siguen siendo una tarea pendiente. El objetivo principal de esta investigación es identificar las características de los docentes eficaces de Lengua Española que trabajan en entornos vulnerables. Este estudio se caracteriza por su enfoque descriptivo y correlacional. La muestra consiste en 59 docentes de Lengua Española de sexto grado de primaria y 678 estudiantes de una provincia con alta vulnerabilidad y sus familias. Los principales hallazgos indican que la existencia de correlación entre el rendimiento académico de Lengua Española y la autoeficacia de los estudiantes. Igualmente se revela que el manejo del clima del aula, a pesar de que los docentes obtuvieron un bajo rendimiento, es una variable relevante para el rendimiento

académico. El estudio demuestra que la eficacia docente no siempre genera diferencias significativas en el rendimiento de estudiantes de bajo estatus sociocultural.

**Palabras clave:** eficacia docente, Lengua Española, primaria, aula, enseñanza.

### **Resumo**

Os esforços para alcançar uma distribuição mais equitativa da qualidade educacional na República Dominicana continuam sendo uma tarefa pendente. O principal objetivo desta investigação é identificar as características dos professores de Língua Espanhola eficazes que trabalham em ambientes vulneráveis. Este estudo caracteriza-se pela sua abordagem descritiva e correlacional. A amostra é constituída por 59 professores de espanhol do sexto ano e 678 alunos de uma província altamente vulnerável e suas famílias. Os principais resultados indicam a existência de uma correlação entre o desempenho académico em Língua Espanhola e a auto-eficácia dos alunos. Revela-se também que a gestão do clima da sala de aula, apesar do baixo desempenho dos professores, é uma variável relevante para o desempenho académico. O estudo mostra que a eficácia do professor nem sempre gera diferenças significativas no desempenho dos alunos com baixo estatuto sociocultural.

**Palavras-chave:** Eficácia do professor, Língua espanhola, Escola primária, Sala de aula, Ensino.

### **Abstract**

Efforts to achieve a more equitable distribution of educational quality in the Dominican Republic continue to be a pending task. The main objective of this research is to identify the characteristics of effective Spanish Language teachers working in vulnerable environments. This study is characterized by its descriptive and correlational approach. The sample consists of 59 sixth grade Spanish language teachers and 678 students from a highly vulnerable province and their families. The main findings indicate the existence of a correlation between academic performance in Spanish language and students' self-efficacy. It is also revealed that classroom climate management, even though teachers obtained a low performance, is a relevant variable for academic achievement. The study demonstrates that teacher self-efficacy does not

always generate significant differences in the performance of students of low sociocultural status.

**Keywords:** Teaching effectiveness, Spanish language, Primary, Classroom, Teaching.

**ANÁLISIS DE PROYECTOS EDUCATIVOS CON GRUPOS VULNERADOS  
EN UNA CARRERA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN YUCATÁN,  
MÉXICO**

**ANÁLISE DE PROJÉTOS EDUCATIVOS COM GRUPOS VIULADOS EM  
UMA CARREIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM YUCATAN,  
MÉXICO**

**ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROJECTS WITH VIULATED GROUPS IN A  
TEACHER TRAINING CAREER IN YUCATAN, MEXICO**

Norma Graciella Heredia Soberanis  
UADY, México  
nheredia@correo.uady.mx

Juanita Rodríguez Pech  
UADY, México  
ropech@correo.uady.mx

**Resumen**

Se presenta un análisis de resultados de la implementación de la asignatura "Programas de formación con grupos vulnerados" de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán en México. Se utilizó un diseño cualitativo, longitudinal y de alcance exploratorio, con el objetivo de analizar escenarios, etapas de vida y problemáticas trabajadas a lo largo de ocho años de implementación, durante los cuales se han realizado 47 proyectos escolares, teniendo como eje diversas problemáticas sociales, que han involucrado a distintos grupos poblacionales, en contextos rurales y urbanos. El análisis muestra que los escenarios más atendidos fueron los de tipo urbano, mientras que los grupos poblacionales más recurrentes fueron las personas adultas y adultas mayores; en cuanto a los problemas abordados, destacan los que afectan la convivencia social. Se discute la importancia de los proyectos realizados en escenarios reales, para dotar al profesorado en formación, de una comprensión y sensibilización

ante las situaciones de desventaja social, en favor de una futura práctica educativa más justa. Se concluye la relevancia, pertinencia y utilidad de la asignatura en función de las metodologías de aprendizaje que involucra, así como de las capacidades que permite desarrollar en las y los docentes en formación.

**Palabras clave:** formación docente, método de proyectos, grupos vulnerados, problemas sociales.

### **Resumo**

Apresenta-se uma análise dos resultados da implementação da disciplina "Programas de formação com grupos vulneráveis" da Licenciatura em Educação da Universidade Autónoma de Yucatán, no México. Foi utilizado um desenho qualitativo, longitudinal e exploratório, com o objetivo de analisar cenários, etapas de vida e problemas trabalhados ao longo de oito anos de implementação, durante os quais foram realizados 47 projectos escolares, centrados em vários problemas sociais que envolveram diferentes grupos populacionais em contextos rurais e urbanos. A análise mostra que os cenários mais frequentados foram os urbanos, enquanto os grupos populacionais mais recorrentes foram os adultos e os idosos; quanto aos problemas abordados, destacam-se os que afectam a convivência social. Discute-se a importância dos projectos realizados em cenários reais, no sentido de proporcionar aos professores em formação a compreensão e a sensibilização para situações de desvantagem social, em prol de uma futura prática educativa mais justa. Conclui-se a relevância, pertinência e utilidade da disciplina ao nível das metodologias de aprendizagem que envolve, bem como das competências que permite desenvolver nos professores em formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Método de projeto, Grupos vulneráveis, Problemas sociais.

### **Abstract**

An analysis of the results of the implementation of the subject "Programas de formación con grupos vulnerados" is presented of the Bachelor's Degree in Education at the Autonomous University of Yucatan in Mexico. A qualitative, longitudinal and exploratory design was used, with the aim of analysing scenarios, life stages and problems worked on over eight years of implementation, during which 47 school

projects have been carried out, focusing on various social problems, that have involved different population groups, in rural and urban contexts. The analysis shows that the most attended scenarios were those of the urban type, while the most recurrent population groups, were adults and older adults. As for the problems addressed, those that affect social coexistence stand out. It discusses the importance of projects carried out in real scenarios, in order to provide teachers with training, of an understanding and awareness of situations of social disadvantage, in favour of a fairer future educational practice. The relevance, pertinence and usefulness of the subject is concluded according to the learning methodologies involved, as well as the skills it allows to develop in teachers in training.

**Keywords:** Teacher training, Project method, Vulnerable groups, Social problems.

### **Introducción**

En Latinoamérica, cerca del 66 % de las y los estudiantes se encuentran en situación de riesgo psicosocial y educativo al terminar el nivel de primaria, lo que constituye un auténtico desafío para los sistemas educativos, especialmente considerando que los resultados académicos del alumnado se asocian con sus condiciones socioeconómicas (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2016, citado en Roa y Zenteno, 2022). Ante esto, resulta apremiante la intervención de docentes capaces de desarrollar prácticas educativas que consideren las necesidades derivadas de las condiciones de vulnerabilidad social que prevalecen en nuestros contextos.

Se entiende por grupos desfavorecidos a aquellos cuyas condiciones de integración económica y social son menores en comparación con otras personas, y que se ven privados del acceso a servicios sociales importantes, tales como salud y educación, debido a sus condiciones económicas, de género, etnia o idioma (Okumus, 2021). Las personas afectadas por estas condiciones encuentran obstáculos para beneficiarse de los derechos humanos básicos y llevar una vida cómoda (Sastri, 2012, citado en Okumus, 2021).

Ante esto, los servicios educativos son un “mecanismo para dotar a los ciudadanos de los conocimientos que les permitan acceder a su derecho fundamental a una vida digna y proveerse de los medios para alcanzar el bienestar social en sus

distintas esferas” (Aguilar, et al., 2019, p. 101). Sin embargo, los escenarios de vulnerabilidad social representan desafíos para las y los profesores recién egresados, por lo que es necesario que las y los docentes en formación se comprometan y capaciten para brindar una educación inclusiva en favor de una sociedad igualitaria (Akyeampong et al., 2018 citados en Cimen, 2021), comprendiendo y trabajando con las situaciones de desventaja social, para crear ambientes escolares diversos en cultura, idiomas y experiencias (Naidoo y D'warte, 2017).

La formación docente para la atención de la vulnerabilidad social es la profesionalización que contribuye a que las y los futuros profesores se conciben gradualmente como agentes corresponsables en el bienestar de sus estudiantes, desafiando la fragilidad socioeconómica y las expectativas asociadas con dicha condición (Heikonen et al., 2020 y Macura et al., 2019, citados en Roa y Zenteno, 2022). Sin embargo, y pese a la relevancia de esta formación, diversos estudiosos concluyen que la docencia para la justicia social, la inclusión y la atención de la diversidad, escasamente se incorpora en la formación inicial docente, y si lo está, es insuficiente para la atención de los grupos vulnerables (Liebner y Schmaltz, 2021, Ruffinelli, 2014, Venegas, 2013, citados en Roa y Zenteno, 2022).

Ante ello, la literatura especializada recomienda brindar al profesorado en formación la oportunidad de familiarizarse con los contextos desfavorecidos (DeMink-Carthew, 2018, Obidah & Howard, 2005, citados en Cimen, 2021), mediante la inclusión de materias específicas en las que se aborden estos contenidos (Ryan, 2014 citado en Monge). Así mismo, es indispensable que las y los futuros docentes realicen prácticas en escenarios reales (Naidoo y D'warte, 2017), e indaguen en las causas que generan las desventajas sociales (Okumus, 2021).

Considerando este tipo de recomendaciones, la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ubicada en el estado de Yucatán, en el sureste de México, ofrece la asignatura obligatoria denominada Diseño de programas de formación con grupos vulnerados, la cual está integrada en el campo formativo de currículo del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación, carrera profesional que se imparte en dos sedes: ciudad de Mérida y ciudad de Tizimín. La competencia establecida en la asignatura es: “Desarrolla programas de formación para la educación formal, no formal e informal con base en el uso de metodologías participativas de



desarrollo curricular” (Mijangos, Heredia y Alamilla, 2016, p. 1). El enfoque teórico de la asignatura es el paradigma crítico del currículo (Bolívar, 2008); específicamente, se centra en formar pedagogos críticos basados en las pedagogías del oprimido, de la esperanza y la educación emancipadora de Freire.

Esta asignatura es impartida en el cuarto semestre de la licenciatura, y tiene una duración total de 128 horas, de las cuales 64 son bajo acompañamiento del profesorado y 64 de estudio independiente por parte del alumnado, con valor de 8 créditos. Las principales metodologías activas empleadas para la enseñanza y el aprendizaje en esta asignatura, son el aprendizaje situado, el aprendizaje orientado al servicio, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos.

Como parte de las 64 horas de estudio independiente, cada estudiante debe realizar 20 horas de trabajo comunitario, con un grupo de personas cuya ubicación geográfica, características de vivienda, condición socioeconómica, de salud y/ o de bienestar social, entre otras, los ponga en desventaja o situación de vulneración en cuanto a sus derechos humanos. El eje articulador del contenido aprendido en la asignatura, es un problema prioritario, con base en el cual se elabora de forma participativa un programa de formación dirigido al grupo de personas con cuales fue realizado el trabajo comunitario. Este proyecto integrador es elaborado progresivamente, a lo largo de las tres unidades didácticas de la asignatura, con base en el método del marco lógico.

Con base en Ortegón, Pacheco y Prieto (2015), las etapas del método del marco lógico, implementadas con el alumnado para el diseño del programa de formación, son:

1. Análisis de los involucrados: el alumnado realiza observación participante, entrevistas individuales y grupos focales con los principales grupos identificados en el contexto particular del grupo vulnerado con el cual diseñará el programa de formación, para identificar situaciones conflictivas e insatisfactorias desde la perspectiva de los integrantes de dichos grupos, así como sus intereses, su potencial y sus limitaciones en torno a la resolución de las temáticas que surjan vinculadas a las situaciones problema. Con base en el análisis de los involucrados se puede identificar, comprender, describir y analizar las diversas situaciones que para cada grupo son importantes.
2. Análisis del problema: el alumnado realiza un árbol de problemas con los

integrantes del grupo vulnerado, para definir con mayor claridad el problema central, a partir de la identificación de sus causas y efectos; el problema es seleccionado por el grupo, con base en todas las situaciones conflictivas identificadas en el análisis de los involucrados. El problema prioritario seleccionado es el eje articulador de los temas críticos a tratar en el programa de formación.

3. **Árbol de objetivos y análisis de alternativas:** con base en el árbol de problemas, se trabaja con los integrantes del grupo vulnerado el árbol de objetivos, transformando las causas en medios y los efectos en fines; con base en los medios, se seleccionan aquellos que incluyen actividades de interés para los integrantes del grupo vulnerado. Así, se tiene el objetivo y actividades para desarrollar el programa de formación.

4. **Elaboración de la matriz:** con base en la alternativa seleccionada, se trabajan las metas del programa de formación, así como las respectivas actividades a desarrollar como parte de la intervención, indicadores y evidencias de logro; se calendariza en un diagrama de Gantt, incluyendo la relación de recursos necesarios para implementarlo.

Dada la relevancia y marcada utilidad de esta asignatura como parte del proceso formativo de la titulación mencionada, en esta investigación se propone realizar un análisis sobre los principales problemas identificados por el alumnado con los grupos vulnerados, así como los principales temas críticos abordados en los programas de formación desarrollados a lo largo de 8 años de su implementación (2016-2023).

### **Objetivos**

1. Identificar los problemas prioritarios atendidos por licenciadas y licenciados en Educación en formación, dependiendo de los tipos de escenario y etapa de vida de los integrantes de los grupos vulnerados participantes.
2. Analizar los temas críticos estudiados por el alumnado, con base en las problemáticas abordadas con los integrantes de los grupos vulnerados.
3. Analizar principales aprendizajes y retos que presentaron profesorado y alumnado en el desarrollo de los programas de formación con los grupos vulnerados.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, es de alcance

exploratorio y longitudinal. Fueron empleadas las técnicas de análisis de documentos, entrevista individual y entrevista grupal. Para el análisis documental se empleó una cédula de registro, y para las entrevistas se utilizaron guías semi estructuradas.

### **Muestra y/o participantes**

La asignatura de Diseño de programas de formación con grupos vulnerados, es impartida por tres profesores: dos en la ciudad de Mérida, y uno en la ciudad de Tizimín. El profesorado que ha impartido dicha asignatura a lo largo de 8 años, son una profesora de tiempo completo con 22 años de antigüedad y un profesor interino con 12 años de antigüedad en el caso de Mérida, ambos con estudios de doctorado y con especialidades en Investigación Educativa, y en Investigación en Humanidades y Educación, respectivamente. En Tizimín se cuenta con un profesor de base de tiempo completo con aproximadamente 19 años de antigüedad, con estudios de Maestría en educación. El número de alumnos por cada grupo atendido por el profesorado varía año con año, siendo de 25 a 36 en Mérida y de 20 a 25 en Tizimín.

En el análisis documental, fueron revisadas las evidencias de desempeño del alumnado, siendo estas sus informes de las prácticas de análisis de la situación, árboles de problemas, árboles de objetivos, así como los programas de formación elaborados.

En cuanto a la entrevista individual, se prevé realizarla a todo el profesorado de la asignatura; la entrevista grupal será llevada a cabo con estudiantes voluntarios que cursaron la asignatura de forma reciente, en 2023. Tanto la entrevista al profesorado como el grupo focal con el alumnado, están enfocadas en conocer los aprendizajes y retos enfrentados al trabajar los programas de formación con el grupo vulnerado seleccionado.

En este artículo se presenta como avance, los resultados obtenidos con base en los dos primeros objetivos de la investigación, en relación con la experiencia docente y trabajos del alumnado de la profesora con mayor antigüedad laboral y formación doctoral en el área de Investigación educativa, con base en la cual, fueron analizados 47 proyectos desarrollados por sus alumnos, acumulativos durante los 8 años de enseñanza de dicha asignatura.

### Resultados alcanzados

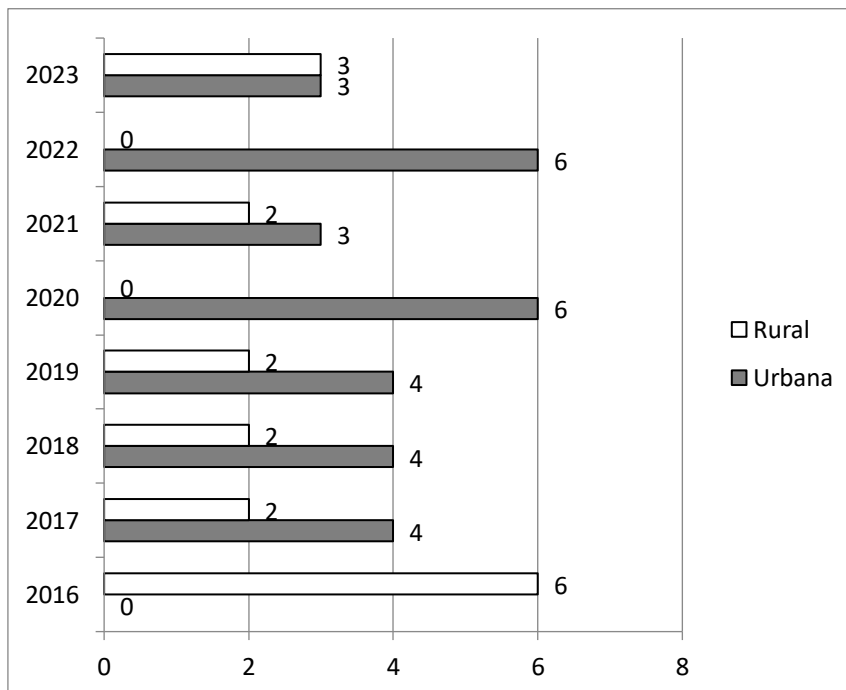
A continuación, se describen las características distintivas de los proyectos escolares registrados como parte de la asignatura; dichas características se presentan a partir de tres categorías: a) tipo de escenario, b) etapa de vida de las poblaciones participantes, y c) problemáticas abordadas. Es importante señalar que, como se ha mencionado, en el período investigado fueron elaborados un total de 47 proyectos.

#### Tipo de escenario

Los proyectos realizados han tenido lugar en una diversidad de escenarios, entre los cuales predominan las comunidades urbanas (64%, n=30) por sobre las rurales (36%, n=17). La ciudad de Mérida destaca como la localidad con más proyectos realizados (30%, n=14); entre las localidades rurales destaca Xcuyun, comisaría ubicada en el municipio de Conkal, con 9 proyectos (19%). Los datos históricos se observan en la Figura 1.

**Figura 1**

*Tipos de comunidades atendidas en los proyectos*



*Nota.* Elaboración propia.

El análisis longitudinal de las prácticas externas del alumnado mostró que se ha trabajado tanto en contextos urbanos como rurales, destacándose el trabajo con grupos de contexto rural en los años 2016 y 2023. En los contextos urbanos, han sido desarrollados programas de formación con niñas y niños de casas hogar, personas de la tercera edad residentes en asilos, niñas y niños de comisarías de difícil acceso a servicios educativos y culturales, centros comunitarios ubicados en colonias o barrios de la periferia de la ciudad considerados como de nivel socioeconómico muy bajo y bajo, centros de rehabilitación para jóvenes y adultos, asociaciones civiles para protección a mujeres (adolescentes embarazadas, mujeres violentadas).

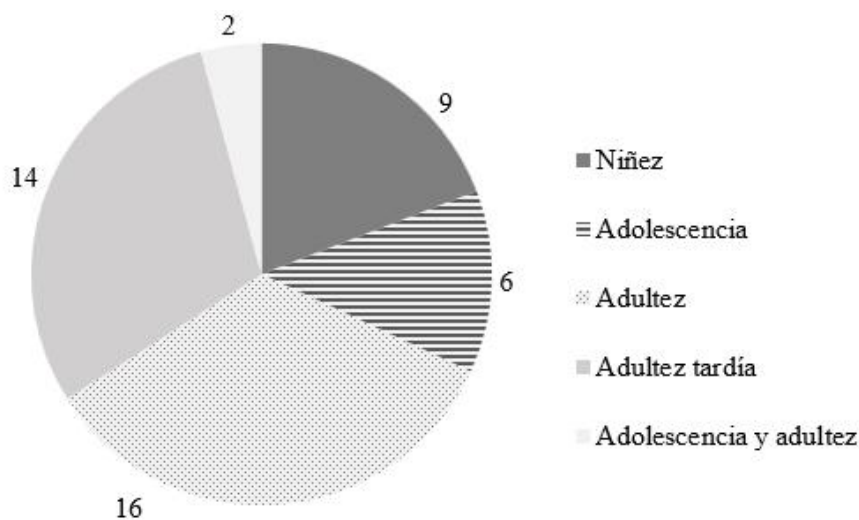
A lo largo de los años de existencia de la asignatura se ha presentado un notable incremento de los escenarios de tipo urbano: en el 2016 todos los proyectos se realizaron en comunidades rurales; en contraparte, en el año 2022 todos los proyectos tuvieron como escenarios entornos urbanos. No obstante, en la última edición del curso (año 2023) se ha logrado un equilibrio al contar con igual proporción de proyectos en cada tipo de escenario.

### **Etapas de vida de las poblaciones participantes**

Los proyectos han involucrado a personas en condiciones de vulnerabilidad social, pertenecientes a prácticamente todas las etapas del ciclo vital, desde la niñez hasta la edad adulta tardía. De estas etapas, la adultez (34%, n=16) y la adultez tardía (30%, n=14) son las que han recibido mayor atención en los proyectos, mientras que la etapa menos atendida ha sido la adolescencia (13%, n=6). Es importante señalar que en dos de los proyectos (4%) se tuvo participación tanto de personas en edad adolescente como en edad adulta. Estos datos se aprecian en la Figura 2.

**Figura 2**

*Etapas de vida de las personas participantes en los proyectos*



*Nota.* Elaboración propia.

Los datos del registro histórico permiten apreciar que en la primera edición del curso (año 2016), todos los proyectos se enfocaron en la población adulta; a partir de entonces, los proyectos se han dirigido a cuando menos dos etapas poblacionales diferentes en cada curso, incrementando la diversificación de los grupos de participantes. Así, destaca el año 2022, en el cual se registró al menos un proyecto por cada etapa poblacional (niñez, adolescencia, adulthood y adulthood tardía).

En cuanto al sexo de asignación de las personas participantes, durante los 8 años de implementación de la asignatura, se ha tenido participación tanto de hombres y mujeres en la etapa de la niñez y de la tercera edad, pero al trabajar con adultos (de 20 a 64 años) sólo se ha contado con la participación de mujeres, mayormente amas de casa.

### **Problemáticas abordadas**

A lo largo de los ocho años de la implementación de la asignatura, se ha abordado una amplia diversidad de problemáticas asociadas con las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones participantes.

Los problemas abordados pueden ser clasificados en cinco grandes rubros: a) problemas que afectan la convivencia, b) problemas relacionados con la salud, c) problemas de índole socio afectivo, d) problemas de carácter socioeconómico, y e)

problemas de tipo ambiental. Estos rubros y los problemas específicos abordados en ellos, se aprecian en la Figura 3.

**Figura 3**

*Problemas eje abordados en los proyectos*



*Nota.* Elaboración propia.

Los problemas que afectan la convivencia fueron abordados en 20 (43%) de los proyectos; algunos de los problemas específicos en este rubro fueron: conductas antisociales y violentas en la niñez, discriminación en personas adultas mayores, violación de derechos de adolescentes y la violencia intrafamiliar hacia mujeres.

Los problemas relacionados con la salud se abordaron en 9 (19%) proyectos; entre los problemas específicos están: alto consumo de sustancias nocivas, falta de educación sexual, falta de servicios médicos y embarazo adolescente. Los problemas de índole socio afectivo fueron abordados en 9 (119%) proyectos; los problemas específicos en este rubro fueron: baja autoestima en personas adultas mayores, abandono en la adultez mayor, falta de amor propio en adolescentes, dependencia y uso irresponsable de dispositivos móviles, entre otros.

Los problemas de carácter socioeconómico se abordaron en 6 (13%) de los proyectos; algunos de los problemas específicos fueron: desempleo y subempleo en

jóvenes y adultos, insuficiencia de recursos para la atención del adulto mayor, y pobreza. Por último, se abordaron problemáticas ambientales en 3 (6%) de los proyectos registrados; aquí, las problemáticas específicas fueron: escasez de agua, y contaminación del suelo, aire y agua.

Al analizar estos datos en contraste con los grupos poblacionales, se observa que los principales problemas eje para la elaboración del proyecto integrador han sido la violencia intrafamiliar y escolar, en el caso de niñas, niños y jóvenes; específicamente, en jóvenes se ha trabajado el tema de adicciones a las drogas y al alcohol. En contraste, en la etapa adulta se ha trabajado más con problemas de falta de empleo, adicción al alcohol, y violencia de género de hombres hacia mujeres; en contraste, se han trabajado cuestiones de manejo emocional y convivencia, en el caso de adultos mayores.

La relevancia de la asignatura para la formación del alumnado como licenciadas y licenciados en educación, ha sido evaluada con base en la opinión de estudiantes y docentes, siendo alta. De forma colegiada, el profesorado del área profesional de currículo, al evaluar la planeación didáctica e implementación de esta asignatura en 2021, consideró como una fortaleza su contenido, dado que contribuye a la integración del paradigma curricular crítico, el cual es introducido conceptualmente en la asignatura precedente denominada Teoría curricular (tercer semestre) y aporta elementos básicos que contribuyen a una buena articulación con las asignaturas consecuentes sobre diseño curricular (quinto y sexto semestres); además, contribuye metodológicamente, por su naturaleza práctica, al desarrollo inicial del dominio del diseño curricular para propuestas de educación no formal en modalidad no escolarizada (Facultad de Educación, 2021).

Complementariamente, en ese mismo año, la asignatura fue evaluada en cuanto a su utilidad como asignatura obligatoria para la formación como Licenciado (a) en Educación, mediante una encuesta dirigida al alumnado, con base en una escala Likert de 0 (Nada útil) a 10 (Muy útil). De 161 estudiantes de sexto y octavo semestres de las unidades Mérida y Tizimín de la Licenciatura en Educación, quienes la habían cursado en el cuarto semestre, 102 le designaron el máximo valor de utilidad, es decir, 10; 29 alumnos determinaron como calificación el número 9; 19 de estos dieron como valor el número 8; 5 indicaron el valor de 7; 3 el valor de 6; 2 alumnos indicaron el 5 de calificación y uno asignó el valor de 4 (Facultad de Educación, 2021).



### **Discusión**

Los resultados de esta investigación evidencian que la formación docente para la atención de la vulnerabilidad social es una herramienta que permite a los(as) docentes en formación adquirir conocimientos acerca de la producción de la pobreza, la desigualdad y las diversas afectaciones que generan estas condiciones en la vida de las personas, con el propósito de convertir a la educación en un recurso para desafiar la desigualdad y construir una sociedad más justa (Zeichner, 2009, citado en Cimen, 2021). De ahí la importancia de que el profesorado en formación desarrolle “habilidades y conocimientos para comprender qué, por qué y cómo de la justicia social” (Cimen (2021, p. 321). Desde esta perspectiva, el alumnado que cursa la asignatura, escucha de voz propia de los participantes, las situaciones que desde su etapa de vida, vulneran sus derechos y les impiden tener una vida digna y justa, logrando con base en Naidoo y D'warte (2017) la comprensión y trabajo con las situaciones de desventaja social, lo que le permitirá sensibilizarse y crear condiciones justas en su ejercicio profesional; por ejemplo, comprender y sensibilizarse sobre la vivencia de abandono y violencia experimentada por niñas y niños, pero también por parte de las personas de la tercera edad, en contextos urbanos; o la violencia hacia las mujeres en contextos rurales y mayores condiciones de falta de servicios básicos para toda la población como seguridad social o servicios de educación, salud, transporte, entre otros; encontrando a través de los proyectos del alumnado, como educadores críticos, la factibilidad desde la educación, de desarrollar capacidades en las personas, lo cual contribuirá, como comentan Aguilar, et al. (2019), acceder a su derecho fundamental a una vida digna y proveerse de medios para alcanzar el bienestar social en sus distintos contextos.

### **Conclusiones**

La asignatura ha permitido el uso de metodologías activas potentes para el desarrollo de competencias del alumnado participante, como es el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, el aprendizaje situado y el aprendizaje orientado al servicio, así como las prácticas externas, contando con espacios sociales para el ejercicio de la responsabilidad universitaria, al sensibilizar al profesorado en formación, en problemáticas que presentan personas que viven en situaciones de

desventaja socioeconómica, política, así como en el desarrollo de sus capacidades para el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Se ha trabajado con grupos vulnerados tanto de contextos urbanos como rurales, incluyendo problemáticas que presentan grupos poblacionales en todas las etapas de vida, pudiendo distinguir lo más apremiante dependiendo de éstas. En contextos urbanos se trabajó prioritariamente con grupos en etapa de niñez, adolescencia y tercera edad, siendo los más vulnerados en las ciudades; en contraste, en el contexto rural se incluye también la participación de personas adultas, mayormente mujeres, ya que todos sus integrantes presentaron condiciones de vulneración mayormente económica y de servicios públicos, no existiendo percepción de abandono en la niñez o edad adulta avanzada.

En la mayoría de los proyectos, se trabajó como tema crítico el desarrollo de capacidades para la convivencia pacífica, ya que se presentaron problemas de violencia en las relaciones entre iguales en la escuela, o intrafamiliar, en este caso, siendo ejercida por parte de los padres hacia los hijos, o de los esposos a las esposas; sin embargo, a través de la asignatura, el alumnado pudo darse cuenta de realidades adversas que experimentan diversos grupos poblacionales en diferentes etapas de vida, tanto en escenarios urbanos como rurales; finalmente, desde la experiencia del profesorado y alumnos que la han cursado, la asignatura Diseño de programas de formación con grupos vulnerados es percibida como pertinente, consistente y necesaria como prerrequisito de otras asignaturas del área de currículo, así como mayormente muy útil en la formación de Licenciadas y Licenciados en Educación.

### **Referencias bibliográficas**

- Aguilar, K., Ek, Y., Alamilla P., & Rodríguez, J. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 98-120. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.936>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. España: Aljibe.

- Cimen, I. (2021). Struggling to teach disadvantaged students: the Role of preservice education in Turkey. *Journal of teacher education and educators*, 10(3), 315-340. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1334098.pdf>
- Facultad de Educación (2021). *Informe “Cuestionario de estudiantes para evaluar plan de estudios”*. Documento inédito.
- Mijangos, J., Heredia, N., & Alamilla, P. (2016). *Planeación didáctica de la asignatura Desarrollo de programas de formación con grupos vulnerados*. Documento inédito.
- Monge, C., García, F., & Gómez, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria: un campo por explorar. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Naidoo, L., & D'warte, J. (2017). The Western Sydney Rustbelt: Recognizing and Building on Strengths in Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 2(4), 68-83. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.6>
- Okumuş, O. (2021). History education for disadvantaged groups in theory and in practice. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 1291-1311. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294053.pdf>
- Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Naciones Unidas-CEPAL.
- Roa, K., & Zenteno, C., (2022). Formación inicial docente en escuelas de distintos contextos socioeconómicos. *Educación y educadores*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.3>

**ISFODOSU CAMINO HACIA LA ACCESIBILIDAD:  
COMPROMETIDOS CON LA INCLUSIÓN**

**CAMINHO DO ISFODOSU PARA A ACESSIBILIDADE:  
COMPROMETIDO COM A INCLUSÃO**

**ISFODOSU PATH TOWARDS ACCESSIBILITY: COMMITTED TO  
INCLUSION**

Ana Teresa Valerio  
ISFODOSU, República Dominicana  
anaterel566@yahoo.com

Rosanny Tavárez Ortega  
ISFODOSU, República Dominicana  
rosanny.tavarez@gmail.com

**Resumen**

El presente trabajo considera los avances que como institución de educación superior (IES) hemos asumido como parte de los compromisos en dar respuesta al objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenibles ODS en garantizar una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles, incluyendo el nivel superior. De manera El Seminario sobre "Gestión de la Accesibilidad en Educación Superior" surge como una respuesta a una serie de hallazgos y discusiones que tuvieron origen en el trabajo del Grupo de Investigación Innovación en Entornos Virtuales (IEEV). Este grupo es un miembro activo del proyecto ECALFOR (Evaluación de la Calidad en la Formación del Profesorado), que involucró la realización de aproximadamente 130 entrevistas a directivos, profesores y egresados del ISFODOSU. Estas entrevistas se centraron en diversos aspectos relacionados con los planos de estudio y las titulaciones de educación superior. A través de estas entrevistas, se evidencia la necesidad de abordar políticas relacionadas con el acceso a la educación superior para colectivos vulnerables, así como la inclusión en la educación superior. Estas preocupaciones y necesidades se

compartieron con la Vicerrectora Ejecutiva del EPH, quien, con su colaboración y apoyo, facilitó un encuentro entre el Departamento de Bienestar Estudiantil y el Grupo IEEV.

**Palabras claves:** gestión de la accesibilidad, inclusión educativa, discapacidad.

### **Resumo**

Este documento considera os progressos que nós, enquanto instituição de ensino superior (IES), fizemos no âmbito dos nossos compromissos para responder ao Objetivo 4 dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), garantindo uma educação inclusiva e de qualidade a todos os níveis, incluindo o ensino superior. O Seminário sobre "Gestão da Acessibilidade no Ensino Superior" surge como resposta a uma série de conclusões e debates que tiveram origem no trabalho do Grupo de Investigação Inovação em Ambientes Virtuais (IEEV). Este grupo é um membro ativo do projeto ECALFOR (Avaliação da Qualidade da Formação de Professores), que envolveu a realização de cerca de 130 entrevistas a gestores, docentes e diplomados do ISFODOSU. Estas entrevistas incidiram sobre vários aspectos relacionados com os planos de estudo e os graus de ensino superior. Através destas entrevistas, tornou-se evidente a necessidade de abordar políticas relacionadas com o acesso ao ensino superior de grupos vulneráveis, bem como a inclusão no ensino superior. Estas preocupações e necessidades foram partilhadas com a Vice-Reitora Executiva da EPH, que, com a sua colaboração e apoio, facilitou uma reunião entre o Departamento de Assistência Estudantil e o Grupo IEEV.

**Palavras-chave:** Gestão da acessibilidade, Inclusão educativa, Deficiência.

### **Abstract**

The present work considers the advances that as a superior education institution (IES) we've taken on as part of the commitments in giving responses to the fourth objective out of the objectives of sustainable development ODS in guaranteeing an inclusive education and of quality in all levels, including the superior level. In this manner the seminary about " Management of the Accessibility in Higher Education" comes about as an answer to a series of findings and discussions that had their origins on the work done by the Investigation Group of Innovation in Virtual Environments (IEEV). This group is

an active member of the ECALFOR group (Evaluation of the Quality in the Training of Teachers), that involved the accomplishment of approximately 130 interviews to managers, teachers and graduates of ISFODOSU. These interviews focused on diverse aspects related to study plans and the titles attained from higher education. Through these interviews, the need to approach policies related to the access to higher education for vulnerable collectives was evidenced, as well as inclusion in higher education. These worries and needs were shared with the executive vicerector of the EPH, who, with her collaboration and support, facilitated an encounter between the department of student wellbeing and the IEEV group.

**Key words:** Management of accessibility, Educational inclusion, Disability.

### **Introducción**

El objetivo general de este trabajo es presentar El Seminario sobre "Gestión de la Accesibilidad en Educación Superior" como parte de los avances entorno a la promoción de la calidad de educación superior desde la valoración de la diversidad, equidad, la diferencia y participación mediante el fortalecimiento, priorización como la coordinación de acciones para la garantía del acceso, permanencia y egreso de las personas en situación de discapacidad en todos los servicios desde un enfoque intercultural e inclusivo.

La realización del Seminario tuvo la finalidad de facilitar la discusión y el intercambio de buenas prácticas para la gestión de la accesibilidad en las instituciones de educación superior; fomentar la creación de entornos inclusivos que promuevan la participación activa de todos los estudiantes; facilitar oportunidades para que los participantes establezcan contactos y colaboren en proyectos futuros relacionados con la accesibilidad y con esto se busca robustecer la gestión administrativa para promover la educación inclusiva de conformidad a las estrategias de acceso, permanencia y egreso con excelencia. Contó de 12 panelistas, 100 participantes.

La persona con discapacidad es una persona con derechos por lo que no son las diferencias lo que hay que trabajar es que las personas con discapacidad sean incluidas en todos los ámbitos de la sociedad y eso es respetarles sus los derechos. Para ello hay que eliminar una serie de barreras empezando con la falta de conocimiento de las leyes.

Logramos que el Seminario fuera de gran relevancia para nuestra institución, y refleja nuestro compromiso constante con la mejora de la educación superior y la igualdad de oportunidades. Estamos entusiasmados por la oportunidad de compartir este seminario con todos ustedes y esperamos contar con su activa participación.

### **Objetivos**

Promover la calidad de educación superior desde la valoración de la diversidad, equidad, la diferencia y participación mediante el fortalecimiento, priorización como la coordinación de acciones para la garantía del acceso, permanencia y egreso de las personas en situación de discapacidad en todos los servicios desde un enfoque intercultural e inclusivo.

Sensibilizar a los miembros de la comunidad universitaria en torno al respeto de conformidad con la política de bienestar universitario.

Fortalecer la gestión académica para promover la educación inclusiva de conformidad a las políticas institucionales.

### **Muestra y/o participantes**

El evento estuvo dirigido a una muestra total de 100 participantes, entre los cuales se destacan miembros que conforman el equipo de gestión, docentes y estudiantes del ISFODOSU, en sus recintos Luis Napoleón Núñez Molina y el Recinto Emilio Prud'Homme; asimismo fueron invitados una representación de la universidad ISA.

Además, contó con la valiosa presencia de Conadis y el MESCyT, y la representación de destacadas instituciones de Educación Superior, como PUCMM y UAPA, demostrando un compromiso compartido con la accesibilidad. Además, tuvimos el honor de recibir como invitado al Politécnico Andrés López Cruz, junto a su técnica distrital en Educación Especial y Atención en la Diversidad perteneciente al Distrito Educativo 06-06.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

Los contenidos a trabajar surgieron de las entrevistas realizadas para el proyecto ECALFOR y los contactos realizados como buenas prácticas del proyecto ACCES.

Como parte de la discusión generada en el espacio del panel de socialización sobre "Educación y Discapacidad en Educación Secundaria hacia la Universidad" espacio propicio para generar diálogo constructivo y compartir experiencias y buenas prácticas a nivel universitario, con los expertos invitados, con el objetivo de "Promover la conciencia y la acción en torno a la accesibilidad en la educación superior, destacando su importancia en la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos"

Primera sesión:

6 minutos por panelista.

1. Auxiliadora Espinal:

¿Cuáles son los desafíos más importantes que enfrentan los estudiantes con discapacidades durante su transición de la educación secundaria a la universidad?

2. Pedro Paulino:

¿Qué estrategias o programas de apoyo se han implementado en las escuelas secundarias para preparar a los estudiantes con discapacidades para la universidad?

¿Han sido efectivos?

3. Mtra. Isabel Jeréz:

¿Cuáles considera que son los pasos más importantes al momento de iniciar con este proceso de sensibilizar, promover y fomentar la construcción de entornos más inclusivos? Además, ¿qué ha supuesto dar esos pasos para ustedes como universidad que incluye a personas con discapacidad?

4. Patricia Mota:

¿Cómo fomentan un entorno inclusivo y accesible en su institución para asegurar que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y respaldados?

5. Dania Suriel:

En el tema que nos convoca, como IES..., ¿cuáles serían los distintos tipos de accesibilidad y cómo estos pueden favorecer la inclusión en la universidad?

6. Giselle Roedan:

¿Cuáles son las barreras más comunes que impiden que los estudiantes con discapacidades accedan a la educación superior y cómo pueden superarse?



Segunda sesión:

3 minutos por panelista.

1. Auxiliadora Espinal:

¿Cómo pueden las universidades mejorar sus servicios y apoyos para estudiantes con discapacidades que se gradúan del nivel secundario y desean empezar y graduarse de una carrera?

2. Pedro Paulino:

¿Cómo pueden los padres, tutores y familiares apoyar de mejor manera a los estudiantes con discapacidades durante esta transición?

3. Mtra. Isabel Jeréz:

¿Colabora su institución con otras instituciones y/o actores en la comunidad para mejorar la preparación de los estudiantes con discapacidades para la educación superior?

4. Patricia Mota:

¿Cuenta su Universidad con tecnologías y plataformas digitales accesibles y cuál ha sido su experiencia en la implementación para estudiantes con discapacidades?

5. Dania Suriel:

¿Cuál es la importancia de la conciencia y la sensibilización sobre las discapacidades en la Formación del Docente actual?

6. Giselle Roedan:

¿Qué consejos o recomendaciones daría a los estudiantes con discapacidades que están considerando ingresar a la educación superior?

**ÚLTIMA PREGUNTA:**

Abierta: ¿Podrían especificar alguna práctica replicable en los distintos entornos educativos para crear entornos más inclusivos? 1 minuto p/p.

### **Resultados alcanzados**

República dominicana no tiene una educación inclusiva. Las acciones que se están realizando son para cambiar el enfoque tradicional comenzando con escuchar a los usuarios. Desde el Mescyt han trabajado con las 55 Sedes de las Universidades y los

114 recintos las barreras hasta llegar al mercado laboral. Las preguntas Washington deben incluirlas en las pruebas de acceso.

Logramos que el Seminario fuera de gran relevancia para nuestra institución, y refleja nuestro compromiso constante con la mejora de la educación superior y la igualdad de oportunidades. Estamos entusiasmados por la oportunidad de compartir este seminario con todos ustedes y esperamos contar con su activa participación.

### **Conclusiones**

Se sintetizan las ideas principales y se da formal cierre al panel, agradeciendo la intervención de los panelistas y la atención del público. El Seminario sobre Gestión de la Accesibilidad, celebrado el viernes 20 de octubre en el ISFODOSU-Recinto Emilio Prud'Homme, fue un evento revelador que arrojó importantes conclusiones y acuerdos:

1. Katherine Aimeé Rodríguez, enfatizó que las personas con discapacidad son titulares de derechos, y la inclusión en todos los ámbitos de la sociedad es crucial para respetar estos derechos. Para lograrlo, es necesario eliminar las barreras, empezando por la falta de conocimiento de las leyes.
2. La educación inclusiva fue respaldada por varios marcos legales, como el Objetivo Sostenible 4, el artículo 63 de la Constitución y las leyes 139-1, 66 y 97-513 de INDOCAL.
3. Se señaló que dos barreras fundamentales en la educación superior son el acceso y la permanencia, que deben abordarse mediante la inclusión de preguntas Washington en las pruebas de acceso y el diseño de aprendizajes.
4. Se resaltó la cuota laboral para personas con discapacidad en el sector público (5%) y privado (2%), pero se señaló la falta de consecuencias para el incumplimiento de esta cuota.
5. Se enfatizó la importancia de no buscar la igualdad en el sentido de ser idénticos, sino el igual derecho a ser diferentes.
6. Auxiliadora Espinal, destacó el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una propuesta desde el sistema preuniversitario para garantizar el aprendizaje y la permanencia, centrándose en la persona, no en la discapacidad.
7. Pedro Paulino, subrayó la necesidad de ir más allá de los aspectos físicos en la inclusión y potenciar las capacidades de las personas con discapacidad.

8. Se instó a preparar a los maestros antes de su ingreso a la universidad, anticipando los ajustes necesarios y solicitándolos si es necesario, ya que el MINERD conoce las necesidades, pero no siempre puede dar respuesta.

9. Isabel Jerez y Patricia Mota, compartieron buenas prácticas en sus universidades para superar barreras y facilitar el acceso y la permanencia.

10. Dania Suriel, abogó por la importancia de conocer y atender las necesidades específicas de diferentes tipos de discapacidades, incluyendo la adaptación de textos y recursos digitales según el DUA.

11. Giselle Roedan, destacó la necesidad de cambiar el enfoque tradicional hacia la inclusión en la educación dominicana, trabajando en colaboración con las sedes universitarias y el mercado laboral. Reforzando la necesidad de la inclusión de las preguntas Washington en las pruebas de acceso como una medida clave.

12. Se subrayó que la formación de las personas con discapacidad en su autonomía es fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva.

Estas conclusiones y acuerdos del seminario brindan un sólido marco para avanzar hacia una educación superior más inclusiva y accesible en República Dominicana. Es por esto que resulta imperativo el rol de los actores claves convocados a este importante evento.

### **Compromisos y acuerdos**

Al asumir su compromiso, los participantes respondieron a importantes preguntas, tales como: ¿Qué me llevo o con qué me quedo?, ¿Qué acciones concretas podría apoyar? y, partiendo de mi rol, ¿A qué me comprometo? A continuación, compartimos sus respuestas.

1. ¿Qué me llevo o con qué me quedo?

✓ Que aún existe un largo camino por recorrer para tener no sólo una educación inclusiva sino un país inclusivo.

✓ Todos podemos ser parte de la inclusión.

✓ ¡Me llevo la experiencia de conocer personas que están liderando en el largo camino de la inclusión! Por una sociedad más justa.

✓ Quedo con el compromiso de trabajar por una educación más inclusiva.

✓ El aprendizaje que me llevo es que debemos primero abrir nuestra mente para ir cambiando desde adentro y aceptar a cada persona por igual.

✓ Nosotros mismos creamos las barreras.

✓ Nos queda mucho por hacer en la inclusión educativa. Lo primero es crear conciencia en todas las personas.

✓ Me llevo grandes experiencias y nuevos conocimientos. Además, me quedo con el corazón lleno de gratitud.

✓ Me llevo nuevos conocimientos acerca de la importancia de la accesibilidad y el deber de nosotros como futuros docentes de promover la inclusividad.

✓ Aprendí muchísimo sobre la importancia de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, tengan igualdad de oportunidades en el entorno educativo.

✓ Una gran motivación para impulsar la inclusión y difundir la situación actual para comprometer todos los actores de Educación.

✓ Que como IES tenemos un compromiso en asegurar el acceso de todos sin barreras ni estereotipos.

✓ ¡Una buena impresión!

✓ Que debemos asegurar la formación continua para docentes y administrativos en temas de inclusión.

2. ¿Qué acciones concretas podría apoyar?

✓ Compartir casos de reflexión con mis estudiantes sobre situaciones inclusivas para seguir corriendo la voz.

✓ Colaborar para eliminar las barreras de acceso.

✓ Preocuparme por aprender a comunicarme con las personas que tienen discapacidad y concientizar sobre la importancia de aceptar y promover la accesibilidad.

✓ Tratar de lo dicho se aplique.

✓ Participar en capacitaciones para el personal sobre la inclusión y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

✓ Divulgar todas estas informaciones sobre servicios de apoyo y recursos disponibles para estudiantes con discapacidad.

3. Partiendo de mi rol, ¿A qué me comprometo?

✓ A ser parte de la inclusión y apoyar a las personas con discapacidad.

- ✓ Seguir aportando para que la inclusión sea cada vez más efectiva.
- ✓ A tener mayor participación en espacios de sensibilización sobre el tema y ser promotora de los derechos a una educación accesible y de calidad para todos/as.
- ✓ Asesorarme mejor y apoyar más a los estudiantes que tengan alguna condición de discapacidad.
- ✓ Como maestro investigador contribuir con investigación que aborden temas de inclusión en la educación superior.
- ✓ Continuar apoyando la sensibilización en este tema que es compromiso de todos/as.

### **Referencias Bibliográficas**

- ECALFOR. (2023). *Resultados sobre la Creación y Seguimiento de Unidades de Calidad en las Universidades de Latinoamérica y El Caribe*. ECALFOR.  
[https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2023/02/WP3\\_Informe-de-Resultados-min.pdf](https://ecalfor.eu/wp-content/uploads/2023/02/WP3_Informe-de-Resultados-min.pdf)
- Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS). (2020). En Contreras, M (Ed.), *Consecuencias sociales y económicas de la exclusión laboral de la población con discapacidad en República Dominicana*. CONADIS.  
<https://conadis.gob.do/wp-content/uploads/2020/08/Estudio-Consecuencias-sociales-y-econ%C3%B3micas-de-la-exclusi%C3%B3n-laboral-de-la-poblaci%C3%B3n-con-discapacidad-en-Rep%C3%BAblica-Dominicana.pdf>
- ISFODOSU. (2022). PLAN ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL 2022-2025: Santo Domingo. <https://repositorio.unphu.edu.do/handle/123456789/5560>
- ISFODOSU (2019) Desempeño de los egresados del ISFODOSU y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.  
<https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/84>
- Silvestre, G., Martínez, V., Pérez, L., & Mota, P. (2022). *Política de Inclusión y Diversidad*. Departamento Editorial, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Soto, A., Hernández-Mella, R., Soto, P., & Pacheco-Salazar, B. (2016). Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: Un estudio dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 45–75. <https://doi.org/10.22206/cys.2016.v41i1.pp045-075>

**CONDICIONES Y FACTORES INSTITUCIONALES PARA LA CALIDAD EN  
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN**

**CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS E FATORES DE QUALIDADE NA  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO**

**INSTITUTIONAL CONDITIONS AND FACTORS FOR QUALITY IN THE  
TRAINING OF UNIVERSITY TEACHER IN EDUCATION**

Ana Bertha Luna Miranda

CIE-UATx, Mexico

anaberthalunam@gmail.com

César Sánchez-Olavarría

CIE-UATx, Mexico

cesarsanchezolavarria@gmail.com

**Resumen**

El objetivo de esta comunicación es presentar un diagnóstico realizado acerca de las condiciones y los factores institucionales para la calidad de la formación del profesorado universitario en Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala en México. Bajo un enfoque cualitativo se diseña un instrumento tipo portafolio para la recopilación de la información del Sistema de Gestión de la Calidad de la misma Universidad en nueve dimensiones de análisis, y como herramienta para el análisis de la información la elaboración de análisis FODA y CAME en el software Excel. Entre los principales resultados se tiene como fortaleza el 100% de programas de formación de profesorado universitario en los niveles de licenciatura y posgrado, acreditados por organismos nacionales como programas de Calidad (ACCESISO para los programas de licenciatura y CONAHCYT para los de posgrado). Entre las áreas de oportunidad y mejora se sugiere actualizar algunos documentos como el código de ética, así como su difusión, para contribuir a la integridad académica; así como favorecer y mejorar las instalaciones para promover la inclusión educativa en todos los programas que ofrece la

universidad; el diseño de una política de género y buscar la acreditación internacional para favorecer la movilidad académica.

**Palabras clave:** diagnóstico, formación, profesorado, análisis.

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é apresentar um diagnóstico das condições e factores institucionais para a qualidade da formação de professores universitários em Educação na Universidade Autónoma de Tlaxcala, no México. Sob uma abordagem qualitativa, foi concebido um instrumento do tipo portfólio para recolher informação do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade em nove dimensões de análise, e como ferramenta para a análise da informação a elaboração de análises SWOT e CAME no software Excel. Entre os principais resultados, destaca-se a força dos 100% dos programas de formação de professores universitários em nível de graduação e pós-graduação, acreditados por organismos nacionais como programas de qualidade (ACCESISO para os programas de graduação e CONAHCYT para os programas de pós-graduação). Entre as áreas de oportunidade e melhoria, sugere-se a atualização de alguns documentos, como o código de ética, bem como a sua divulgação, para contribuir para a integridade académica; bem como favorecer e melhorar as instalações para promover a inclusão educativa em todos os programas oferecidos pela universidade; a conceção de uma política de género e a procura de acreditação internacional para favorecer a mobilidade académica.

**Palavras-chave:** Diagnóstico, Treinamento, Ensino, Análise.

### **Abstract**

The aim of this communication is to present a diagnosis about the conditions and institutional factors for the quality of the training of university teachers in Education at the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico. Under a qualitative approach, a portfolio-type instrument is designed to compile information from nine dimensions of analysis of the Quality Management System of the same University. The SWOT and CAME tools in Excel are used to analyze the information. The findings showed that 100% of university teacher training programs at the undergraduate and graduate levels is accredited by National Quality Programs (ACCESISO for undergraduate programs



and CONAHCYT for graduate programs). However, it is necessary to update some documents such as the ethics code and to establish actions for its dissemination to contribute to academic integrity. It is also suggested to improve facilities to promote educational inclusion in all programs offered by the university, the design of a gender policy and obtaining international accreditation to promote academic mobility.

**Key words:** Diagnosis, Training, Teaching, Analysis.

### **Introducción**

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) es una institución de educación superior fundada 1976. Es un organismo de servicio público, descentralizado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y plena autonomía en su régimen jurídico económico y administrativo se reconoce como la máxima casa de estudios en el estado de Tlaxcala en México.

Nuestra institución tiene como visión “desempeñar con talento su función educativa e impulsar la innovación y generación del conocimiento científico, tecnológico y humanista en el contexto de las necesidades locales, nacionales e internacionales, con el objetivo de promover una mejor calidad de vida para la sociedad”, por lo que está convencida que el camino hacia la excelencia radica en la oferta de programas educativos de calidad.

La autónoma de Tlaxcala como máxima casa de estudios de la entidad siempre ha mostrado gran interés en procurar la calidad de sus programas educativos desde fines del siglo pasado para dar garantía a la formación profesional.

En la trayectoria histórica de la UATx, se han logrado certificaciones por el cumplimiento de estándares de calidad educativa (Certificación Internacional), y estándares de desempeño, excelencia y gestión educativa (certificado de alta calidad) y por satisfacer criterios de calidad (Quality Educational Institutional Leader). Desde el año 2000 y hasta principios de 2023, la UATx se ha distinguido por el aseguramiento de la calidad en sus procesos administrativos y docentes, el mantenimiento de un elevado porcentaje de estudiantes matriculados en programas acreditados y por la aplicación de los parámetros de competitividad marcados en el Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) bajo la Norma ISO 9001:2015, así como acreditaciones nacionales y en un mínimo porcentaje las internacionales.

### **Objetivos**

Realizar una actividad diagnóstica de las funciones que se le encomiendan al Sistema de Gestión de la Calidad en la Autónoma de Tlaxcala, en la formación de profesionistas (en especial la formación del profesorado universitario) y demás funciones ligadas a la docencia, gestión e investigación, fundamentada en la información que nos proporciona el SGC y a partir de los datos recolectados de la página WEB diseñar algunas recomendaciones atendiendo a sus fortalezas y debilidades.

### **Fundamentación**

El concepto de calidad llegó de las empresas a la educación como una estrategia de globalización para mejorar los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas. En educación, la inclusión de los procesos de calidad tiene como finalidad hacer que las instituciones sean más competitivas, por lo que han adoptado sistemas de evaluación y acreditación para vigilar que los procesos se cumplan, pero, sobre todo, para identificar áreas de oportunidad y debilidades para su atención y mejora en los procesos de formación a partir de los diagnósticos establecidos por los organismos acreditadores (Luna *et al.*, 2022).

Orozco (2009) y Rodríguez (2010) sostienen que la calidad educativa debe trascender más allá de la parte administrativa, de la institución misma, puesto que debe considerar su influencia en la formación y en la utilidad de los procesos y productos de aprendizaje en beneficio de los estudiantes dentro de un marco generado a partir de las políticas educativas que plantean el currículum, la formación docente, la gestión institucional y el financiamiento de la educación. Chacón (2019) señala que uno de los criterios que se debe considerar para la calidad educativa es cómo las instituciones intentan aminorar las desigualdades en el desempeño académico provocado por las condiciones de los estudiantes a partir de categorías como el modelo educativo, los procesos, la organización, infraestructura, servicios educativos, seguridad física y emocional situación económica, pertenencia, enseñanza, aprendizaje y el contexto de las instituciones.

Los procesos de gestión para la calidad educativa debe ser un ejercicio de abajo hacia arriba en términos de analizar las condiciones del estudiantado de las instituciones y a partir de ahí construir un modelo de calidad que sea congruente con cada uno de los

contextos reales en los que se ubican las instituciones. Es evidente que este ejercicio debe estar contenido dentro del marco de las políticas educativas implementadas por el Estado, en las que se establecen los lineamientos, pero también las prioridades, objetivos, acciones que permitan construir un modelo de calidad situado y útil en la educación.

Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2016) puntualizan que la calidad educativa contempla 5 dimensiones; equidad para atender la diversidad y su impacto en el proceso educativo, relevancia- utilidad de lo aprendido en el contexto que se desenvuelve, pertinencia- implementación de estrategias de aprendizaje acordes a las necesidades del estudiantado, eficacia- lograr los objetivos establecidos en el plan de estudios y eficiencia- uso responsable de los recursos materiales y humanos para alcanzar los objetivos.

La transición de los estudiantes al mercado laboral es un proceso complejo que pasa por la falta de oportunidades, pero también cuando logran su ingreso, el cual siempre es complicado y pocas veces inmediato, se presentan una serie de situaciones en la educación superior y media superior, principalmente. Por una parte, los docentes noveles no cuentan con la preparación didáctico-pedagógica, debido a que su formación disciplinar de origen es diferente a la docencia, lo que complica su desempeño profesional en el aula e inician su trayecto con prácticas empíricas tomadas de su experiencia como estudiantes. Su “formación docente” y competencias docentes se van adquiriendo con la práctica in situ. La formación continua es una de las formas en que se atienden esas debilidades, de ahí la importancia de vincular las necesidades de los docentes con la oferta educativa y puntualizar su utilidad en la praxis profesional, lo que permite mejorar el desempeño docente (Silander y Stigmar, 2018).

Por la otra, si bien es cierto que los docentes noveles con formación también se enfrentan a ese complejo proceso de transición universidad-empleo, su camino es menos sinuoso, por lo que la guía que reciben de sus docentes universitarios adquiere gran valor para su futuro desempeño profesional. La vinculación teoría-práctica retroalimentación de los docentes especialistas y con experiencia (Lago, Gamoba, y Montes, 2014), además de fomentar la reflexión de la práctica desde su estancia en la educación son acciones que se deben considerar y afinar.

### **Metodología**

El proyecto se realiza con el propósito de dar certeza y retroalimentar las acciones asumidas por el comité de gestión de la Calidad de la Institución a fin de garantizar la formación profesional de formadores, para dar garantía de calidad a sus títulos profesionales.

Mediante una investigación cualitativa se diseña un instrumento tipo portafolio para dar seguimiento y efectuar un análisis de fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades, (FODA) y un análisis para corregir debilidades, afrontar amenazas, mantener fortalezas y, explorar oportunidades (CAME).

Con ayuda del software Excel se realizaron los análisis pertinentes a la documentación recopilada a partir de la página WEB de la misma Universidad y de alguna información extraordinaria existente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad. Se proponen nueve dimensiones de análisis:

1. Objetivos y política institucionales de aseguramiento y mejora de la calidad.
2. Gestión de la información para el funcionamiento de la IES.
3. Admisión, evolución, reconocimiento y certificación del estudiantado.
4. Información pública.
5. Personal académico/investigador y de apoyo a la docencia.
6. Recursos y servicios para el aprendizaje, y apoyo al estudiantado.
7. Gestión del diseño, aprobación, seguimiento y actualización de las enseñanzas.
8. Procesos y métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiantado.
9. I+D+i y transferencia del conocimiento.

Con respecto a los temas de carácter transversal (integridad académica, inclusión, desarrollo sostenible, etc.)

### **Resultados**

A partir de los análisis FODA y CAME realizados se llegó a los siguientes resultados:

## Diagnóstico y Plan de mejora

### *Objetivos y política institucional de aseguramiento y mejora de la calidad*

De acuerdo al Plan de Mejoramiento Acelerado 2022-2026 Ortiz (2022) con una visión al 2030, propuesto por la nueva administración, la fundamentan en la transformación de la propia universidad y se plantea como un conjunto de acciones de carácter estructural organizadas en diez rubros en el plano organizacional, la reforma y la actualización normativa estatutaria en: las cuatro funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión y difusión, y autorrealización) y las dos adjetivas (Administrativa y Técnica), la mejora y adecuación permanente de la infraestructura universitaria y la transformación del sentido de la comunicación institucional inherente. Teniendo como fondo de este escenario el Modelo Humanista Integrador por Capacidades (MHIC), con un interés prioritario en el estudiante, su proceso de crecimiento integral basado en sus capacidades. Y la define como “La UATx impulsa la transformación institucional considerando el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC), fomentando la educación inclusiva de calidad bajo un esquema de mejora continua y fincada en el humanismo contemporáneo, que defienda la dignidad humana para una vida libre, igualitaria, solidaria, coexistente, democrática y universal”.

Podemos ver la información que se comenta desde la tabla 1 y hasta la tabla 7 posteriormente.

**Tabla 1**

#### *Acción de mejora en la Implementación del Modelo Universitario MHIC*

No	Acción de mejora	Actividad a desarrollar	Responsable del seguimiento y fecha.
1	La Universidad Autónoma de Tlaxcala cuenta con un modelo universitario propio (MHIC), basado en las últimas tendencias curriculares, se capacitó a la planta docente para su implementación, se sugiere realizar actividades de seguimiento para su mejora educativa y total interpretación del modelo en su aplicación.	El Centro de Investigación Educativa (CIE) forma parte importante en la implementación del modelo educativo. Llevar un seguimiento a las distintas áreas de aplicación en todas las unidades educativas o facultades.	Responsable de la Secretaría Académica (SGC) Institucional, e integrantes del equipo ECALFOR Enero del 2024.

*Nota.* Elaboración propia del diagnóstico realizado.

### **Gestión de la información para el funcionamiento de la IES**

La gestión de la información en la Autónoma de Tlaxcala se realiza de acuerdo al manual de operación del sistema de Gestión de la Calidad mediante la norma ISO 9001:2015/NMX-CC-9001-IMNC-2015-Sistemas de Gestión de la Calidad-Requisitos.

La institución por medio de la Rectoría, Secretarías, Divisiones Académicas, Centros de Investigación, Facultades y Unidades Académicas Multidisciplinarias están trabajando para la evaluación y acreditación de cada uno de sus programas educativos, mediante organismos nacionales e internacionales como el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), La asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior(CIEES), y/o Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), utilizando criterios e indicadores para valorar los siguientes aspectos: Personal académico, Perfil Académico(Currículo), Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje, Servicios institucionales para el aprendizaje, Matrícula, Trámites administrativos para agilizar requerimientos específicos durante todo el proceso de formación profesional, infraestructura y equipamiento, Investigación, Vinculación, Normatividad Institucional que regula la operación del programa, Conducción académico-administrativa del programa, Proceso de planeación, ejecución y evaluación, gestión administrativa y financiera. El adecuado establecimiento de la estructura del registro de la documentación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala es responsabilidad de la Coordinación del SIGC quien se apoya de las dependencias que conforman el modelo de Gestión de la Calidad.

### **Tabla 2**

*Sistema de Gestión de la Calidad y la Acreditación de los PE en la UATx*

No	Acción de mejora	Actividad a desarrollar	Responsable del seguimiento y fecha.
2	El Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) en la UATx, es una fortaleza en el control escolar de la institución, para asegurar la calidad en la formación profesional, el contar con instituciones acreditadoras y certificadoras que avalen estos procesos contribuye a mejorar la formación profesional. Se sugiere ahora buscar la acreditación internacional de los programas educativos de licenciatura y posgrado. Ya que en su gran mayoría solo cuentan con acreditación nacional, aprox. el 95% de los programas educativos.	Diseñar un programa de planeación a fin de promover la acreditación internacional de los programas educativos. Reforzar la formación de auditores internos a partir de los indicadores internacionales.	Secretaría Académica. Comité de Aseguramiento de la Calidad y responsables de Vinculación Institucional, acompañados por los responsables de proyecto ECALFOR 2024.

*Nota.* Propia de la investigación diagnóstica.

### **Admisión, evolución, reconocimiento y certificación del estudiantado**

Un estudiante universitario es aquel que ha sido seleccionado durante el proceso de admisión, revalidación, equivalencia, comparabilidad o movilidad y se inscriba en algún programa educativo, además de cumplir con los requisitos establecidos por la Secretaría Técnica a través del Departamento de Control y Registro Escolar en la UATx.

Se ha diseñado de manera consensuada los elementos que constituyen el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC), modelo propio para el desarrollo universitario, el cual integra los principios antropológicos, axiológicos y gnoseológicos, que sustentan una determinada manera de considerar al ser humano. El MHIC tiene como finalidad propiciar en los estudiantes una formación humanista e integradora, cuyo soporte práctico, en propuestas de política educativa internacional y nacional, asume el enfoque basado en capacidades. Bajo los enfoques de la Pedagogía Integradora y el Humanismo Integrador, el objetivo del modelo es facilitar a las a la comunidad estudiantil, experiencias educativas para tomar conciencia de la realidad multidimensional y de los bienes que les permitan integrar su concepción de vida desde una perspectiva ética.

### **Titulación**

La Titulación es la valoración final que permite apreciar la integración del proceso de formación profesional del estudiante y tiene por objeto la obtención de un título de licenciatura. Existen 6 opciones de titulación: tesis, memoria, diseño de prototipo, examen general de conocimientos, por promedio o de excelencia y por reconocimiento de actualización extracurricular.

**Tabla 3**

*Acción de mejora en el fortalecimiento del desarrollo de los principios éticos Institucionales en la revitalización del modelo educativo MHIC*

<i>No</i>	<i>Acción de mejora</i>	<i>Actividad a desarrollar</i>	<i>Responsable del seguimiento y fecha.</i>
3	La implementación del modelo educativo institucional MHIC, ha generado acciones de cambio en la formación profesional, sin embargo, se requiere fortalecer procesos de índole ética en el manejo de los procesos, se cuenta con un código de ética, que norman actividades en el comportamiento de docentes y estudiantes, es necesaria una mayor difusión y formación de comités de ética para una correcta aplicación.	Difusión del código de ética a la comunidad estudiantil y planta académica. Diseño de una normativa para la formación de los comités de código de ética. Formación de comités de C.E. por división o facultades.	Secretaría Académica. Despacho del Abogado Institucional Enero de 2024.

*Nota.* Propia de la investigación diagnóstica.

### **Información pública**

La UATx funciona a través de un comité de transparencia cuya información se encuentra en la página WEB (<https://uatx.mx/universidad/misionvision>).

El Comité de Transparencia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, es la autoridad máxima en materia de transparencia, acceso a la información pública y protección de datos personales. Tiene a su cargo la misión de confirmar, modificar o revocar la clasificación de la información pública; así mismo, confirmar, modificar o revocar las determinaciones en las que se declare la inexistencia de los datos personales. Entre sus documentos de Obligaciones de Transparencia se encuentran en la página WEB. Por citar algunos acerca de las actividades llevadas a cabo en la UATx:

***Marco normativo, II.A. Estructura Orgánica, VIII-B. Tabulador de Sueldos, C. Obligaciones Aplicables***



**Tabla 4**

*Acción de mejora para la difusión de la transparencia en los procesos del SGC*

<i>No</i>	<i>Acción de mejora</i>	<i>Actividad a desarrollar</i>	<i>Responsable del seguimiento y fecha.</i>
4	La Secretaría Administrativa y la Secretaría Técnica, en coordinación con el SGC han diseñado el esquema de procesos para un estricto control de los indicadores involucrados. Se requiere difundir las normatividades y procesos, que regulan el control de la transparencia y manejo de los recursos a la comunidad universitaria y sociedad en general.	Dar seguimiento para el control de procesos y manejo de recursos en pro de la transparencia.	SGC y Secretarías Técnica y Administrativa. 2023.

*Nota.* Universidad Autónoma de Tlaxcala - UATx

### **Personal académico/investigador y de apoyo a la docencia**

Para el buen funcionamiento de la institución la universidad cuenta con un reglamento normativo para el ingreso, permanencia, promoción y etapa de término en dicha universidad. Conformado por Diez Títulos integrado a su vez por los capítulos correspondientes entre los transitorios y otros.

*A nivel Nacional existe políticas de apoyo a la docencia y a la Investigación que se aplican en la institución bajo las Normativas Nacionales, cubiertos por los programas de estímulos al desempeño docente y a la investigación en los programas siguientes:*

1.- ESDEPED. Programa de estímulos al desempeño docente. válida solamente para los profesores de Tiempo Completo y de exclusividad, su gestión ha generado descontento y competencia hacia la comunidad académica y al interior de la institución.

2.- PRODEP. Programa de desarrollo y mejoramiento del profesorado, surge como política pública a fines del siglo pasado, apoya a los docentes a alcanzar el Perfil Docente, para la educación superior, financiando programas para alcanzar niveles de maestría y doctorado, entre sus limitaciones es que se hace válido cuando los estudios se realicen solamente en otras instituciones y para profesores de tiempo completo con más de dos años de antigüedad para ser PTC (profesor de tiempo completo- perfil deseable).

3.-SNI. El reconocimiento SNI (Sistema Nacional de Investigadores), lo otorga el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, denominado CONAHCYT. Reconocimiento en el que los docentes- investigadores disfrutaban de un monto económico de compensación salarial por desarrollar el Tiempo completo adscritos a Universidades Públicas por realizar investigación de alto prestigio, siendo

evaluados cada 5 años por medio de su productividad de divulgación y difusión científica.

**Tabla 5**

*Acciones de mejora para el apoyo docente*

<i>No</i>	<i>Acción de mejora</i>	<i>Actividad a desarrollar</i>	<i>Responsable del seguimiento y fecha.</i>
5	Es necesario apearse a la normativa de selección de personal para lanzar las diferentes convocatorias al público, principalmente para el ingreso y contratación de nuevo personal con el perfil adecuado. Los programas de apoyo docente requieren de una mayor cobertura para todos los docentes de TC, 1/2T y HC, debido a que solo es privilegio para bajos porcentajes y en especial los de tiempo completo.	Revisar en RH de la oficina de personal académico, el diseño de la actualización de los perfiles profesionales idóneos y del personal administrativo y de servicios para elegir el perfil adecuado del personal. Gestionar a la Federación actualización de los presupuestos federales.	Secretaría Académica. Jefe de Personal y Oficina de Recursos Humanos, Sindicatos de trabajadores. La Rectoría.  Enero de 2024

*Nota.* Propia de la investigación diagnóstica

### **Recursos y servicios para el aprendizaje y apoyo al estudiantado**

En la Autónoma de Tlaxcala, bajo el modelo de facultades existen cuatro divisiones: Coordinación de Ciencias y Humanidades, de Ciencias Sociales y Administrativas, de Ciencias Básicas, Ingeniería y tecnología, y de Ciencias Biológicas y de la Salud. Las secretarías correspondientes son: la Académica, la Técnica, La de Investigación Científica y Posgrado, la Administrativa y la de Divulgación y Extensión Universitaria. Entre los Recursos se ofrece una estructura apropiada, con aulas dotadas de mobiliario, y equipo tecnológico como cañones, centros de cómputo, biblioteca, y laboratorios equipados. Institucionalmente se cuenta con el Comedor Universitario propio para estudiantes y maestros comida sana a precio muy accesible, en el Campus Rectoría se cuenta con: Biblioteca Central, más de tres auditorios de uso común que inclusive se comparten con la sociedad Tlaxcalteca, el Área de psicología, Recursos humanos, Coordinaciones Académicas, Oficina del Sistema de Gestión de Calidad, Educación Continua, Mantenimiento, Resguardo, Protección Civil, Control Escolar, Unidad deportiva con Alberca Olímpica, Centro Cultural Universitario, espacios propios para el deporte, y las bellas artes, pintura, escultura, música y danza, así como una estancia para visitantes.

**Tabla 6**

*Acciones de mejora para la inclusión de grupos vulnerables.*

<i>No</i>	<i>Acción de mejora</i>	<i>Actividad a desarrollar</i>	<i>Responsable del seguimiento y fecha.</i>
6	Se requiere hacer una supervisión de infraestructura para que sea adaptable a la comunidad que presenta alguna discapacidad física, mejorar rampas y espacios para su desplazamiento. Revisar de manera continua espacios de higiene y sanitarios. Así como ampliar las instalaciones deportivas y de esparcimiento para estudiantes y docentes.	Generar programas de funcionamiento de manera continua para las comisiones de seguridad e higiene. Difundir y apoyar más el deporte y las actividades de cultura, para la integración de jóvenes vulnerables.	Secretaría de Difusión y Cultura, Comité de Protección Civil Institucional, Comisión del Deporte. Comisión de Higiene y Seguridad.  2024.

*Nota.* Propia de la Investigación diagnóstica.

### **Gestión del diseño, aprobación, seguimiento y actualización de las enseñanzas**

La gestión del diseño aprobación, seguimiento y actualización de las enseñanzas, se lleva a cabo por las academias de cada uno de los programas educativos, institucionalmente aprobados por la Secretaría Académica, y aprobados por planes y programas de la misma oficina y gestionado a través del reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública del estado SEP a través del reconocimiento de validación REVOE.

<http://facultadederechouatx.com.mx/reacreditacion/normatividad/Reglamentos%20de%20autx/REGLAMENTO-DE-ACAA> .

De acuerdo con los organismos acreditadores esta revisión externa, se sugiere cada 5 años para los programas educativos de licenciatura y para los de posgrado el reconocimiento lo otorga el Programa de Nacional Programas de Buena Calidad, gestionado por el CONAHCYT.

**Tabla 7**

*Acciones de mejora para la actualización de la enseñanza.*

<i>No</i>	<i>Acción de mejora</i>	<i>Actividad a desarrollar</i>	<i>Responsable del seguimiento y fecha.</i>
7	Dar continuidad y seguimiento a los procesos de implementación de la Revitalización del Modelo MHIC institucional. Dar continuidad a los procesos de formación docente.	Seguimiento a los procesos de formación profesional docente. Evaluaciones periódicas en las distintas facultades del impacto de la Revitalización del MHIC.	Secretaría académica. Personal del CIE Secretaría Técnica. FCE. Integrantes de proyecto ANECA Enero de 2024.

*Nota.* Propia de la Investigación diagnóstica.

### **Procesos y métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiantado**

El Modelo Humanista integrador por capacidades, propio de la Universidad se encuentra actualmente en un proceso de revitalización. **El Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad** acompaña en el proceso de implementación de la revitalización al modelo educativo que nos gobierna, en este periodo otoño: agosto-junio 2023, se implementa en todos los programas de licenciatura, siendo una de las características principales el Seminario Integrador de la Praxis Profesional, innovación educativa implementada con la finalidad de que el universitario egresado reúna en lo largo de su formación profesional experiencia en el campo de su ejercicio para su inmediata inmersión en el mercado laboral.

**Tabla 8**

*Acciones de mejora del aprendizaje centradas en el estudiante.*

<i>No</i>	<i>Acción de mejora</i>	<i>Actividad a desarrollar</i>	<i>Responsable del seguimiento y fecha.</i>
8	Dar continuidad a los procesos de formación docente y su involucramiento con las TIC, TAC y uso de la IA para contribuir en el mejoramiento del aprendizaje con la actual innovación educativa de Proyectos integradores de la Praxis profesional. Revisar de manera continua los reglamentos de evaluación y certificación del aprendizaje.	Seguimiento a los procesos de formación profesional docente. Evaluaciones periódicas en las distintas facultades del impacto de la Revitalización del MHIC.	Secretaría Académica. Personal del CIE Secretaría Técnica. FCE. Integrantes de proyecto ANECA Enero de 2024.

*Nota.* Propia de la Investigación diagnóstica.

### **I+D+i y transferencia del conocimiento**

Los programas educativos que se ofertan en la Universidad Autónoma de Tlaxcala están alineados a la misión, visión y política de calidad al 2030, así como a los principios que se ofrecen en la institución: “ser una institución de educación superior equitativa, inclusiva, resiliente, sostenible, reconocida internacionalmente por la calidad de sus productos y servicios en el marco de su modelo educativo y las normas internacionales de calidad”, considerando los siguientes valores: Dignidad humana (justicia social, libertad, respeto, no discriminación), Igualdad, Inclusión social, Honestidad, Autorrealización y Responsabilidad social.

**Tabla 9**

Acciones de mejora I+D+i

<b>No</b>	<b>Acción de mejora</b>	<b>Actividad a desarrollar</b>	<b>Responsable del seguimiento y fecha.</b>
9	Fortalecer los perfiles académicos de los docentes-investigadores que ya están integrados en la institución y que aún no alcanzan el perfil ideal para su reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores. Incentivar la promoción de investigadores en el SIN a otros niveles. Promover la internacionalización de los programas de posgrado. Promover la movilidad académica con convenios y colaboraciones externa	Dotar de recursos necesarios para la profesionalización del profesorado. Buscar fuentes de financiamiento para proyectos y para la publicación de los productos de investigación. Lograr los convenios internacionales.	Secretaría Académica. Secretaría de Investigación. Integrantes de proyecto ECALFOR  Enero de 2024.

*Nota.* Fuente propia de la Investigación diagnóstica

### **Discusión de resultados**

- **Valoración de las aportaciones que ha supuesto este ejercicio de diagnóstico y algunas recomendaciones para el plan de mejora de la UATx en México y al equipo de calidad de ésta**

Con respecto a la valoración realizada a esta universidad, la Autónoma de Tlaxcala, y con apoyo del análisis de los FODA y CAME, realizados a través del proyecto, se puede discutir que se ha asumido una gran responsabilidad con las prácticas de calidad implementadas, en cuanto a procesos de evaluación institucional, por medio de la Certificación bajo la Norma ISO 9001-2015, y Evaluaciones

Institucionales que, garanticen la calidad en la formación profesional de sus estudiantes, por Organismos Nacionales en su mayoría como COPAES y CIEES, al tener acreditados el mayor porcentaje de sus programas de licenciatura aproximadamente un 95%, ofrecidos a la comunidad estatal, regional y nacional y por el Consejo Nacional de Ciencias, Humanidades y Tecnología (CONAHCYT) a los posgrados vigentes de formación de formadores en educación actualmente reconocidos como posgrados de Calidad, aún se tiene el reto de buscar la acreditación internacional, ya que son mínimos los programas que gozan de este privilegio, en la mayoría por el alto costo que esto significa, sin embargo se han asumido las responsabilidades en cuanto alinear a las exigencias de la Política Educativa Nacional, para la acreditación de programas educativos en la formación profesional. Sin embargo, se muestran algunas debilidades en la parte operativa de la gestión del sistema en los análisis DAFO.

Se realizaron observaciones al respecto de la gestión de la Integridad académica, de la Calidad Docente, de las garantías de calidad que ofrece la institución educativa, de la igualdad, diversidad, equidad e inclusión, y de la gestión I+D+i.

Si bien existen fortalezas en la gestión de estos principios de Calidad para la formación de profesionistas, las debilidades de alta prioridad como el manejo de la gestión del Manual de Ética, la atención a la diversidad y la inclusión de estudiantes vulnerables, aún presentan necesidades de atención inmediata, que pueden repercutir como una amenaza si no son atendidas, todo esto involucra la gestión de la infraestructura y los recursos financieros para dar una atención inmediata, así como lo costoso que resultan los procesos de acreditación y en un momento puede resultar una amenaza que se dejen de realizar, sin embargo esto haría que la institución gestionara con mayor efectividad la autoevaluación y propiciara una Cultura de la Calidad en todos los niveles, que en algunas ocasiones se ha confundido con burocratización del mismo sistema.

Con la finalidad de elevar la calidad docente, el departamento de recursos humanos debe aplicar los procesos de inducción de manera adecuada a partir de las necesidades de las facultades y centros de investigación. La detección de necesidades permitirá contar y fortalecer los programas de capacitación existentes. Para integrarlos en la evaluación del desempeño docente y en los procesos de nuevo ingreso.

La investigación educativa deberá tener mayor facilidad para acceder a esta información de lo contrario será una amenaza la gestión del conocimiento que retroalimiente los procesos formativos.

La publicación de las convocatorias de admisión al exterior contribuye en la elección de los mejores perfiles de profesores externos, además de promover la contratación de egresados con los perfiles adecuados a los requerimientos en cada una de las facultades. Es necesario promover que egresados y docentes realicen estudios de posgrado en el extranjero o en otras instituciones a fin de favorecer la excelencia académica, por lo que se tendrían que ampliar las políticas nacionales para la gestión de la IES y su financiamiento. No se debe olvidar la generación de políticas de desarrollo docente para los profesores hora clase y medio tiempo.

Para dar garantía en la calidad de los programas educativos, la institución contempla una Unidad de Calidad a nivel Institucional responsable de gestionar los procesos correspondientes a las evaluaciones y acreditaciones que se llevan a cabo, existen auditores internos por facultad, sin embargo no existe un comité institucional que autoevalúe de manera interna y continua la práctica educativa y dé a conocer a la comunidad los resultados obtenidos del análisis de las auditorías para retroalimentar los sistemas de gestión.

- **Alineamiento en materia de garantía de calidad del país, al ámbito regional y a referentes internacionales**

En la medida de lo posible, el alineamiento de los Sistemas de Calidad Institucional a los sistemas de las directrices en materia de garantía de calidad de otro país, en el ámbito regional y con referentes internacionales compromete a la institución a llevar a cabo estas medidas establecidas en el plan de desarrollo y mejora, propuestos en su agenda 2030, y se debe asumir esta responsabilidad para dar garantía en la formación profesional, así como en la innovación de la tecnología, para dar certidumbre en la formación de los egresados y poder alcanzar mayor credibilidad y certeza a nivel internacional y esto les permita la movilidad tanto a estudiantes como a docentes, así como recibir estudiantes y docentes de otros países.

- **Contribuir con los objetivos para el desarrollo sustentable ODS4 y ODS17**

Esta contribución dará garantía de la formación de los estudiantes con principios éticos dignos de su formación profesional en beneficio de las instituciones en donde se incorporen y en beneficio de la humanidad y de su planeta, para promover la igualdad, diversidad e inclusión, la UATx debe gestionar apoyos federales y estatales para actualizar su infraestructura. Se debe hacer coincidir los perfiles de ingreso de los docentes e investigadores tomando en cuenta la equidad y la inclusión para que éstas sean una realidad y llevar un seguimiento en la actualización de las normativas. Se debe gestionar recursos de manera interna para el mantenimiento de las políticas institucionales, promoviendo y apoyando grupos vulnerables de la comunidad. Establecer programas especiales de atención cuando se tenga el caso de una persona con necesidades especiales y fortalecer las estrategias institucionales, además de contribuir a estrechar los lazos de comunicación y proyectos de vinculación entre organizaciones gubernamentales y las IES.

### **Conclusiones**

El SGC aporta indicadores como bien se mencionó de diversos procesos educativos sin embargo no se encuentran análisis exhaustivos de la información generada, ni tendencias de los comportamientos al menos de los últimos cinco años, para ver de qué manera ha sido el impacto de las acreditaciones y evaluaciones curriculares nacionales, lo que contribuiría a mejorar los procesos de gestión educativa institucional y garantizar la calidad de los títulos profesionales en la formación de los formadores de educación básica una necesidad prioritaria en el estado, la región y el país.

El diagnóstico realizado a través de este ejercicio de análisis de documentos del Sistema de Gestión de la Calidad nos ha permitido generar conocimiento y mayor experiencia para participar con las comunidades que integran esta institución en beneficio de la Calidad de la misma, a través del Módulo de Calidad integrado en el proyecto ECALFOR, nos ha permitido buscar y apoyar algunas estrategias de desarrollo para dar cumplimiento a los objetivos de calidad de los programas educativos de formación de formadores en educación universitaria, a los que se ha comprometido la institución y poder retroalimentar algunas acciones en favor de la calidad de los



mismos.

En el Centro de Investigación educativa es donde se ha conformado una Unidad de Calidad, desde donde se observa y analizan algunas de las prácticas cotidianas de calidad en la formación de estudiantes de licenciatura y posgrado, y con esta participación en este proyecto aumenta el compromiso que ahora existe.

El Nivel de compromiso institucional adquirido por el equipo de gobierno de la IES en este caso la Autónoma de Tlaxcala, colabora con este ejercicio y la continuidad de su desarrollo en términos efectivos para dar atención a la calidad de la educación desde los objetivos de la agenda 2030 planteada a nivel internacional para la educación superior.

### **Referencias bibliográficas**

- Chacón, L. (2019). Calidad Educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Calidad*, 36, 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Gallego-Ortega, J., & Rodríguez-Fuentes, A. (2016). *La Alteridad en Educación. Teoría e investigación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lago, D., Gamoba, A., & Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 8(2), 157-169.
- Luna, A. B., Sánchez-Olavarría, C. & Jiménez, M.S. (2022). Sistema de gestión de la calidad y garantía en la titulación en educación (El caso de la UATx en México). *Revista de Psicología*, 1(1), 497-504. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16480/21921927619>
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de la calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actividades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28, <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Silander, C., & Stigmar, M. (2019). Individual growth or institutional development? Ideological perspectives on motives behind Swedish higher education teacher training. *High Educ*, 77, 265–281, <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0272-z>

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Orozco, J. C. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 161-181.

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2023). *Páginas Institucional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*.

<https://uatx.mx/>

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2023). *Código de ética*.

[https://uatx.mx/universidad/normatividad//Codigo\\_Etica\\_UATx.pdf](https://uatx.mx/universidad/normatividad//Codigo_Etica_UATx.pdf)

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2023). *Investigación científica*.

[https://uatx.mx/universidad/normatividad/investigacion\\_cientifica.pdf](https://uatx.mx/universidad/normatividad/investigacion_cientifica.pdf)

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2023). *Normatividad*.

<https://uatx.mx/universidad/normatividad/>

**MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR: EL ROL DEL DOCENTE**

**MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO  
SUPERIOR: O PAPEL DO PROFESSOR**

**INTRINSIC MOTIVATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGHER  
EDUCATION: THE ROLE OF THE TEACHER**

Alicia Angélica Núñez-Urbina  
TecNM y CIIDET, Mexico  
angelica.nu@ciidet.tecnm.mx

Herlinda Saucedo-Castillo  
TecNM y CIIDET, Mexico  
herlinda.sc@ciidet.tecnm.mx

**Resumen**

El concepto de motivación intrínseca, introducido en los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) pone el foco de atención en el individuo intrínsecamente motivado, que encuentra satisfacción en la realización de actividades sin necesidad de recompensas externas, pero satisfaciendo tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y vinculación. En el ámbito educativo, la TAD puede ser un soporte para apostar por proporcionar un entorno que apoye estas necesidades básicas, fomentando la motivación intrínseca en los estudiantes y, por lo tanto, mejorando su bienestar y rendimiento. En este trabajo se ha utilizado la cartografía conceptual para orientar el análisis y abordaje de algunas ideas clave en torno a la pregunta ¿Cómo puede incidir el docente de educación superior en la motivación intrínseca de los estudiantes con la incorporación de tecnologías digitales? Como resultado del análisis reflexivo realizado, resalta la importancia de la formación continua del docente, para que éste pueda asumirse como guía en todo momento y sea capaz de diseñar actividades de aprendizaje con tecnologías digitales, que deliberadamente fomenten en sus

estudiantes la autonomía, la interacción y el aprendizaje colaborativo, así como el reconocimiento de sus logros (a través de un feedback positivo, oportuno, formativo y sumativo).

**Palabras clave:** tecnologías digitales, motivación intrínseca, educación superior.

### **Resumo**

O conceito de motivação intrínseca, introduzido nos postulados da Teoria da Autodeterminação (TAD), centra-se no indivíduo intrinsecamente motivado, que encontra satisfação na realização de actividades sem necessidade de recompensas externas, mas satisfazendo três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vinculação. No contexto educativo, a TAD pode ser um suporte para proporcionar um ambiente que apoie estas necessidades básicas, promovendo a motivação intrínseca dos alunos e, por conseguinte, melhorando o seu bem-estar e desempenho. Neste artigo, foi utilizado o mapeamento concetual para orientar a análise e a abordagem de algumas ideias-chave em torno da questão: Como podem os professores do ensino superior influenciar a motivação intrínseca dos estudantes com a incorporação das tecnologias digitais? Como resultado da análise reflexiva realizada, destaca-se a importância da formação contínua dos docentes, para que estes possam assumir o papel de guias em todos os momentos e sejam capazes de conceber actividades de aprendizagem com tecnologias digitais, que fomentem deliberadamente a autonomia, a interação e a aprendizagem colaborativa dos seus alunos, bem como o reconhecimento dos seus resultados (através de feedback positivo, atempado, formativo e sumativo).

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais, Motivação intrínseca, Ensino superior.

### **Abstract**

The intrinsic motivation concept, introduced in the Self-Determination Theory (SDT) postulates, focuses on the intrinsically motivated individual, who finds satisfaction in carrying out activities without the need for external rewards, but satisfying three basic psychological needs: competence, autonomy, and connection. In the educational field, ADT can be a support to provide an environment that supports these basic needs, promoting intrinsic motivation in students and, therefore, improving their well-being

and performance. In this work, conceptual cartography has been used to guide the analysis and approach of some key ideas around the question: How can higher education teachers influence the intrinsic motivation of students with the incorporation of digital technologies? As a result of the reflective analysis, the importance of continuous teacher training is highlighted, so that the teacher can always act as a guide and be able to design learning activities with digital technologies, which deliberately encourage autonomy, interaction and collaborative learning, as well as recognition of their achievements (through positive, timely, formative and summative feedback).

**Keywords:** Digital technologies, Intrinsic motivation, Higher education.

### **Introducción**

Como estudiante, no siempre resulta fácil encontrar la energía y concentración necesarias para cumplir con las actividades académicas sin dejar de lado el resto de las exigencias de la vida diaria (familiares, laborales, sociales, etc.). Además, puede ser difícil encontrar el incentivo necesario para iniciar el día cada mañana y hacer cosas que "se deben hacer". Ante este panorama, sin duda la clave es la motivación y lograr entender cómo la motivación intrínseca y extrínseca, así como las necesidades humanas y los objetivos pueden impactar en el entusiasmo, la actitud, el rendimiento y el bienestar psicológico de los individuos.

Haciendo uso de la cartografía conceptual propuesta por Tobón (2016), el trabajo que se presenta a continuación busca responder a la pregunta ¿Cómo puede incidir el docente de educación superior en la motivación intrínseca de los estudiantes con la incorporación de tecnologías digitales? Dicha cartografía orientó el análisis realizado para abordar y desarrollar algunas ideas clave en torno a la forma en que sería posible incidir en la motivación intrínseca de los estudiantes al incorporar tecnologías digitales en la educación superior.

### **La motivación en el ámbito educativo**

La motivación puede ser entendida como la energía que impulsa los comportamientos, siendo lo que da a la conducta humana dirección y persistencia. Así, las personas motivadas se detectan con facilidad: tienen mayor probabilidad de iniciar algo y lo llevan a cabo con mucha más energía, dirección y tenacidad que quienes no lo

están. Quienes carecen de motivación muestran mucho menos entusiasmo o persistencia (Bontempi, 2019).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación juega un papel importante, ya que es lo que impulsa a los estudiantes a aprender. La motivación, complementada con las estrategias, metodologías, recursos y herramientas que utiliza el docente en el diseño de las actividades de aprendizaje, es lo que fortalece en los estudiantes las habilidades y competencias que requieren en su formación, logrando que exista una interacción entre docentes y estudiantes (Choez y Benavides, 2021).

Es importante considerar que, en el aula, un elemento esencial para despertar la motivación es, precisamente, la atención que los docentes dan a sus estudiantes y la inclusión de las tecnologías digitales puede ser un beneficio para la comunicación y el cumplimiento de tareas, lo cual fomenta la creatividad en favor del rendimiento académico. La tecnología brinda una gama de herramientas que ayudan a crear un aprendizaje interactivo y participativo, favoreciendo a su vez el trabajo colaborativo (Choez y Benavides, 2021).

El estudio realizado por Choez y Benavides (2021) evidencia que a los estudiantes les motiva participar activamente en las clases cuando se sienten actores en su proceso formativo, lo que les motiva a progresar para alcanzar sus metas. En ese contexto, la tecnología contribuye significativamente al brindarles información de acuerdo con sus intereses, despertando su creatividad y acercándolos a nuevas realidades al plantearles retos que los insertan en la sociedad del conocimiento.

Es indudable que el uso de las tecnologías digitales ha transformado la manera en que se enseña y se aprende en el aula. Sin embargo, su sola presencia no garantiza la motivación y participación de los estudiantes. Para maximizar el potencial de las tecnologías en el aula, los docentes deben ser capaces de diseñar estrategias efectivas que fomenten la motivación y participación activa de sus estudiantes, tales como: 1) Conectar el contenido con la vida cotidiana; 2) Fomentar la gamificación; 3) Proporcionar opciones y autonomía; 4) Implementar el aprendizaje colaborativo; 5) Utilizar herramientas de realidad aumentada y virtual; 6) Integrar elementos multimedia y recursos interactivos; 7) Proporcionar retroalimentación inmediata; 8) Fomentar la creatividad y la resolución de problemas; 9) Facilitar el acceso a recursos digitales y en línea; 10) Realizar actividades de aprendizaje invertido (flipped classroom); 11)

Organizar debates y discusiones en línea; 12) Establecer metas claras y realistas; 13) Promover el aprendizaje autodirigido; 14) Organizar eventos y actividades en línea; 15) Utilizar la narrativa y la storytelling (Rios, 2023).

### **Autodeterminación y motivación intrínseca**

La Teoría de la Autodeterminación (Self-determination Theory, SDT) surgió del trabajo, realizado sobre la motivación, de los investigadores Edward L. Deci y Richard M. Ryan, publicando sus principios básicos en 1985. Así, al ser aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) ha conseguido seguir vigente (Deci y Ryan, 2008). La TAD vincula la personalidad, la motivación humana y el funcionamiento óptimo, postulando que hay dos tipos principales de motivación: intrínseca y extrínseca. Así, de acuerdo con dicha teoría, la motivación intrínseca y extrínseca tienen una gran influencia en quiénes somos y cómo nos comportamos (López-Fuentes y Sánchez-Hernández, 2015).

Una de las cinco teorías que forman parte de la TAD es precisamente la teoría de las necesidades psicológicas (competencia, autonomía y vinculación) (Núñez-Urbina, 2020). Así, en función de la satisfacción de las necesidades psicológicas se pueden favorecer los distintos tipos de motivación: intrínseca, extrínseca y amotivación (Stover et al., 2017). La motivación intrínseca implica realizar actividades por el placer que se obtiene con su ejecución, sin ser necesarias recompensas externas. La motivación extrínseca involucra comportamientos que sólo son un medio para lograr un fin. La amotivación implica conductas no reguladas por los sujetos, experimentando una sensación de falta de propósitos. Los resultados obtenidos dependerán entonces del tipo de motivación dominante.

La motivación extrínseca nace del interés por lo externo, lo cual se refleja en premios o reconocimientos, una boleta de calificaciones, una evaluación, etc. Por el contrario, la motivación intrínseca proviene del interior y está muy asociada a la tarea en sí. En este tipo de motivación existen impulsos internos que influyen en el comportamiento de una persona, tales como los valores, intereses y el sentido personal de lo moral (López-Fuentes y Sánchez-Hernández, 2015). La motivación intrínseca tiene como fuente el placer derivado de elegir una tarea de manera autónoma, la cual es reconocida como relevante y da propósito a la persona. Alguien motivado

intrínsecamente es más creativo y se involucra con mayor facilidad en la tarea (Órdenes, 2019). Mientras más internalizada esté la motivación extrínseca, más autónomo será el sujeto al realizar las tareas. El menor grado de autorregulación corresponde a una regulación externa de la motivación extrínseca, en la que el sujeto tiene cierto comportamiento sólo para evitar castigos u obtener recompensas (Reeve, 2010).

En este sentido, la TAD apunta a que las personas actúan motivadas por la necesidad de crecer y obtener satisfacción, considerando que los seres humanos (de forma innata) buscan satisfacer tres necesidades psicológicas básicas, ya sea directa o indirectamente, a través de: 1) La autonomía; 2) La competencia; 3) La vinculación. La autonomía tiene que ver con la necesidad de decisión o elección. Por su parte, la competencia implica sentir que las acciones realizadas son efectivas, sensación de dominio. Finalmente, la vinculación hace referencia a sentirse conectado con los demás y tener un sentido de pertenencia a la comunidad; lo que implica considerarse significativo para los demás, lo cual se manifiesta al dar y/o recibir apoyo (Bontempi, 2019; López-Fuentes y Sánchez-Hernández, 2015).

Pues bien, ¿por qué son importantes estas tres necesidades psicológicas para el aprendizaje en contextos escolares? Porque poner atención en ellas y apoyarlas conlleva notables implicaciones para la motivación. Es decir, cualquier actividad que satisfaga estas necesidades incrementa la motivación intrínseca, lo que impacta en la energía y el deseo del estudiante. Para López (2022) , satisfacer dichas necesidades (autonomía, competencia y vinculación) es crear un reservorio de motivación intrínseca que impulsará a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Cuando un comportamiento es impulsado por la motivación intrínseca, se distingue fácilmente porque en su propia ejecución el individuo disfruta, experimenta placer, por lo tanto, le gusta hacerlo. La motivación intrínseca sería así el ideal de todo docente, la meta será entonces lograr que los estudiantes se impliquen en los procesos de aprendizaje por mero placer, porque se sientan autodeterminados y competentes.

Un ejemplo para identificar la diferencia entre los dos tipos de motivación antes mencionados podría ser pensar en alguien que asiste a la universidad porque busca un título, oportunidades para crecer en el trabajo y sentirse reconocido (motivado extrínsecamente, orientado a objetivos de rendimiento); por el contrario, otra persona puede no necesitar un título para avanzar en su carrera, pero está interesada en aprender



(motivado intrínsecamente, orientado a objetivos de aprendizaje), teniendo como fuerza motriz la curiosidad y el deseo de aprender; percibiendo el crecimiento personal como éxito.

En el ámbito educativo, la motivación intrínseca en el estudiante proviene de la realización de actividades y la obtención de conocimientos que le generen una satisfacción interna, sin ningún tipo de incentivo más allá del conocimiento y la formación. Es decir, la motivación está relacionada directamente con el rendimiento y la mejora de resultados a corto y largo plazo (RedEduca, 2023).

De acuerdo con RedEduca (2023), son tres los factores que incrementan la motivación intrínseca en las personas: 1) El deseo por conocer y aprender de forma constante; 2) El deseo por superarse y alcanzar un logro, relacionado con las metas y objetivos personales de cada uno; 3) El incremento de la experiencia.

Además, algunas características inherentes a la motivación intrínseca, relacionadas con factores como la realización personal o el placer, sin necesidad de hacer uso de estimulaciones externas, que pueden destacarse son significado y propósito, competencia, curiosidad por el conocimiento, autonomía, placer y creatividad (RedEduca, 2023):

- 1) **Significado y propósito.** Todo lo que se hace y permite un aumento de la motivación y satisfacción personal.
- 2) **Competencia.** Conocimiento de cada persona respecto a sus capacidades, habilidades y destrezas, que le permite realizar su proyecto personal.
- 3) **Curiosidad por el conocimiento.** Orientada al logro de objetivos y metas, motivado por el deseo continuo de aprender y descubrir nuevas cosas.
- 4) **Autonomía.** Relacionada con la libertad y control para tomar decisiones, actuando de acuerdo con los intereses y valores propios.
- 5) **Placer.** Disfrute y satisfacción obtenida por realizar una actividad sin recompensas externas.
- 6) **Creatividad.** Innovación, oportunidad de desarrollo, expresión de ideas y habilidades.

Siendo tan importantes satisfacer las necesidades psicológicas para el aprendizaje, cabe preguntarse ¿cómo puede lograrlo el docente en el aula? (López, 2022):

- Para favorecer la autodeterminación pueden llevarse a la práctica algunas estrategias, tales como: 1) Conocer los intereses y preferencias de los estudiantes para apoyarlos; 2) Fomentar la elección e iniciativa, planteando, cuando sea posible, diferentes alternativas en lugar de actividades cerradas, para que el estudiante sienta que puede elegir y que su iniciativa tiene valor.

- Para favorecer la competencia se requiere fundamentalmente retroalimentación positiva respecto al rendimiento. Es decir, que el estudiante reciba información oportuna sobre su grado de ejecución en una determinada tarea, pero retroalimentación positiva de su progreso, para lo cual es importante que las tareas estén diseñadas de tal forma que supongan un reto adecuado para el nivel de habilidad y desarrollo del estudiante. Es importante considerar que, si las tareas son demasiado fáciles, el estudiante se aburrirá y la retroalimentación le dará poca satisfacción a su necesidad de competencia; si son demasiado difíciles, pocas veces podrá desempeñarse adecuadamente en ellas, por lo que el feedback que recibirá será negativo. Así que, solo en tareas que supongan un desafío óptimo podrá ver satisfecha su necesidad de competencia.

- Para favorecer la necesidad psicológica de vinculación habrá que diseñar ambientes de interacción con otros en los que reine un ambiente cálido de cuidado y preocupación mutua. En ese sentido, los trabajos en grupo y cooperativos suponen una herramienta idónea, además de la atención cotidiana al fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes.

Así, resulta significativo identificar los tipos de motivación, dado que la cantidad de autonomía dentro de cualquier estado motivacional tiene un efecto sustancial sobre lo que la persona siente, piensa y hace. Es decir, mientras más autónoma es la motivación de una persona, más esfuerzo pondrá y más cosas logrará (Reeve, 2010).

### **Objetivos**

A través del análisis reflexivo sobre el impacto de la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, el objetivo del trabajo fue responder a la pregunta ¿Cómo puede incidir el docente de educación superior en la motivación intrínseca de los estudiantes con la incorporación de tecnologías digitales? a partir de la revisión de los supuestos la Teoría de la Autodeterminación y la identificación de su importancia al

momento de incorporar tecnologías digitales para la enseñanza y aprendizaje en educación superior.

### **Metodología y/o instrumentos utilizados**

El desarrollo de este trabajo se ha llevado a cabo tomando como base la estrategia propuesta en la cartografía conceptual de Tobón (Tobón, 2016), la cual tiene como propósito servir de pauta para orientar el análisis, la construcción y la comunicación de un concepto o teoría mediante una serie de preguntas clave que se responden a partir del análisis bibliográfico, el trabajo colaborativo y la búsqueda de acuerdos frente a lo esencial. Lo anterior se realiza en un mapa gráfico en forma de mapa mental, que se complementa con la redacción de un texto argumentativo, dando respuesta a las preguntas y la relación entre éstas. Las preguntas en la cartografía conceptual han sido planteadas en torno a los nueve ejes guía considerados en la propuesta de Tobón (2016): 1) Desarrollo histórico; 2) Noción; 3) Categorización; 4) Caracterización; 5) Diferenciación; 6) Clasificación; 7) Vinculación; 8) Metodología; 8) Ejemplificación. En la Figura 1 se muestran las preguntas que se han planteado para abordar el tema.

El proceso de elaboración de la cartografía conceptual del tema motivación intrínseca y tecnologías digitales en la educación superior: el rol del docente se llevó a cabo en tres fases:

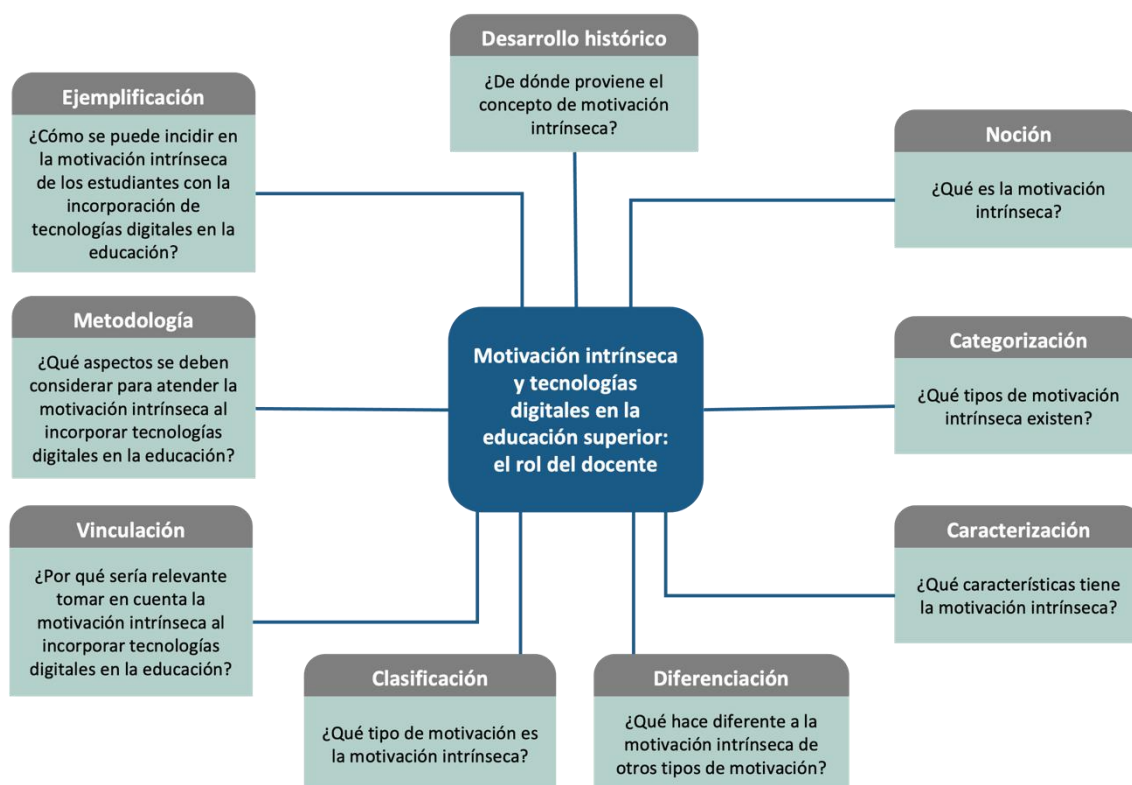
- Fase 1: Revisión de los saberes previos relacionados con la motivación intrínseca y su importancia al hablar de la incorporación de tecnologías en la educación, tratando de dar respuesta a las preguntas planteadas.
- Fase 2: Trabajo de indagación, análisis y respuesta a las preguntas planteadas, siguiendo el orden propuesto.
- Fase 3: Elaboración del mapa de la cartografía conceptual.

La Figura 1 muestra el mapa de la cartografía conceptual del tema Motivación intrínseca y tecnologías digitales en la educación superior: el rol del docente, desarrollado a partir de las preguntas planteadas en cada uno de los nueve ejes guía: 1) ¿De dónde proviene el concepto de motivación intrínseca?; 2) ¿Qué es la motivación intrínseca?; 3) ¿Qué tipos de motivación intrínseca existen?; 4) ¿Qué características tiene la motivación intrínseca?; 5) ¿Qué hace diferente a la motivación intrínseca de

otros tipos de motivación?; 6) ¿Qué tipo de motivación es la motivación intrínseca?; 7) ¿Por qué sería relevante tomar en cuenta la motivación intrínseca al incorporar tecnologías digitales en la educación?; 8) ¿Qué aspectos se deben considerar para atender la motivación intrínseca al incorporar tecnologías digitales en la educación?; 9) ¿Cómo se puede incidir en la motivación intrínseca de los estudiantes con la incorporación de tecnologías digitales en la educación?

**Figura 1**

*Preguntas para abordar el tema Motivación intrínseca y tecnologías digitales en la educación superior: el rol del docente*



*Nota.* Preguntas de la cartografía conceptual para el tema Motivación intrínseca y tecnologías digitales en la educación superior: el rol del docente, las cuales han sido planteadas de acuerdo con los nueve ejes guía de la propuesta de Tobón (2016): 1) Desarrollo histórico; 2) Noción; 3) Categorización; 4) Caracterización; 5) Diferenciación; 6) Clasificación; 7) Vinculación; 8) Metodología; 8) Ejemplificación. Fuente: Elaboración propia.

### **Resultados alcanzados**

En el campo educativo, si se toma como referente la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, es posible considerar que todo lo que apoya la competencia (a través del feedback positivo, por ejemplo), la autonomía o comportamiento autodeterminado (poder de decisión) y la seguridad en las relaciones (vinculación) tiene un efecto positivo en la motivación intrínseca. Así, el reto para los docentes será sin duda poner en práctica estrategias que permitan que un estudiante que aprende teniendo como impulso motivaciones externas sea capaz de guiar sus acciones de forma autónoma e intrínsecamente motivado (López-Fuentes y Sánchez-Hernández, 2015).

Derivado de lo anterior, surge la pregunta ¿Qué necesita un docente para guiar a sus estudiantes en el uso de las tecnologías digitales sumando en su motivación intrínseca?, Sin duda, será de suma importancia que el docente esté en continua formación y que en todo momento se asuma como guía, siendo capaz de diseñar actividades de aprendizaje que fomenten en los estudiantes la competencia, la autonomía y la vinculación a través del uso de las tecnologías digitales.

Como resultado de la revisión bibliográfica y el análisis reflexivo, se ha podido llegar a identificar la forma en que los docentes pueden incidir en la motivación intrínseca de sus estudiantes. Los resultados sugieren que, una forma en que los docentes pueden lograr lo anterior es poniendo en práctica alguna de las siguientes estrategias, apuntando a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes (competencia, autonomía y vinculación) al momento de incorporar el uso de tecnologías digitales (Delgado, 2019; López, 2022; RedEduca, 2023; Rios, 2023):

- Permitir a los estudiantes cierto grado de autonomía al ofrecerles alternativas al momento de seleccionar las tecnologías, herramientas, medios o formatos que pueden utilizar. Al darles a los estudiantes la oportunidad de elegir, estos se apropian del proceso de aprendizaje porque están más interesados en seguir sus propias decisiones. Sentirse en control de su propio aprendizaje puede ser altamente motivador (autonomía).
- Proponer actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes trabajen con otros compañeros en proyectos pueden aumentar la motivación y el sentido de comunidad en el aula. Lograr que una tarea sea desafiante

puede ser difícil, pero es una muy buena oportunidad de involucrar a los estudiantes (vinculación).

- Promover la interacción e integración académica y social de los estudiantes con docentes y compañeros, así como fomentar un ambiente positivo que permita el apoyo y la colaboración, ayudándolos de esta forma a que se sientan valorados y escuchados. Los entornos que fomentan las relaciones estrechas y de apoyo con los demás ayudan a fomentar la motivación y el sentido de pertenencia (vinculación).
- Ofrecer desafíos con metas específicas y realistas a los estudiantes, que se encuentren dentro de sus posibilidades, permitiéndoles crecer y desarrollarse (competencia).
- Proporcionar feedback de manera oportuna y acompañamiento en todo momento (retroalimentación, materiales, otros recursos, etc.) a los estudiantes, para que puedan aplicar las sugerencias y mejoras en su trabajo. La retroalimentación rápida y relevante puede mantener a los estudiantes comprometidos y motivados. Saber cómo están progresando y recibir orientación para mejorar puede aumentar la motivación intrínseca (competencia).

Además de lo anteriormente expuesto, en el estudio realizado por Delgado (2019) se encontró que, al darles a los estudiantes la oportunidad de elegir y tomar algunas decisiones (fomentando así su autonomía) se incrementaron las tasas de finalización de las tareas, demostrando que las opciones aumentan el compromiso y la motivación de los estudiantes de cualquier edad.

Resulta importante que los actores educativos puedan sumergirse en una reflexión sobre la conveniencia de fortalecer las estrategias de apoyo vinculadas con el feedback académico para brindar soporte a los estudiantes, potenciando en ellos la percepción de competencia y autoeficacia. Pensando en ello, es posible vislumbrar algunas prácticas de interés relacionadas con el feedback, mismo que en un momento dado (y de acuerdo con el contexto y necesidades) podría proporcionarse de diferentes maneras (oral, escrito, audio o video):

- **Feedback positivo y reconocimiento:** Reconocer los logros y el progreso de los estudiantes, incluso en tareas pequeñas, puede fomentar su autoestima y confianza.
- **Feedback oportuno:** Proporcionar retroalimentación de manera oportuna y suficiente para que los estudiantes puedan aplicar las sugerencias y mejoras en su

trabajo. La retroalimentación rápida y relevante puede mantener a los estudiantes comprometidos y motivados.

- **Feedback formativo y sumativo:** Proporcionar retroalimentación durante el proceso de aprendizaje para mejorar el rendimiento (feedback formativo) y al final de una tarea o evaluación (feedback sumativo).

### **Conclusiones**

En la educación superior, una ventaja de tomar en consideración lo que postula la Teoría de la Autodeterminación (específicamente respecto a la motivación intrínseca) es que el docente podría hacer uso de las tecnologías digitales para diseñar actividades de aprendizaje apostando conscientemente por satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes, como lo son la autonomía, la competencia y la vinculación. Para ello, es de vital importancia que el docente logre identificar los principios de la TAD y que sea consciente de cómo podría llevarlos a la práctica, logrando incidir directamente en la motivación intrínseca de sus estudiantes.

Para lograr lo anterior, como resultado del análisis realizado, se ha podido llegar a identificar ciertas categorías comunes durante la revisión de las propuestas de diversos autores. Lo anterior, ha permitido establecer una serie de estrategias que podría poner en práctica un docente al diseñar actividades de aprendizaje incorporando el uso de tecnología digital, pero pensando en apoyar la motivación intrínseca de sus estudiantes, tales como: a) Otorgar cierto nivel de autonomía al estudiante en la selección de herramientas tecnológicas; b) Proponer actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo; c) Propiciar la interacción e integración de los estudiantes para fomentar su sentido de pertenencia a una comunidad; d) Diseñar actividades de aprendizaje que representen desafíos para los estudiantes; e) Proporcionar feedback oportuno y positivo, reconocer los logros del estudiante y retroalimentarlo en todo momento (a través del feedback sumativo durante el proceso de aprendizaje, el feedback formativo al final de una tarea o evaluación o la tutoría). La implementación consciente de dichas estrategias podrá contribuir a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes (autonomía, competencia y vinculación), fortaleciendo con ello su motivación intrínseca, ya que el docente estaría apostando por alimentar su deseo de aprender, superarse, alcanzar metas y objetivos personales e incrementar su experiencia.

Cuando el estudiante encuentra un significado y propósito en lo que hace, está alimentando su motivación y satisfacción personal; al tener un autoconocimiento de sus capacidades, habilidades y destrezas está nutriendo su competencia y esto lo encamina a la realización de su proyecto personal; cuando posee curiosidad por el conocimiento, ésta se ve reflejada en la búsqueda del logro de sus objetivos y metas, motivado por el deseo continuo de aprender y descubrir nuevas cosas; al mismo tiempo alimenta su autonomía cuando es poseedor de cierta libertad y control para poder tomar decisiones; si siente satisfacción por lo que hace y lo disfruta sin necesidad de recibir recompensas externas está alimentando la sensación de placer y, al tener oportunidad de innovar y expresar sus ideas, está desarrollando y alimentando su creatividad. Todo ello le permite sumar puntos a su motivación intrínseca, al tratarse de características que se relacionan de manera muy estrecha con la realización personal del individuo.

Uno de los desafíos al implementar las tecnologías digitales en los contextos de educación superior puede ser la amotivación tecnológica, ya que en ocasiones el interés del docente no es suficiente para impulsarlo a utilizar las herramientas tecnológicas. Esto puede deberse a que ha tenido malas experiencias con el uso de las tecnologías digitales, que no posee el conocimiento suficiente para usarlas o, simplemente, que tiene miedo o cierta reserva hacia ellas. Por lo anterior, resulta importante la forma en que se lleva a cabo inmersión del docente en el mundo de las tecnologías digitales y sin duda es imperativo que reciba la capacitación y actualización necesarias que tenga la seguridad de poseer las habilidades requeridas para ser el guía que los estudiantes, sin duda, requerirán. El docente deberá sentirse capaz de ser la figura de autoridad que guíe y soporte el proceso de aprendizaje con el uso de tecnologías digitales. Así, es importante tomar conciencia de que la tecnología digital por sí sola no va a lograr motivar al estudiante, serán, sin duda, las estrategias que el docente implemente al momento de incorporar dicha tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje

Para que el docente pueda hacer uso de las tecnologías digitales el mismo debe encontrarse motivado de manera intrínseca, ya que esto de alguna forma aseguraría que realiza la inclusión de las tecnologías digitales de manera voluntaria y consciente de lo que pueden aportar estas al desarrollo motivacional de los estudiantes. Para que esta motivación intrínseca sea mayormente desarrollada por el docente, se debe pensar en la capacitación inicial y continua en el ámbito de las tecnologías digitales; ya que estas



avanzan constantemente y es imperativo mantenerse actualizado, conociendo el potencial educativo de las tecnologías digitales más recientes.

Un punto importante para considerar es que, para que un docente pueda integrar de manera significativa la tecnología digital en un entorno educativo y sobre todo buscando lograr un impacto en la motivación del estudiante, éste debe haber tenido una experiencia transformacional en el uso de las tecnologías digitales. Una experiencia que logre afrontar nuevos retos, enfrentar miedos y desarrollar nuevos conocimientos, buscando el desarrollo de habilidades que sin duda son clave para fluir en esta era tan cambiante de tecnología e información.

Es muy común asumir que las habilidades digitales de docentes y estudiantes están desarrolladas, debido a la generación en la que se desenvuelven o el tiempo expuesto a la tecnología. Sin embargo, es evidente la necesidad de una capacitación inicial y continua en el ámbito tecnológico, porque una cosa es tener acceso a dispositivos tecnológicos y otra saber seleccionar y utilizar la tecnología de manera oportuna. La ineludible necesidad de una capacitación permanente permea en pro de innovar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero principalmente en pro de hacer que el individuo no solo mejore sus habilidades, sino que tenga confianza, que se sienta competente de hacer uso de las tecnologías digitales de manera adecuada.

Es necesaria una capacitación técnica en el uso de la tecnología, la cual tendría que ser una capacitación inicial o propedéutica, brindando las bases técnicas para mejorar el manejo de los dispositivos tecnológicos e influir en el nivel de confianza al integrar la tecnología en el proceso educativo. Al mejorar las habilidades digitales técnicas, el docente podrá enfocarse simplemente en optimizar las estrategias que desarrollen la autonomía, la competencia y la vinculación del estudiante; buscando satisfacer las necesidades psicológicas básicas de éste, las cuales impactarán en su motivación intrínseca.

### **Referencias Bibliográficas**

Bontempi, E. (2019). Motivación intrínseca y extrínseca: Implicaciones en la escuela, el trabajo y el bienestar psicológico. Excelsior University.  
<https://www.excelsior.edu/es/article/types-of-motivation/>

- Choez, P., & Benavides, P. (2021). Rol de la motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje mediada por los e-learning y las TIC. *Revista anual acción y reflexión educativa*, 1–22.
- Delgado, P. (2019). Elección, desafío, colaboración y control: las grandes cualidades en la motivación intrínseca. *Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/eleccion-desafio-colaboracion-y-control-las-grandes-cualidades-en-la-motivacion-intrinseca/>
- López, J. (2022). Aprender disfrutando: el reto de la motivación intrínseca en el aula. *Familia y Salud*. <https://www.familiaysalud.es/salud-y-escuela/el-rincon-del-docente/aprender-disfrutando-el-reto-de-la-motivacion-intrinseca-en-el>
- López-Fuentes, R., & Sánchez-Hernández, P. (2015). Interacción entre autodeterminación y rendimiento del alumnado universitario al elegir la tarea. *Revista Opción*, 31(6), 448–460. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571027>
- Núñez-Urbina, A. (2020). La educación en línea y el rol de la motivación. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital8>
- Órdenes, M. (2019). La motivación intrínseca: Un ingrediente esencial para la mejora escolar a escala humana. *Liderazgo Educativo UDP*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/la-motivacion-intrinseca-un-ingrediente-esencial-para-la-mejora-escolar-a-escala-humana/>
- RedEduca. (2023). La motivación intrínseca y cómo fomentarla. *Red Educa*. <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/motivacion-intrinseca>
- Reeve, J. (2010). Motivaciones intrínsecas y extrínsecas. *Motivación y emoción* (pp. 81–104). McGraw-Hill.
- Rios, R. (2023). Estrategias para promover la motivación y participación con TICs en el ámbito educativo. *Escuela de Profesores del Perú*. <https://epperu.org/estrategias-para-promover-la-motivacion-y-participacion-con-tics-en-el-ambito-educativo/>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105–115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010>

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Tobón, S. (2016). Metodología de Gestión Curricular. Una perspectiva socioformativa.  
Editorial Trillas.

**EFEITO DE LA GESTIÓN DE RIESGOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD  
DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL CIIDET**

**EFEITO DA GESTÃO DE RISCOS PARA GARANTIR A QUALIDADE DO  
PROCESSO EDUCACIONAL NO CIIDET**

**EFFECT OF RISK MANAGEMENT TO ENSURE THE QUALITY OF THE  
EDUCATIONAL PROCESS AT CIIDET**

Joel Arroyo Zamora  
CIIDET, México  
Joel.az@ciidet.tecnm.mx

Rogelio Pino Orozco  
CIIDET, México  
Rogelio.po@ciidet.tecnm.mx

**Resumen**

El presente trabajo tiene como propósito destacar el efecto que tiene la gestión de riesgos dentro del proceso educativo, con el objeto de asegurar la calidad del mismo. Mediante la gestión de riesgos se crea una estrategia organizacional cuyo propósito es que sean mitigados o en su caso eliminarlos por completo a través de llevar a cabo un análisis del contexto organizacional en el que se determinan las cuestiones internas y externas que son pertinentes para su propósito y dirección estratégica, así como las partes interesadas que son pertinentes y que afectan el logro de los resultados previstos.

**Palabras clave:** gestión de riesgos, contexto organizacional, cuestiones externas, cuestiones internas, partes interesadas.

**Resumo**

O objetivo deste artigo é destacar o efeito da gestão do risco no processo educativo, a fim de garantir a qualidade do processo educativo. A gestão do risco cria uma estratégia organizacional para mitigar ou eliminar riscos através da realização de uma análise do

contexto organizacional, identificando as questões internas e externas que são relevantes para o seu objetivo e direção estratégica, bem como as partes interessadas relevantes que afetam a obtenção dos resultados pretendidos.

**Palavras-chave:** Gestão do risco, Contexto organizacional, Questões externas, Questões internas, Partes interessadas.

### **Abstract**

The purpose of this work is to highlight the effect that risk management has within the educational process, with the aim of ensuring its quality. Through risk management an organizational strategy is created whose purpose is to mitigate or eliminate them completely by carrying out an analysis of the organizational context in which the internal and external issues that are relevant to its purpose are determined and strategic direction, as well as relevant stakeholders who affect the achievement of intended results.

**Keywords:** Risk management, Organizational context, External issues, Internal issues, Concerned parties.

### **Introducción**

Mediante la gestión de riesgos se logra prevenir el no cumplimiento de los objetivos y metas institucionales con respecto al proceso educativo a través de determinar las cuestiones externas, internas, partes interesadas que intervienen en el mismo y atender los riesgos que se puedan presentar en el mismo, considerando las variables de dicho proceso como son: planificación del curso, instrumentación didáctica, tipos de evaluación, criterios de evaluación e índice de reprobación.

A partir de un estudio de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), se determina los factores externos e internos de la organización y se definen los riesgos para el proceso educativo, se clasifican, se evalúan, se determina las acciones a seguir, las medidas de mitigación, el tratamiento y responsable, así como la temporalidad para el seguimiento del mismo.

Con la información recabada se trabaja en una matriz de riesgos en la cual se da el seguimiento a las variables del proceso educativo y se previenen los posibles

incumplimientos y como consecuencia el no obtener los resultados esperados de acuerdo a los objetivos y metas institucionales para dicho proceso.

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Diseñar una matriz de riesgos que permita determinar el efecto de la gestión de riesgos para asegurar la calidad del proceso educativo en el CIIDET.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Realizar un análisis FODA para determinar los factores externos e internos que permitan establecer el cumplimiento de los objetivos del proceso educativo.
- 2) Determinar las partes interesadas externas e internas involucradas dentro del desarrollo del proceso educativo.
- 3) Clasificar y evaluar los riesgos del proceso educativo.
- 4) Determinar las acciones a seguir y tratamiento de los riesgos para cumplir con el proceso educativo.
- 5) Determinar la temporalidad para el seguimiento de riesgos del proceso educativo.

## **Muestra y/o Participantes**

Los participantes en la gestión de riesgos para asegurar la calidad del proceso educativo del CIIDET corresponde al Jefe del Departamento de Posgrado, a los Coordinadores de cada uno de los seis programas educativos que se ofertan en el CIIDET (Especialización en Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Básicas, Especialización en Investigación Educativa, Especialización en Liderazgo y Gestión Institucional, Especialización en Tecnologías de la Información para el Aprendizaje, Maestría en Liderazgo y Gestión de Instituciones Educativas y la Maestría en Educación) y a los docentes que estarán atendiendo frente a grupo cada uno de los programas educativos.

Cada uno de los involucrados en el proceso educativo deberá conocer y atender de manera puntual cada uno de los riesgos definidos en la matriz, así como dar seguimiento a las acciones definidas, con el objeto de prevenir el incumplimiento de dicho proceso.

De esta manera se logrará llevar a cabo una eficiente gestión de riesgos por parte del personal involucrado en el proceso educativo y asegurar la calidad del mismo, logrando la satisfacción de los estudiantes matriculados en cada uno de los programas que oferta el CIIDET y como consecuencia atender los objetivos y metas institucionales.

### **Metodología y/o Instrumentos Utilizados**

A partir de un análisis comparativo de los resultados obtenidos como resultado de la migración del sistema de gestión de calidad de la norma ISO 9001:2008 a la ISO 9001:2015 y en la cual se destacó la gestión de riesgos para cada uno de los procesos estratégicos declarados en el sistema de gestión de calidad con el objeto de asegurar la calidad del proceso educativo y alcanzar los objetivos y metas institucionales.

La calidad es la cultura organizacional orientada a la satisfacción integral de las necesidades del cliente mediante la producción de bienes y/o servicios que cumplen con un conjunto de requisitos, esta definición es la conclusión de los conceptos de los autores como E. Deming, K. Ishikawa, J. M. Juran, P. B. Crosby, Taguchi y Feigenbaum, precursores y promotores de la calidad (Berterfield, 1995).

Una cultura de calidad requiere de un largo proceso que inicia con la conciencia de la necesidad de cambio y que se desarrolla por medio de un proceso de educación continua. Es por eso que “*la calidad empieza con educación y termina con educación*”, frase de K. Ishikawa, reflexionando en que la calidad ha sido un factor fundamental en la evolución del hombre y ha evolucionado con técnicas, herramientas y modelos que facilitan la estandarización y globalización de la época actual. Hoy en día la estrategia aceptada internacionalmente para administrar la calidad son los Sistemas de Gestión de Calidad basados en las normas internacionales ISO 9000.

La certificación en un sistema de gestión de calidad de acuerdo a la norma ISO 9001:2015 es una decisión estratégica, la cual debe considerar durante su diseño, implementación y operación, el contexto organizacional, las partes interesadas, la gestión de los riesgos, los procesos y el tamaño de la organización, para definir las estrategias y acciones a seguir.

Para dirigir a la organización hacia la mejora de su desempeño, deberán considerarse los siete principios de la gestión de la calidad, descritos en la norma ISO

9001:2015, los cuales se describen a continuación y son la base para dirigir y operar una organización de manera exitosa:

1. **Enfoque al cliente.** Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de los clientes, satisfacer sus requisitos y esforzarse en exceder las expectativas de los mismos.
2. **Liderazgo.** Los líderes establecen la unidad y la orientación de la organización. Deberían crear y mantener un ambiente en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos y metas institucionales.
3. **Compromiso de las personas.** El personal en todos los niveles es la esencia de una organización, y su total compromiso hace que sus habilidades sean utilizadas para el beneficio de la organización.
4. **Enfoque a procesos.** Comprender los procesos y la contribución de los mismos en el sistema de gestión de calidad.
5. **Mejora.** Todo lo que se puede medir se puede mejorar y por lo tanto la mejora contribuye a beneficiar el desempeño de la calidad de los procesos.
6. **Toma de decisiones basada en la evidencia.** Monitorear y medir los procesos se convierte en una actividad permanente, identificando, entendiendo y gestionando la interrelación de los procesos como un sistema, lo cual contribuye en alcanzar la eficacia y eficiencia en el logro de los objetivos y metas institucionales.
7. **Gestión de relaciones.** Establecer una gestión de las relaciones entre las personas, los procesos y procedimientos con el objeto de lograr relaciones mutuamente beneficiosas y que crean un valor agregado para la cultura organizacional.

La gestión de riesgos es un proceso debidamente estructurado mediante el cual se previenen las diversas situaciones de incertidumbre que puedan presentarse durante el desarrollo de una actividad a través de la identificación, el análisis y la evaluación de los mismos, y cuyo propósito es asegurar la calidad del proceso educativo a través de una metodología, la cual se encuentra en un estándar internacional y en el que se establecen las directrices para cualquier tipo de organización, de cualquier sector y tamaño.

La gestión de riesgos considera la aplicación sistemática de políticas, procedimientos y prácticas en las actividades de comunicación y consulta, en el establecimiento del contexto organizacional, la identificación, análisis, valoración,



tratamiento y seguimiento del riesgo durante la gestión de asignatura, con lo que se asegura la prevención de algún incumplimiento en el desarrollo de la misma, asegurándose la calidad y cumplimiento del proceso educativo.

La norma ISO 31000:2018 establece las directrices para gestionar los riesgos de una organización basados en los principios, marco de referencia y procesos para que dicha gestión sea eficiente, eficaz y coherente.

La norma ISO 9001:2015 establece que la organización debe determinar las cuestiones externas e internas que son pertinentes para su propósito y dirección estratégica y que afectan su capacidad para lograr los resultados previstos y de esta manera asegurar la calidad de los procesos, y en el caso particular del CIIDET, su proceso educativo.

La metodología que se llevó a cabo para establecer la matriz de riesgos que permita determinar el efecto de la gestión de riesgos para asegurar la calidad del proceso educativo en el CIIDET fue la siguiente:

1. Realizar el análisis de las cuestiones externas e internas que son pertinentes para el propósito y dirección estratégica del CIIDET, en función de su misión y visión institucional.
2. Identificar las partes interesadas que participan en el desarrollo de los procesos y que afectan el educativo.
3. Identificar los riesgos y oportunidades de los procesos y que inciden en el educativo.
4. Establecer la matriz de gestión de riesgos, en la cual se evalúan y da seguimiento a los riesgos que intervienen en el aseguramiento de la calidad del proceso educativo.

En el análisis de las cuestiones externas se determinan todas las situaciones que tiene que ver con el entorno político, económico, social y legal, y en las internas se analizan las situaciones de valores, cultura, conocimientos y desempeño de la institución.

En ambas cuestiones se determinan las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Así como los factores positivos y negativos que las acompañan, con el objeto de determinar si en cada una de ellas se tiene un riesgo que atender.

Con el análisis del contexto organizacional, se determinan las partes interesadas que participan en el desarrollo de los procesos y que pueden afectar el logro de los

resultados en el proceso educativo. Dichas partes pueden ser una organización, grupo o individuo que inciden en el desarrollo de las actividades de los procesos y se clasifican en externas e internas, de acuerdo a el efecto que tienen en el logro de los resultados, sus requisitos y se determina si son una fortaleza u oportunidad dentro del contexto de la organización.

Con los resultados del contexto organizacional, se determinan los riesgos y oportunidades que van a incidir de manera directa en la calidad del proceso educativo, ya que de este análisis se desprenderá la clasificación, evaluación y tratamiento de los riesgos, y se diseña y establece la matriz de gestión de riesgos, mediante la cual se estará en condiciones de prevenir los riesgos y oportunidades de mejora que darán como resultado el aseguramiento de la calidad del proceso educativo y el cumplimiento de los objetivos y metas planteados por la organización.

### **Resultados Alcanzados**

Para obtener los resultados planteados en el objetivo general y los particulares en primer lugar, se llevó a cabo el análisis del contexto de la organización considerando la filosofía organizacional, el análisis de las cuestiones externas e internas, la identificación de las partes interesadas, el análisis de las partes interesadas y sus requisitos, la identificación de riesgos y oportunidades, para establecer la matriz de gestión de riesgos.

En la figura 1 se muestra el contenido de las acciones que se llevaron a cabo para determinar la matriz de gestión de riesgos, cuyo propósito será el de prevenir que los riesgos potenciales puedan afectar la calidad del proceso educativo y establecer puntos de control sobre el mismo.

## Figura 1

Portada del análisis del contexto organizacional

	Nombre del documento: Contexto de la Organización <small>Referencia a la norma: ISO 9001:2015, 4, 4.1, 4.2</small>	Código: CIIDET-CA-MC-001-12
		Revisión: 0
		Página: 1


Tecnológico Nacional de México Campus CIIDET		
Sistema de Gestión de Calidad		
<b>Contenido</b> 1. Filosofía organizacional. 2. Análisis de cuestiones internas y externas. 3. Identificación de partes interesadas. 4. Análisis de partes interesadas y sus requisitos. 5. Identificación de Riesgos y oportunidades. 6. Matriz de Riesgos y oportunidades		
Fecha de elaboración: 1 de febrero de 2022	La revisión del Contexto de la Organización se realiza en períodos anuales de acuerdo a la fecha de elaboración.	
Fecha de actualización: 28 de febrero 2022		
Elaboró: Joel Arroyo Zamora	Revisó: Joel Arroyo Zamora	Autorizó: José Antonio Calderón Martínez

A partir de la misión y visión institucional se define el rumbo estratégico de la organización y son aspectos importantes dentro del contexto, ya que con esta filosofía institucional se determinan las cuestiones externas e internas que fortalecerán y darán rumbo para el logro de los resultados planteados dentro del proceso educativo.

La figura 2 muestra la misión y visión institucional del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), así como la política de calidad y en la cual se establece el compromiso de orientar todo su proceso educativo hacia la satisfacción de sus partes interesadas, mediante la implementación de un sistema de gestión de calidad, que asegure la eficacia, la mejora continua y la prevención de riesgos del mismo.

## Figura 2

Filosofía organizacional



**Análisis de Contexto**  
 Filosofía Organizacional.

**Instrucciones:** Definir la Misión, Visión y su Política de Calidad para direccionar el rumbo estratégico de la institución.

**Misión**

Formar, actualizar y capacitar al personal docente, administrativo y directivo del Tecnológico Nacional de México, con una oferta pertinente e innovadora a través de un modelo educativo que incorpore el uso intensivo de las TIC.

**Visión**

Ser una institución líder en la formación, actualización y capacitación del personal docente, directivo y administrativo del Tecnológico Nacional de México.

**Política de Calidad:**

El CIIDET establece el compromiso de orientar todo su proceso educativo hacia la satisfacción de sus partes interesadas, mediante la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad, que asegure la eficacia, la mejora continua y la prevención de riesgos de su proceso educativo, conforme a la norma ISO 9001:2015 / NMX-CC-9001-IMNC-2015

Se llevó a cabo el análisis FODA con el objeto de determinar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del CIIDET y de esta forma contar con una radiografía institucional, la cual fue el punto de partida para la determinación de los riesgos del proceso educativo y la manera de prevenirlos, como se puede ver en la tabla 1, a continuación.

**Tabla 1**  
*Análisis DAFO*

	Positivo	Negativo
Análisis Interno	<b>FORTALEZAS</b>  • Ser parte del Tecnológico Nacional de	<b>DEBILIDADES</b>  • Falta de plazas docentes.

	<p>México (TecNM).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con una normativa vigente.</li> <li>• Planes y programas de estudio pertinentes.</li> <li>• Convenios marco de colaboración.</li> <li>• Personal docente capacitado.</li> <li>• Programas de estudio actualizados.</li> <li>• Rendición de cuentas.</li> <li>• Infraestructura física y tecnológica suficiente.</li> <li>• Recursos humanos, materiales y financieros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de plazas administrativas.</li> <li>• Falta de un mayor número de proyectos de investigación.</li> <li>• Movilidad estudiantil y docente.</li> <li>• Pocos recursos federales.</li> </ul>
<p><b>Análisis Externo</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>OPORTUNIDADES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer servicio externo con empresas e instituciones con las que se tiene un convenio.</li> <li>• Contar con un consejo de vinculación para la inserción de estudiantes y egresados.</li> <li>• Contar con al menos 1 programa de posgrado dentro del Sistema Nacional de Posgrados.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>AMENAZAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia por parte de otras instituciones que actúan en los mismos ámbitos y con servicios similares.</li> <li>• Por su constitución institucional, el CIIDET no puede realizar contratos ni convenios en donde se manejen recursos humanos, materiales o financieros, sólo se pueden establecer convenios académicos.</li> </ul>

Como resultado del análisis DAFO se determinó que se debería de poner atención en la actualización de los programas de estudio y del personal docente, a partir de un seguimiento continuo de las actividades académicas, determinando los factores de riesgo en los diferentes puntos de control del proceso educativo.

Se determinaron las cuestiones externas e internas para el proceso educativo, siendo estas las siguientes:

**Cuestiones externas**

1. Entorno político.
2. Factores económicos.
3. Factores sociales.
4. Factores tecnológicos.
5. Factores legales.
6. Factor salud.

**Cuestiones internas**

1. Programa de trabajo anual.
2. Programa operativo anual.
3. Objetivos de calidad declarados en el sistema de gestión de calidad.
4. Programas académicos pertinentes en el entorno del sector productivo y/o de servicios.
5. Rendición de cuentas.
6. Personal docente actualizado.

Para cada una de las cuestiones externas e internas, se determinaron los factores positivos y negativos asociados a estas, así como se determinó si ocasionaban un riesgo y su clasificación como fortaleza o debilidad, tal como se muestra en la figura 3.

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. "Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad"**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

**Figura 3**

*Cuestiones externas e internas*



**Instrucciones**  
 Con base a la identificación de cuestiones internas o externas, determinar cuáles son las cuestiones internas y/o externas que se especifican que son pertinentes para su propósito y su dirección estratégica, y que pueden afectar a su capacidad para lograr los resultados previstos de su Sistema de Gestión de la Calidad.

**Instrumento de Análisis**  
 Análisis de las cuestiones internas y externas

CUESTIONES INTERNAS	FACTORES POSITIVOS	FACTORES NEGATIVOS	RIESGO	Clasificación	CUESTIONES EXTERNAS	FACTORES POSITIVOS	FACTORES NEGATIVOS	RIESGO	Clasificación	OBSERVACIONES DE REVISIÓN PERIÓDICA SEMESTRAL
Programa de Trabajo Anual y Programa Operativo Anual	Compromiso, planeación y evaluación de acciones encaminadas a cumplir con la misión y visión del CICEP	El no cumplimiento de las metas del PTA por la contingencia sanitaria COVID-19 que afectó considerablemente a interior de las organizaciones	No	Fortaleza	ENTORNO POLÍTICO	Armonía entre Sindicato y la Administración. Relación con los gobiernos de los estados y presidencia municipal	Que no se respeten los acuerdos en relación a la creación de la Sección 01, en los estados. Búsqueda constante de formas para el apoyo de los recursos federales. Falta de actualización de normatividad del Trabajo	No	Fortaleza	
Objetivo de Calidad declarada en el SOC	Objetivo acorde a las actividades realizadas por proceso estratégico	No se han alcanzado durante mucho tiempo, aunque se perfomaron de acuerdo a la actualidad	No	Fortaleza	FACTORES ECONÓMICOS	Mayor inversión de los gobiernos locales para el mantenimiento del Sistema de Cobro de la Calidad. Habilitación de más programas de servicios externos que generen más ingresos como el CONOCER y Educación Continua	Debida a dificultades económicas y a la fluctuación del tipo de cambio, la pandemia por COVID-19, el impacto de desastres de naturaleza (sismos) y a los apoyos para la infraestructura. Ajustes presupuestales en la SEP.	Si	Debilidad	
Programas académicos pertinentes con el entorno del sector productivo y/o de servicios	Plan y programas de estudio acorde a la oferta educativa, los cuales se actualizan cada año.	La competencia de instituciones públicas (UNAM) y privadas que ofrecen programas.	No	Fortaleza	FACTORES SOCIALES	Expresión con la comunidad perteneciente para desarrollar sus funciones docentes y docentes.	Falta de planes docentes y administrativos para contratar personal que realice investigaciones en cada uno de los programas que oferta el centro.	No	Fortaleza	
Resolución de cuentas	Cada año se da a conocer a la sociedad de acuerdo a la Ley de Transparencia Informe de Resolución de cuentas	Algunas veces no se logran	No	Fortaleza	FACTORES TECNOLÓGICOS	Las nuevas tecnologías e equipos de comunicación impactan en la diversificación de oferta educativa y en la operación de la institución. El desarrollo de proyectos de investigación por parte de los profesores PROCDEP del CICEP. El uso de TIC por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejora resultados.	Falta de capacitación y resistencia al cambio en el uso de las TIC. Variación de la disponibilidad de la infraestructura de comunicación en todo el país. Falta de calidad en los softwares de comunicación, en diversas zonas. Obsolescencia de los equipos.	No	Fortaleza	
Personal docente altamente capacitado	La mayoría cuenta con estudios de posgrado. Algunos profesores con perfil PROCDEP. Se ofrecen cursos de capacitación, actualización y formación docente	Baja productividad académica por parte de los docentes, con proyectos de investigación que impactan en las instituciones del Sector Nacional de México	Si	Debilidad	FACTORES LEGALES	La incorporación de SO, fomento al emprendimiento y aplicación de normatividad vigente. Existe paridad docente con otros niveles de formación y capacitación de licenciatura y maestría en la legislación aplicable. Normativa del Trabajo	Desconocimiento y/o falta de conciencia de la normatividad aplicable vigente. Cambio en las leyes del CICEP para personal docente.	No	Fortaleza	
					FACTOR SALUD	Se cuenta con servicio de salud (SISETE) y los estudiantes con seguro facultativo (SEMS) además de otro tipo de seguros (como accidentes y enfermedad)	Pandemia por COVID-19 a nivel mundial. Cambio en las leyes del SISETE. Desconocimiento y/o falta de conciencia de la normatividad aplicable vigente	No	Fortaleza	

Como resultado de dicho análisis se determinaron las siguientes fortalezas y debilidades para las cuestiones externas e internas en las tablas 2 y 3:

**Tabla 2**

*Cuestiones externas*

CUESTIONES EXTERNAS	FACTORES POSITIVOS	FACTORES NEGATIVOS	RIESGO	CLASIFICACIÓN
Entorno político.	Armonía entre sindicato y administración. Relación con los gobiernos del estado y municipal.	No respetar acuerdos sindicales por el gobierno. Burocracia para gestión de recursos federales. Actualización de normativa del	No.	Fortaleza.

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. "Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad"**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

		Tecnológico Nacional de México.		
Factores económicos.	Presupuesto para mantenimiento del sistema de gestión de calidad. Actualizar la oferta de educación continua para obtener ingresos propios.	Baja matrícula debido a la economía y becas comisión para estudios de posgrado.	Si	Debilidad.
Factores sociales.	Egresados con la competencia pertinente para desarrollar sus funciones directivas y docentes.	Falta de plazas docentes y administrativas para contratación de personal.	No.	Fortaleza.
Factores legales.	Plantilla docente con conocimientos sobre normatividad.	Falta de conciencia con la normatividad.	No.	Fortaleza.
Factores de salud.	Se cuenta con seguridad social para docentes,	Cambio en la normatividad de la seguridad social.	No.	Fortaleza.



	administrativos y estudiantes.			
--	-----------------------------------	--	--	--

**Tabla 3**

*Cuestiones internas*

<b>CUESTIONES INTERNAS</b>	<b>FACTORES POSITIVOS</b>	<b>FACTORES NEGATIVOS</b>	<b>RIESGO</b>	<b>CLASIFICACIÓN</b>
Programa de trabajo anual y programa operativo anual.	Planeación y evaluación de acciones encaminadas a cumplir con la misión y visión del CIIDET.	El no cumplimiento de las metas del programa de trabajo anual.	No.	Fortaleza.
Objetivos de calidad declarados en el sistema de gestión de calidad.	Objetivos acordes a las actividades realizadas por proceso estratégico.	Revisión y cumplimiento de los objetivos de calidad.	No.	Fortaleza.
Programas académicos pertinentes con el entorno del sector productivo y/o de servicios.	Planes y programas de estudio acordes con la oferta educativa, los cuales se actualizan cada año.	La competencia de instituciones públicas y privadas.	No.	Fortaleza.
Rendición de cuentas.	Dar a conocer cada año a la	Incumplimiento de algunas	No.	Fortaleza.

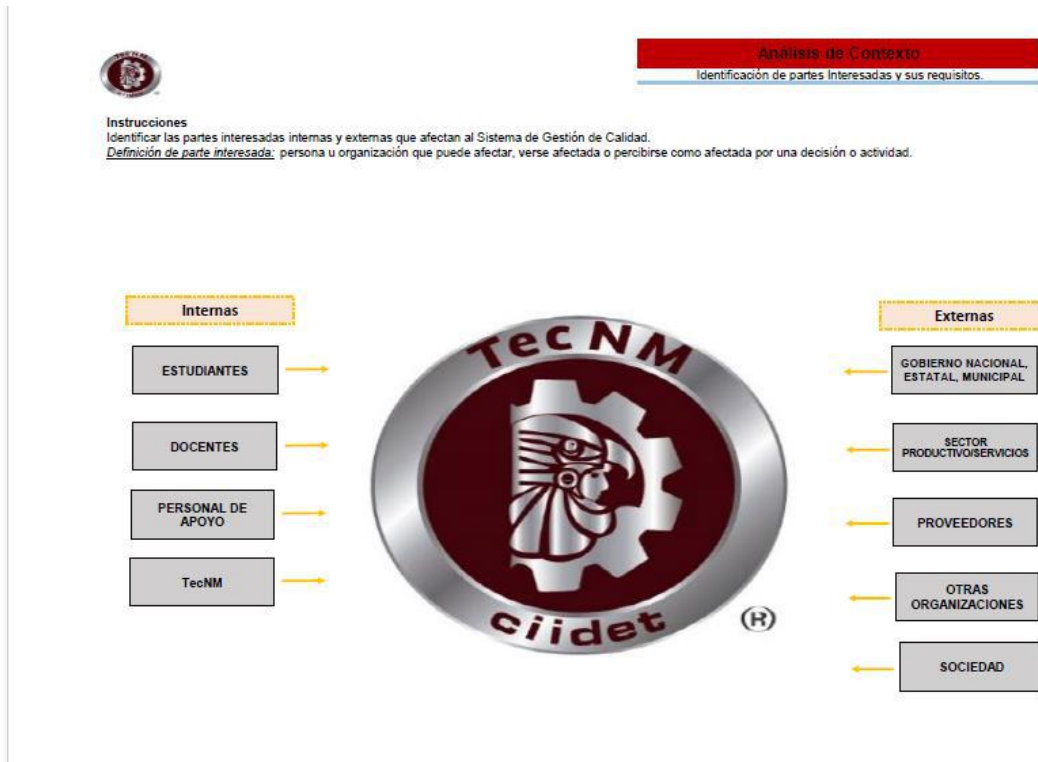
	sociedad el cumplimiento de metas y gasto ejercido en las mismas.	metas.		
Personal docente altamente capacitado.	Personal con estudios de posgrado, con perfil PRODEP y en el SIN.	Baja productividad académica con proyectos de investigación que impacten en las instituciones del tecnológico Nacional de México.	Si.	Debilidad.

Como resultado del análisis de las causas externas e internas, se encontraron como riesgos para el proceso educativo los factores económicos relacionados con la falta de becas comisión para realizar estudios de posgrado, lo que afecta en la baja de la matrícula, así como la capacitación del personal docente para el desarrollo de proyectos de investigación de alto impacto.

Una vez que se determinaron las cuestiones externas e internas, se definieron a las partes interesadas, es decir, aquellas personas u organización que puede tener capacidad para afectar las actividades de los procesos declarados en el sistema de gestión de calidad e incidir en el logro de los objetivos y metas institucionales.

Figura 4

Partes interesadas



Se determinaron las partes interesadas externas e internas como se mencionan a continuación:

**Partes interesadas externas**

1. Gobierno federal, estatal y municipal.
2. Sector productivo y/o servicios.
3. Proveedores.
4. Otras organizaciones.
5. Sociedad.

**Partes interesadas internas**


1. Estudiantes.
2. Docentes.
3. Personal de apoyo y asistencia a la educación.
4. Tecnológico Nacional de México.

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Al identificarse las partes interesadas que intervienen de manera directa o indirecta en el proceso educativo, se busca prevenir algún riesgo que afecte el desarrollo de dicho proceso y evitar no cumplir con los resultados esperados.

Al haberse definido las partes interesadas, se procedió a realizar un análisis de las mismas y sus requisitos con el objeto de determinar si estas son una fortaleza o debilidad para tomar las acciones pertinentes para cada una de ellas, como se muestra en la figura 5.

**Figura 5**  
*Partes interesadas*



**Análisis de Contexto**  
 Análisis de las partes interesadas y sus requisitos.

**Instrucciones**  
 Con base a las partes interesadas identificadas internas o externas, determinar: Cuáles son sus requisitos y señalar si estos se cumplen o no, si existiese cumplimiento se convierte en Fortaleza, si este requisito no se cumple se convierte en Debilidad. En todas las Fortalezas se debe agregar la evidencia del cumplimiento de cada requisito.

Partes interesadas	Requisito(s)	Proceso	¿Se cumple con el requisito?	Clasificación	Evidencia de cumplimiento
<b>Internas</b>					
ESTUDIANTE	Programas educativos pertinentes y de calidad. Instalaciones competitivas (laboratorios, deportivas) modernas flexibles. Garantía de conclusión de estudios. Personal docente actualizado. Personal docente empático con los proyectos institucionales. Ambiente propicio para emprender. Estudios de riesgo estudiantil. Programa de becas. Al egresar pueden contrastar un trabajo relacionado con su carrera y que sea bien pagado. Continuar con un posgrado.	Seguimiento de egresados. Evaluación docente. Auditoría de servicio. Diseño de especialidades. Infraestructura. Programación de horario de clase. Seguimiento de gestión del curso, tutorías, asesorías. Capacitación personal docente. Competencias. Comunicación con el cliente.	SI	Fortaleza	Programas educativos pertinentes y de calidad. Instalaciones competitivas (Infraestructura)
DOCENTES	Ambiente de trabajo sano. Equipo necesario para desarrollar su trabajo. Capacitación. Reconocimiento. Retribución de su trabajo. Remuneración adecuada. Oportunidades crecimiento. Definición de responsabilidades. Estructura organizacional.	Utilizar la encuesta de ambiente de trabajo para gestionar sus necesidades y expectativas o requerimientos pertinentes. Competencia necesaria para desempeñar cada puesto de trabajo. Definición de responsabilidades. autoridad. Proporcionar los recursos humanos necesarios para la mejora del sistema de gestión de la calidad. Infraestructura necesaria para operar sus procesos.	SI	Fortaleza	Encuesta de Ambiente Laboral, Horarios flexibles, SQIG, Capacitación
PERSONAL DE APOYO	Ambiente de trabajo sano. Equipo necesario para desarrollar su trabajo. Capacitación. Reconocimiento. Retribución de su trabajo. Remuneración adecuada. Oportunidades crecimiento. Definición de responsabilidades. Estructura organizacional.	Utilizar la encuesta de ambiente de trabajo para gestionar sus necesidades y expectativas o requerimientos pertinentes. Competencia necesaria para desempeñar cada puesto de trabajo. Definición de responsabilidades. autoridad. Proporcionar los recursos humanos necesarios para la mejora del sistema de gestión de la calidad. Infraestructura necesaria para operar sus procesos.	SI	Fortaleza	Encuesta de Ambiente Laboral, Horarios flexibles, SQIG, Capacitación
TECNM	Cumplimiento de metas y normatividad aplicable.	Reporte de seguimiento de indicadores a través del portal del TecNM. Normatividad de seguimiento de metas. Supervisión.	SI	Fortaleza	Evidencias de cumplimiento (actas de entrega de información solicitada en TecNM)

Los riesgos asociados a las partes interesadas se encontraron en el seguimiento a los egresados, ya que son factor de importancia para conocer su posicionamiento en el sector de servicios, además de ser el vínculo directo con las necesidades de dicho sector y que al atenderse se fortalecerá el proceso educativo de la institución.

Una vez que se determinó el análisis de partes interesadas, se llevó a cabo la identificación de riesgos y oportunidades en donde se revisan los factores externos e internos que intervienen en el contexto organizacional con el objeto de determinar los

Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”  
Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023

riesgos y las oportunidades que se deberán de atender para asegurar la calidad del proceso educativo, como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Riesgos y oportunidades

**Análisis de Contraste**  
Identificación de Riesgos y Oportunidades

**Instrucciones**  
1. Derivado del resultado de la columna "Clasificación" (fortalezas o debilidades) en la sección dos, agregar los requisitos en la columna correspondiente de la matriz FODA. Con ayuda de una lluvia de ideas, llenar la matriz considerando factores internos y externos que afectan al SOC, asimismo, indicar el factor de cada característica considerada.  
2. Determinar las oportunidades realizando el cruce de «Fortalezas + Oportunidades» y «Debilidades + Oportunidades».  
3. Determinar los riesgos alineando las «Fortalezas + Amenazas» y «Debilidades + Amenazas».  
Nota: No es necesario realizar el cruce de todos los factores, se consideran los que aporten para determinar una oportunidad o riesgo.

		Fortalezas = F		Debilidades = D	
		Factor	Item	Factor	Item
Factores Internos	F1	Político	Ofrecer servicio externo con empresas que se tiene convenio	Cultura	D1 Falta de plazas administrativas
	F2	Económico	Contar con un Consejo de Vinculación para la inserción de estudiantes y egresados	Cultura	D2 Falta de plazas docentes
	F3	Social	Ofertar al menos 1 programa de posgrado y 1 de licenciatura en línea	Desempeño	D3 Mala infraestructura tecnológica
	F4	Tecnológico		Desempeño	D4 Red de internet insuficiente
	F5	Competitivo		Conocimiento	D5 Falta de proyectos de investigación
	F6	Legal		Desempeño	D6 Movilidad estudiantil y docente
	F7	Ambiental		Cultura	D7 Estar preparados para contingencia sanitaria
	F8	Medio Ambiente		Desempeño	D8 Falta de Comisión Mixta de Seg. e Hig.
	F9	Medio Ambiente		Cultura	D9 Pocos recursos federales
		F-O Oportunidades		D-O Oportunidades	
Item	Oportunidades-O	Factor			
D1	Buena relación con los gobiernos	Político	Ofrecer servicio externo con empresas que se tiene convenio		Mejorar el servicio de internet
D2	Ofrecer servicio externo	Económico	Contar con un Consejo de Vinculación para la inserción de estudiantes y egresados		Solicitar autorización de plazas para personal docente
D3	Aceptación de estudiantes en empresas	Social	Ofertar al menos 1 programa de posgrado y 1 de licenciatura en línea		Solicitar autorización de plazas para personal administrativo
D4	Calidad de los canales de comunicación	Tecnológico			Iniciar con la movilidad estudiantil
D5	Competencia (IAQ)	Competitivo			Realizar proyectos para conseguir recurso federal
D6	Conocer la normativa vigente	Legal			
D7	Certificación (ISO 14000)	Ambiental			
D8	Ofrecer programas de posgrado	Medio Ambiente			
		F-A Riesgo		D-A Riesgo	
Item	Amenazas-A	Factor			
A1	Escasez en trámites en TechM	Cultural	Retraso en pagos de prestaciones del personal		Recursos federales, por ajustes del presupuesto SEP
A2	Deserción del personal	Social	A pesar de los programas, siga la deserción por COVID-19		Calidad en el servicio de internet para soporte virtual por covid
A3	Ajustes presupuestales en la SEP	Económico	Recursos para la operación del tec, por el presupuesto SEP		Falta de plazas para nuevas contrataciones
A4	Resistencia a las TICs (docentes)	Tecnológico	Que el personal no se capacite en TIC para afrontar la virtualidad		
A5	Pagos que definen la infraestructura	Ambiental	Carreras más atractivas en otras IES de la región		
A6	Cambio en leyes ISSSTE	Legal			
A7	Nuevas carreras en la competencia	Competitivo			
A8	Incorporación de nuevas IES	Medio Ambiente			

Como resultado del análisis de riesgos y oportunidades se llevó a cabo una correlación entre las fortalezas y debilidades para determinar las oportunidades de mejora, así como las fortalezas y debilidades para determinar los riesgos a prevenir para asegurar la calidad del proceso educativo, como se muestra a continuación, en la tabla 4 y 5 respectivamente:

Tabla 4

Correlación entre las fortalezas-oportunidades y debilidades-oportunidades

FORTALEZAS - OPORTUNIDADES	DEBILIDADES – OPORTUNIDADES
Ofrecer servicio externo con empresas con las que se tenga convenio de colaboración.	Solicitar la autorización de plazas para personal docente.
Contar con un consejo de vinculación para la inserción de cursos con el sector	Solicitar la autorización de plazas para el personal administrativo.

productivo.	
Ofertar por lo menos un doctorado en línea.	Realizar proyectos de investigación que beneficien a las instituciones del Tecnológico Nacional de México.

**Tabla 5**

*Correlación entre las fortalezas-amenazas y debilidades-amenazas*

<b>FORTALEZAS - AMENAZAS RIESGOS</b>	<b>DEBILIDADES – AMENAZAS RIESGOS</b>
Capacitación y actualización del personal en tecnologías de la información y comunicación.	Gestión de mayores apoyos de recursos federales ante la Secretaría de Educación Pública.
Disminuir los índices de deserción escolar.	Fortalecimiento constante del servicio de internet y actualización de plataformas educativas.
Programas atractivos para la zona de influencia del Centro.	Falta de plazas docentes y administrativas.

A partir de la identificación de los riesgos y oportunidades de la organización, se determina la matriz de gestión de riesgos, en la cual se establecerá la identificación, seguimiento y control de los riesgos de los procesos que de manera directa o indirecta tiene influencia sobre el aseguramiento de la calidad del proceso educativo del CIIDET, como se muestra en las figuras 7, 8 y 9.

Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. "Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad"  
 Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023

Figura 7

Matriz de gestión de riesgos primera parte

PROCESO ESTRATÉGICO		Matriz de Gestión de los Riesgos													
		Referencia a la norma : ISO 31000:2009, 9001:2015													
IDENTIFICACIÓN DE LOS RIESGOS		ANÁLISIS DEL RIESGO					VALORACIÓN DEL RIESGO				TRATAMIENTO DEL RIESGO				
PROCESO PRINCIPAL DE RIESGO	RIESGO	FECHA DE RIESGO	ORIGEN DEL RIESGO	CLASIFICACIÓN DE LA PERTECIBIBILIDAD DEL RIESGO (1-4)	CLASIFICACIÓN DE LA CONSERVACIÓN DEL RIESGO (1-4)	ÍNDICE DE RIESGO (1-4-30)	VALORACIÓN DEL RIESGO: MAGNITUD (1 A 5) MENOS (1 A 10) AUTO (1 A 30)	ACCIONES Y RESPONSABILIDADES	CONSERVACIÓN	TIPO DE MEDIDAS DE MITIGACIÓN	TRATAMIENTO FINAL	RESPONSABLE DE IMPLEMENTACIÓN			
ACADEMICO	RESCRIPCIÓN DE NIVEL ACADÉMICO	FALTA DEL PLAZO Y CÉDULA PERSONAL	27 de agosto de 2022	EVALUACIÓN DE LOS REQUISITOS DE RESCRIPCIÓN	3	4	12	MEJOR	RESCRIPCIÓN CORRECTIVADA	REVISAR DEBEN ESTABLECIMIENTO PARA BRIBRISA DE DOCUMENTOS	NO RESCRIPCIÓN	Revisión de riesgo de implementación	BAJA DEFENSIVA	ÁREA DE SERVICIOS SOCIALES	
	RESCRIPCIÓN	VALOR DE GRAN	27 de agosto de 2022	EVALUACIÓN DE LOS REQUISITOS DE RESCRIPCIÓN	3	3	18	MEJOR	BAJA TEMPORAL	CONFIRMACIÓN CON RECHA NO AVANZA A VEZES	VIOLACIÓN DE LA HONESTIDAD	Revisión de riesgo de implementación	BAJA DEFENSIVA	ÁREA DE SERVICIOS SOCIALES	
	RESCRIPCIÓN	NO RESCRIPCIÓN DE RECURSOS	22 de agosto de 2022	SELECCIÓN REVISIÓN DEL ALUMNO	2	4	8	BAJO	RESCRIPCIÓN ESTIMULADORA	NO DAR NUESTRO POTENCIAL AL RIESGO DE INGRESOS ESCOLAR	CARGA ACADÉMICA	Revisión de riesgo de implementación	BAJA TEMPORAL	ÁREA DE SERVICIOS SOCIALES	
		CARGA ACADÉMICA EXAGERADA	22 de agosto de 2022	FALTA DEL DE COORDINACIÓN	4	2	8	BAJO	CORRECCIÓN CARGA	REVISAR DEBEN ESTABLECIMIENTO PARA BRIBRISA DE DOCUMENTOS	NO RESCRIPCIÓN	Revisión de riesgo de implementación	ÁREA DE DIVISIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES		
	DIRECCIÓN DEL CURSO	RESELECCIÓN DE HORARIO	17 de agosto de 2022	PLANIFICACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROGRAMA	4	4	16	MEJOR	APLICAR RESELECCIÓN	2ª SEMANA REVISADO EL CURSO	COMIENZO DESEMPEÑO	Revisión de riesgo de implementación	RESELECCIÓN Y RESELECCIÓN	ÁREA DE DESARROLLO ACADÉMICO	
		RESELECCIÓN DE PLANIFICACIÓN REVISADA	26 de septiembre de 2022	RESELECCIÓN A LA DIRECCIÓN DEL CURSO	3	2	6	BAJO	AJUSTAR PLANIFICACIÓN	2ª SEMANA REVISADO EL CURSO	NO CUMPLIMIENTO DEL PROGRAMA DE SERVICIOS	Revisión de riesgo de implementación	NO RESELECCIÓN	COORDINACIÓN	
		CONTINUA ALGUNOS CURSOS DE EVALUACIÓN POR COMPLETACIÓN	17 de septiembre de 2022	PLANIFICACIÓN DEL CURSO	4	3	12	MEJOR	APLICAR RESELECCIÓN Y RESELECCIÓN	2ª SEMANA REVISADO EL CURSO	COMIENZO DESEMPEÑO	Revisión de riesgo de implementación	RESELECCIÓN Y RESELECCIÓN	COORDINACIÓN	
		ÍNDICE DE RESELECCIÓN	Agosto-Diciembre 2022	COMPLETACIÓN REVISADA	4	2	8	MEJOR	RESELECCIÓN RESELECCIÓN	CADA RESELECCIÓN	RESELECCIÓN DEL ÍNDICE DE NO CONFORMIDAD CON EL APRENDIZAJE	Revisión de riesgo de implementación	CONTINUA A RESELECCIÓN ACADÉMICA Y RESELECCIÓN EN EL CURSO O CURSO ESPECIAL	ÁREA DE DESARROLLO ACADÉMICO	
	PLANIFICACIÓN	RESELECCIÓN PDA	NO RESELECCIÓN DE PDA	20 de octubre de 2022	RESELECCIÓN POR PARTES DEL RECURSOS	2	4	8	BAJO	APLICAR RESELECCIÓN Y RESELECCIÓN	RESELECCIÓN	RESELECCIÓN DESEMPEÑO	Revisión de riesgo de implementación	RESELECCIÓN RESELECCIÓN	ÁREA DE PLANIFICACIÓN, INFORMACIÓN Y RESELECCIÓN
		RESELECCIÓN PDA	NO RESELECCIÓN DE PDA	Noviembre 2022	RESELECCIÓN POR PARTES DEL RECURSOS	2	4	8	BAJO	APLICAR RESELECCIÓN Y RESELECCIÓN	RESELECCIÓN	RESELECCIÓN CON RESELECCIÓN DESEMPEÑO	Revisión de riesgo de implementación	RESELECCIÓN DE PDA RESELECCIÓN RESELECCIÓN	ÁREA DE PLANIFICACIÓN, INFORMACIÓN Y RESELECCIÓN
COMUNICACIÓN		NO DISPONIBILIDAD DE RECURSOS	Agosto de 2022	FALTA DE RECURSOS	3	4	12	MEJOR	MEJOR RESELECCIÓN DE COMUNICACIÓN	RESELECCIÓN	NO DISPONIBILIDAD DE RESELECCIÓN	Revisión de riesgo de implementación	RESELECCIÓN RESELECCIÓN	ÁREA DE COMUNICACIÓN Y SERVICIOS	

Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. "Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad"  
 Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023

Figura 8

Matriz de gestión de riesgos segunda parte



 Matriz de Gestión de los Riesgos Referencia a la norma : ISO 31000:2009, 9001:2015														
PROCESO ESTRATÉGICO	IDENTIFICACIÓN DE LOS RIESGOS		ANÁLISIS DEL RIESGO				VALORACIÓN DEL RIESGO			TRATAMIENTO DEL RIESGO				
	PROCESO RIESGO DE RIESGO	RIESGO	INDICIA DE RIESGO	ORIGEN DEL RIESGO	CLASIFICACIÓN DE LA PROBABILIDAD DEL RIESGO (1-4)	CLASIFICACIÓN DE LA CONSERVANCIA DEL RIESGO (1-4)	ÍNDICE DE RIESGO PCH (1-16)	EVALUACIÓN DEL RIESGO: RND (1 A 4) RND (1 A 16) RND (1 A 16)	ACCIÓN Y TRANSFORMACIÓN	CONSERVANCIA	TIPO DE MEDIDA DE MITIGACIÓN	IMPACTO FINAL	NECESIDAD DE INFORMACIÓN	
ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	COMUNICACIÓN	NO DISPONIBILIDAD DE RECURSOS	Agosto de 2023	RECURSOS DISPONIBLES	1	1	1	Bajo	MEJOR ADECUADO DE COMUNICACIÓN	INMEDIATA	INFORMACIÓN	Reflexión de la actividad	CAUSAR LA OPCIÓN DE RIESGO	ÁREA DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN
	CAPACIDAD DE RECURSOS PROFESIONALES	FALTA DE LISTA ORDINAL DE CIUDADES DE SERVICIOS	Curso de Gestión	COMITÉ DE PLANIFICACIÓN DURANTE LA FUNDACIÓN DEL SERVICIO	3	2	12	Medio	RECONOCIMIENTO OPERATIVO DE LA ADECUACIÓN DE LOS SERVICIOS	PRIVADO REALIZAR SEMINARIOS	NO CAPACITACIÓN PROFESIONAL	Análisis de riesgo de gestión operativa	CAUSAR LA OPCIÓN DE RIESGO LA CAPACIDAD DEL SERVIDOR	ÁREA DE RECURSOS PROFESIONALES
	COMPRA	NO DISPONIBILIDAD DE RECURSOS FINANCIEROS	Disponibilidad de recursos	FUNDACIÓN DEL SERVICIO DEL PRESUPUESTO	2	4	8	Bajo	HORAS DE ADECUACIÓN EN LOS SERVICIOS	INMEDIATA	NO REALIZAR LA COMPRA	Identificar riesgo de gestión operativa	CAUSAR LA OPCIÓN DE RIESGO DEL SERVIDOR	ÁREA DE RECURSOS MATERIALES Y SERVICIOS
		VERIFICAR LA LISTA Y SCENARIOS DE PARA LA ADQUISICIÓN DE BIENES Y SERVICIOS DE FARMACIA NORMAL	Se realiza regularización todo el año de acuerdo al plan (Bimestral)	ADQUISICIÓN DE BIENES Y SERVICIOS PARA EL PROCESAMIENTO	3	3	12	Medio	REALIZAR EL TRÁMITE CORRECTIVO DE FORMA EFECTIVA CON AUTORIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN	INMEDIATA	NO REALIZAR EL TRÁMITE DE PAGO	Análisis de riesgo de gestión operativa	RESTRICCIÓN AL SERVIDOR DE LA APLICACIÓN DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN Y/O PROVISIÓN DEL BIEN O SERVICIO	ÁREA DE RECURSOS MATERIALES Y SERVICIOS
		NO DISPONIBILIDAD DEL BIEN O SERVICIO EN EL MERCADO	En todos los casos	ADQUISICIÓN DE BIENES Y SERVICIOS	1	3	3	Bajo	HORAS DE ADECUACIÓN EN LA FUNDACIÓN DEL BIEN O SERVICIO PARA COMPRA Y AUTORIZACIÓN DE COMPRA	INMEDIATA	NO REALIZAR LA COMPRA	Control de procedimientos de contratación	CAUSAR LA OPCIÓN DE RIESGO DEL SERVIDOR	ÁREA DE RECURSOS MATERIALES Y SERVICIOS
	NUMERO DE TRABAJO	NO APLICAR LA ESCUELA	Noviembre 2023	PROGRAMA ESTRATÉGICO DE LA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	2	2	4	Bajo	REPOSICIONAR APLICACIÓN	INMEDIATA	NO COMENZAR CON LA INFORMACIÓN	Revisión de la actividad	APLICAR RECURSOS EN RECHA REPOSICIONADA	ÁREA DE RECURSOS HUMANOS
	SECCIÓN DE PERSONAL	NO DISPONIBILIDAD DE PLAZA PARA CONTRATACIÓN	Disponibilidad y Contratación de Plazas	SECCIÓN DE LOS SERVICIOS	3	4	12	Medio	REPOSICIONAR EL RIESGO EN TIEMPO Y FORMA	INMEDIATA	NO COMENZAR CON EL RECURSO HUMANO REQUERIDO	Identificar riesgo de gestión operativa	CONTRATACIÓN POR HORAS ADICIONALES	ÁREA DE ÁREA SOCIALES
	SECCIÓN DE PERSONAL	EL SERVIDOR NO CUMPLA CON LOS REQUISITOS DE CONTRATACIÓN	Disponibilidad y Contratación de Plazas	EVALUACIÓN DE LOS CANDIDATOS	1	4	4	Bajo	REPOSICIONAR RECURSOS	INMEDIATA	DETERMINAR EL RIESGO	Identificar riesgo de gestión operativa	REPOSICIONAR LA CONTRATACIÓN	ÁREA DE RECURSOS HUMANOS
	CAPACITACIÓN Y DESARROLLO	NO CONFORMIDAD CON LA SECCIÓN DE NECESIDADES	A través de todas las unidades	FUNDACIÓN DE LA CAPACITACIÓN	3	1	3	Bajo	REPOSICIONAR RECURSOS	INMEDIATA	NO COMENZAR CON LA CAPACITACIÓN REQUERIDA	Reflexión de la actividad	REPOSICIONAR EL RIESGO CON REPOSICIÓN DE SERVIDOR	ÁREA DE RECURSOS HUMANOS
		NO REALIZAR LOS CURSOS PROGRAMADOS	Según las fechas programadas en la DHC	PROGRAMA EDUCACIONAL EN SERVICIOS	3	2	6	Bajo	REPOSICIONAR EL RIESGO	INMEDIATA	REALIZAR LA CAPACITACIÓN REQUERIDA	Revisión de la actividad	CAUSAR LA OPCIÓN DE RIESGO	ÁREA DE RECURSOS HUMANOS
		NO APLICAR AL CURSO	Según las fechas programadas en la DHC	DISPONIBILIDAD DEL PERSONAL	3	3	9	Medio	CONSERVANCIA	APLICAR A LA INFORMACIÓN DEL CURSO	NO REALIZAR LA CAPACITACIÓN	Control de procedimientos de contratación	APLICAR REPOSICIONADO	ÁREA DE ÁREA SOCIALES



Figura 9

Matriz de gestión de riesgos tercera parte

 <p style="text-align: center;"><b>Matriz de Gestión de los Riesgos</b></p> <p style="text-align: center;">Referencia a la norma : ISO 31000:2009, 9001:2015</p>														
PROCESO ESTRATÉGICO	IDENTIFICACIÓN DE LOS RIESGOS		ANÁLISIS DEL RIESGO					VALORACIÓN DEL RIESGO			TRATAMIENTO DEL RIESGO			
	PROCESO RIESGO DE RIESGO	RIESGO	FECHA DE INICIO	ORIGEN DEL RIESGO	CLASIFICACIÓN DE LA PROBABILIDAD DEL RIESGO (1-4)	CLASIFICACIÓN DE LA CONSERVANCIA DEL RIESGO (1-4)	ÍNDICE DE RIESGO PCH (1 a 30)	ÍNDICE DE RIESGO F.A.M. (1 a 30)	ACCIONES Y TRANSFORMADAS	CONSERVANCIA	TIPO DE MEDIDAS DE MITIGACIÓN	TRATAMIENTO FINAL	RESPONSABLE DE IMPLEMENTAR	
MANTENIMIENTO DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPOS	NO DISPONIBILIDAD DE RECURSOS	Agosto de 2022	FALTA DE RECURSOS	3	3	9	ALTO	PROGRAMAR MANTENIMIENTO PROGRAMADO	INMEDIATA	NO CUMPLIR EL PROGRAMA DE MANTENIMIENTO	Control de puntualidad y conservación	REPROGRAMARLO PARA SOSTENER PERIODO DE COMPLETO	ÁREA DE MANTENIMIENTO - CENTRO DE COMPLETO	
	NO DISPONIBILIDAD DE RECURSOS	Agosto de 2022	FALTA DE RECURSOS	3	3	9	ALTO	PROGRAMAR OBRAS DE TRABAJO	INMEDIATA	NO LIMPIAR DE ORDEN DE SERVICIO	Control de puntualidad y conservación	CANCELACIONES OBRAS DE SERVICIO	ÁREA DE MANTENIMIENTO - CENTRO DE COMPLETO	
CALIDAD	VALOR NO CONFORME	NO DEFINIR SALIDA NO CONFORME	Agosto-Diciembre 2022	SEGUIMIENTO DEL SSC	3	4	8	ALTO	PROMOVER SERVICIOS	INMEDIATA	INDICADOR DE SERVICIO DEL SSC	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES	
	QUEJAS Y SUGERENCIAS	NO ASIGNAR QUEJA Y/O SUGERENCIA	Agosto-Diciembre 2022	SEGUIMIENTO DEL SSC	2	3	6	ALTO	PREVENIR LA ATENCION	EN 20 DIAS HABILES	REABRACIONES DE LA FICHA DE SERVICIO	ACCION CORRECTIVA	SUBDIRECCION CORRESPONDIENTES	
	AUDITORIA DE SERVICIO	BAJO DESEMPEÑO DEL AREA DE SERVICIO	Noviembre 2022	EVALUACION DE LA AUDITORIA	3	3	9	ALTO	PROMOVER ACCIONES	INMEDIATA	NO ALCANZAR EL PUNTAJE DE SERVICIO	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES	
	EVALUACION DOCENTE	EVALUACION Satisfactoria	Febrero 2023	EVALUACION DE LA AUDITORIA	3	4	12	ALTO	PROMOVER SERVICIOS	PERIODO DE SERVICIOS	NO ALCANZAR EL PUNTAJE DE SERVICIO	Control de riesgo o seguimiento	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES
GESTION DE LA INFORMACION Y COMUNICACION	REVISION DE LA DIRECCION	BAJO DESEMPEÑO DEL SSC	Noviembre 2022	ANALISIS DE DATOS	3	4	12	ALTO	ESTRATEGIA AREA DE BAJO DESEMPEÑO	INMEDIATA	NO CONFORMADO DEL SSC	Control de riesgo o seguimiento	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES
	CONTROL DE LA INFORMACION DOCUMENTAL	INFORMACION OBSOLETA	Agosto de 2022	EVALUACION DEL SERVICIO	3	3	9	ALTO	PREVENIR EL CONOCIMIENTO DE INFORMACION ACTUALIZADA	INMEDIATA	NO CONFORMADO DEL SSC	Control de puntualidad y conservación	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES
	AUDITORIA INTERNA	BAJO DESEMPEÑO DEL SSC	Noviembre 2022	EVALUACION DE LA AUDITORIA	3	4	12	ALTO	ESTRATEGIA AREA DE BAJO DESEMPEÑO	INMEDIATA	NO CONFORMADO DEL SSC	Control de riesgo o seguimiento	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES
	NO CONFORMADO ACCIONES CORRECTIVAS Y ACCIONES PREVENTIVAS	NO ASIGNAR LA NO CONFORMADO	Noviembre 2022	EVALUACION DEL SERVICIO	3	2	6	ALTO	PREVENIR LA ASIGNACION DE CONFORMACIONES	INMEDIATA	NO CONFORMADO DEL SSC	Control de puntualidad y conservación	ACCION CORRECTIVA	ÁREA DE AREA CORRESPONDIENTES

En el diseño de la matriz de gestión de riesgos se consideraron los siguientes aspectos, los cuales se identifican, controlan y atienden en caso de surgir alguna desviación dentro del desarrollo del proceso educativo.

- Proceso estratégico.** Procesos relacionados con la determinación de políticas, objetivos, estrategias y metas que aseguren su cumplimiento. Se definieron los siguientes: académico, administración de recursos, calidad, planeación y gestión de la dirección.
- Fecha de inicio.** Fecha en la cual se inicia el seguimiento y control del riesgo identificado.
- Origen del riesgo.** Identificar dentro del proceso estratégico el punto de origen para prevenir un riesgo.
- Clasificación de la probabilidad del riesgo.** Estos se clasifican de acuerdo a la probabilidad de que puedan ocurrir de acuerdo a los siguientes criterios:
  - Posible.** La probabilidad de que ocurra es baja, aunque puede presentarse.
  - Ocasional.** El riesgo puede presentarse en cualquier momento.
  - Probable.** La probabilidad de que ocurra el riesgo es alta y suele presentarse.

4. **Frecuente.** Es muy alta la probabilidad de ocurrencia del riesgo.
5. **Evaluación del riesgo.** Proceso mediante el cual se analiza la probabilidad de ocurrencia y las consecuencias del daño que propiciaría el riesgo en el proceso correspondiente.
6. **Temporalidad de las acciones.** Definir la temporalidad en la cual las acciones planteadas de prevención del riesgo se les dará seguimiento.
7. **Medidas de mitigación.** Definir las medidas mediante las cuales se mitigará el riesgo identificada en cada etapa del proceso.
8. **Tratamiento final.** Definir la acción que se llevará a cabo como resultado del seguimiento del riesgo identificado en cada una de las etapas de cada proceso.
9. **Responsable de la implementación.** Definir al o los responsables de dar seguimiento a las acciones definidas para la mitigación de los riesgos.
10. **Fecha de término.** Fecha en la cual concluye el seguimiento y control del riesgo una vez que concluye el proceso correspondiente.
11. **Evidencia.** Registros con los cuales se llevó a cabo el seguimiento y control de los riesgos de cada proceso.

Con el diseño y establecimiento de la matriz de gestión de riesgos se controla cada uno de los procesos que intervienen en el desarrollo del proceso educativo, a partir del seguimiento de cada uno de los riesgos que en mayor o menor impacto pueden incidir en no cumplir con las actividades planteadas en la matriz. De la misma manera, la difusión de los riesgos a todo el personal que de manera directa o indirecta interviene en el desarrollo del proceso educativo, fue vital para el control de los mismos y asegurar que en cada etapa se fuera alcanzando los resultados esperados.

### **Conclusiones**

La implementación de un sistema de gestión de calidad de acuerdo a la norma ISO 9001:2015 es una herramienta muy valiosa ya que se definen los procesos que intervienen en el desarrollo de las actividades de una organización, se definen procesos, procedimientos, formatos, y se logra la estandarización de los diferentes instrumentos y registros que darán como resultado el que se logren los objetivos y meta institucionales.

Con el análisis del contexto organizacional se determinan las fortalezas y oportunidades de una organización, que es lo que la hace competitiva y a partir de las

debilidades y amenazas se logra reforzar todos aquellos aspectos que pueden afectar de manera directa o indirecta el que se obtengan los resultados esperados.

La determinación de las partes interesadas, tanto externas como internas, determinan los puntos de atención y control en los diferentes procesos, así como el reforzamiento de la comunicación tanto al interior como hacia el exterior de la organización, lo que da como resultado el que se tomen las acciones necesarias para que no se afecte la eficacia de los procesos.

La gestión de riesgos es de gran importancia en el desarrollo de las diferentes actividades de cada proceso de una organización, ya que permite tomar las acciones preventivas que pueden ocasionar que un proceso se salga de control y no lograr los resultados esperados, además de clasificar los riesgos identificados y el nivel de probabilidad y ocurrencia que afectarían el control de cada una de las variables que se definen dentro del proceso educativo.

La matriz de gestión de riesgos es una herramienta muy poderosa en la cual se tiene una radiografía de todos los procesos que intervienen, desde el inicio hasta el logro del bien y/o servicio, y en ella se tienen los puntos de control el tipo de riesgo, la frecuencia del mismo, la probabilidad de que ocurra, el seguimiento y las acciones a tomar para el control y logro de objetivos y metas con eficacia y eficiencia para un proceso educativo de calidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Besterfield, D. (1995). *Control de Calidad*. Prentice Hall.
- Esponda, A. (2002). *Hacia una Calidad más Robusta con ISO 9000*. Panorama
- Hernández, A. (2006). La Acreditación y Certificación en las Instituciones de Educación Superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad ¿Exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación de la Universidad de la Salle*, 7(26), 51-61.
- Huerta, J., & Rodríguez, G. (2006). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. Prentice Hall. ISO 9000: 2015/NMX-CC-9000-IMNC-2005.
- IMNC. (2005). *Sistemas de Gestión de Calidad: fundamentos y vocabulario*. IMNC. ISO 9001:2015/NMX-CC-9001-IMNC-2015.

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”  
Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

IMNC. (2008). Sistemas de Gestión de Calidad: requisitos . IMNC. ISO 9004:2018/NMX-CC-9004-IMNC-20098.

IMNC. (2009). Sistemas de Gestión de la Calidad: Directrices para la Mejora del Desempeño. IMNC.

Moreno. M., Peris. F., & González. T (2001). *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones*. Prentice Hall.

Munich, L., & Salazar, G. (2006). *Más allá de la Excelencia y de la Calidad*. Trillas.

**FUNDAMENTOS Y AVANCES DEL SEMINARIO DE INTEGRACIÓN DE LA PRAXIS PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA. UNA EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

**FUNDAMENTOS E AVANÇOS DO SEMINÁRIO SOBRE A INTEGRAÇÃO DA PRÁXE PROFISSIONAL DA UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE TLAXCALA. UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO**

**FOUNDATIONS AND PROGRESS OF THE SEMINAR ON THE INTEGRATION OF PROFESSIONAL PRAXIS OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF TLAXCALA. AN EXPERIENCE OF CURRICULAR INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION IN MEXICO**

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez  
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México  
msjimenez06@hotmail.com

Ángel Díaz-Barriga  
Universidad Nacional Autónoma de México  
adbc49@gmail.com

**Resumen**

Este texto expone los fundamentos del diseño curricular y avances en la implantación del Seminario de Integración de la Praxis Profesional (SIPP) del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. A finales de 2022 se inició una reforma curricular radical para revitalizar el modelo creado una década atrás, reconociendo la riqueza de las experiencias y los logros como fuente para avanzar un modelo de formación orientado al desarrollo personal y profesional con una perspectiva de bien social. Se fortaleció el enfoque humanista, se transitó de competencias a capacidades, se incorporó la didáctica al modelo de enseñanza y se

recuperaron las experiencias de la actividad integradora del modelo anterior. Estos elementos se vinculan en el Seminario de Integración de la Praxis Profesional, eje articulador del plan de estudios del modelo universitario. Inicialmente se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño del plan de estudios: la integración curricular y el trabajo deliberativo, grupal, de los colectivos docentes. Posteriormente, de manera particular las acciones institucionales para el diseño y seguimiento del SIPP en las 44 licenciaturas que conforman a la Universidad a un semestre de su implantación.

**Palabras clave:** reforma curricular, integración curricular, trabajo grupal, modelo universitario, Educación Superior.

### **Resumo**

Este artigo apresenta os fundamentos do desenho curricular e os avanços na implementação do Seminário de Integração da Práxis Profissional (SIPP) do Modelo Humanista Integrador baseado em Capacidades (MHIC) da Universidade Autónoma de Tlaxcala. No final de 2022, uma reforma curricular radical começou a revitalizar o modelo criado há uma década, através do reconhecimento da riqueza de experiências e realizações como fonte para avançar para um modelo de formação voltado para o desenvolvimento pessoal e profissional com uma perspectiva de bem social. Reforçou-se a abordagem humanista, passou-se das competências às capacidades, incorporou-se a didática no modelo de ensino e recuperaram-se as experiências da atividade integradora do modelo anterior. Esses elementos estão vinculados no Seminário de Integração da Práxis Profissional, que é o eixo articulador do currículo universitário. Inicialmente, são apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos para o desenho do programa: integração curricular e trabalho deliberativo e colaborativo de grupos docentes. Em seguida, as ações institucionais para a concepção e acompanhamento do SIPP nos 44 cursos de graduação da Universidade, após um semestre de sua implantação.

**Palavras-chave:** reforma curricular, Integração curricular, Trabalho em grupo, Modelo de universidade, Ensino superior.

### **Abstract**

This paper presents the foundations of curricular design and advances in the implementation of the Integration of Professional Praxis Seminar (SIPP) of the Integrative Humanist Model based on Capabilities (MHIC) of the Autonomous University of Tlaxcala. At the end of 2022, a radical curricular reform began to revitalize the model created a decade ago, through recognizing the richness of experiences and achievements as a source to advance to a training model aimed at personal and professional development with a perspective of social good. The humanistic approach was strengthened, it moved from competencies to capabilities, didactics was incorporated into the teaching model and the experiences of the integrative activity of the previous model were recovered. These elements are linked in the Integration of Professional Praxis Seminar, which is the articulating axis of the university curriculum. Initially, the theoretical and methodological foundations for the syllabus design are presented: curricular integration and deliberative, collaborative work of teaching groups. Afterwards, the institutional actions for the design and monitoring of the SIPP in the 44 undergraduate programs of the University, after one semester of its implementation.

**Keywords:** Curricular reform, Curricular integration, Group work, University model, Higher education.

### **Introducción**

En un contexto de reformulación de la educación en México a partir de un proyecto de nación desde los preceptos de la Nueva Escuela Mexicana, la Universidad Autónoma de Tlaxcala establece, en este momento coyuntural de cambios radicales en la educación, cumplir con la función civilizatoria a la cual alude Freitag (2004) mediante la pertinencia de sus tareas de docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. Una de las características de su modelo de formación, adelantándose a su tiempo, ha sido el pensamiento humanista, centrado en el concepto de autorrealización con distintos alcances, personal, profesional y social para sus estudiantes y egresados. En este sentido, en esta reforma curricular se impulsa el fortalecimiento de los elementos curriculares que han distinguido al modelo anterior como lo señalan Ortiz y

Díaz-Barriga (2023)<sup>4</sup>. Inicialmente, su perspectiva humanista y la autorrealización con sentido social como pilar para la construcción de relaciones de respeto entre todos los seres humanos, atendiendo a perspectivas de interculturalidad, diversidad, sostenibilidad y género. Un segundo elemento es el tránsito de la noción de competencias a capacidades impulsando el crecimiento personal mediante el desarrollo de potencialidades del ser humano (Nussbam,2021) y de su capacidad de agencia (Sen,1999) mediante la integración de saberes cognitivos, actitudinales y de habilidades para el desarrollo de una práctica profesional con sentido social, integrados en el perfil profesional de cada una de las licenciaturas, conceptualizándose a las capacidades como: el conjunto de potencialidades a ser promovidas a lo largo de la educación en la formación profesional universitaria (Ortiz y Díaz-Barriga, 2023). Un tercer elemento, es la incorporación de una perspectiva de integración curricular mediante la vinculación de las praxis profesionales de cada disciplina como un mecanismo para promover una formación profesional que forme parte de una comunidad social y profesional con responsabilidad ética (Ortiz, 2012). Se definió el concepto praxis profesional por dos razones, la noción de articulación teoría y práctica a la que alude el concepto praxis, pero, por otra parte, para distinguirla del concepto práctica profesional previamente establecido en el plan de estudios como el mecanismo de acercamiento al mundo laboral que el estudiante realiza en los últimos semestres para cubrir créditos.

Como cuarto elemento, se establece una perspectiva didáctica que promueva procesos de aprendizaje que atiendan las características diversas de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2015) atendiendo a una formación profesional profundamente humanística con la finalidad de que sus egresados desarrollen las capacidades que exige su práctica profesional para un desempeño eficaz y con compromiso social, que se centre en los procesos de aprendizaje, más allá del logro de aprendizajes promovidos por la conformación de una pedagogía eficientista que busca atender a las necesidades del mercado de trabajo desde una visión utilitarista de la educación.

---

<sup>4</sup> Los fundamentos curriculares de esta reforma al modelo universitario anterior desarrollado por Ortiz (2012), Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, fue asignado al Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Las etapas de definición y trabajo curricular que fueron conformando el nuevo modelo, Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades, fueron desarrollados por los autores de este texto. Se ha publicado el libro Fundamentos y Orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (Ortiz y Díaz-Barriga, 2023) con las colaboraciones de Jiménez-Vasquez, Martínez, Belykh y Ramírez.



La concreción de estas orientaciones en el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades se plasma en tres aspectos articulados y esenciales para el diseño del Plan de Estudios de cada uno de los Programas Educativos: la praxis profesional como eje integrador del currículum, el perfil de egreso basado en capacidades y el mapa curricular.

### **Objetivos**

Exponer los fundamentos del diseño curricular del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades y del Seminario de Integración de la Praxis Profesional

Mostrar los avances y acompañamiento en la implantación del Seminario de Integración de la Praxis Profesional.

### **Metodología**

El Plan de estudios del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades se construyó de acuerdo con las etapas de diseño curricular previstas por Díaz-Barriga (2014).

1. *Determinación del contexto*, en esta etapa se realizaron dos tareas sustantivas: a. Análisis de factibilidad institucional, b. Vinculación de la carrera con las políticas educativas y sociales
2. *Fundamentos técnicos*. Análisis de la pertinencia y demanda social de la profesión.
3. *Fundamentos de investigaciones*. Se realizaron análisis de las praxis profesionales de cada programa educativo. Se identificaron las áreas dominantes del mercado laboral, así como las áreas de oportunidad con relevancia social a las que se les denominó áreas emergentes.
4. *Definición de la orientación del plan de estudios*, ésta se basó en las características del modelo universitario y de la vinculación de las praxis profesionales del seminario de integración con las unidades de aprendizaje que dan soporte disciplinario técnico y actitudinal al plan de estudios, con una intencionalidad de una praxis profesional que amplía su complejidad a medida que avanza el trayecto formativo.
3. *Traducción al plan de estudios y al mapa curricular*. Definición del perfil de egreso basado en capacidades tomando como referente la identificación de las praxis

profesionales. Se estableció al Seminario de Integración de la Praxis Profesional como eje articulador del plan de estudios en una perspectiva de integración en doble sentido: integración de saberes entre las unidades de aprendizaje en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes e, integración vertical, con el seminario de integración de la praxis profesional como columna vertebral del plan de estudios y horizontal, entre unidades de aprendizaje en cada uno de los semestres.

4. *Acompañamiento al proceso de implementación del Seminario de Integración de la Praxis Profesional*, esta etapa se estableció como un mecanismo deliberativo, de un currículum vivo, a partir del cual se da acompañamiento académico mediante sesiones de trabajo en el Centro de Investigación Educativa a los docentes que están impartiendo el primer semestre del Seminario de Integración de la Praxis Profesional. Sesiones en las que externan sus vivencias al desarrollar por vez primera, en este semestre de otoño de 2023, seminario que por una parte recupera la actividad integradora establecida en el modelo anterior, pero que a la vez les genera incertidumbre al tener una fundamentación y presencia formal en el plan de estudios, vinculada al perfil de egreso.

### **Participantes**

En el proceso de implantación participan 81 docentes que imparten el Seminario de Integración de la Praxis Profesional del primer semestre y 44 coordinadores de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala que conforman los grupos de trabajo a los que se les brinda acompañamiento en este proceso.

### **El Modelo Integrador basado en Capacidades y el Seminario de Integración de la Praxis Profesional.**

En esta perspectiva de integración curricular se ha construido después de un amplio proceso de trabajo, tanto documental como de intercambio con expertos<sup>5</sup>, el

---

<sup>5</sup> El concepto el concepto praxis profesional se retoma del concepto práctica profesional en el modelo modular por objetos de transformación de la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco, modelo curricular que innovó ampliamente el campo del currículum en México en el año de 1976. Posteriormente, a partir del trabajo de conformación de la etapa de fundamentación del plan de estudios el uso de este concepto provocaba confusión en los colectivos docentes, dado que hay establecida formalmente una actividad denominada prácticas profesionales en el currículum. Unidad de Aprendizaje, que a la par del servicio social, establece mecanismos de acercamiento a la práctica profesional en el campo laboral y por otra parte, como mecanismos de retribución social. En este sentido, se realizaron intercambios con expertos de la UAM -Xochimilco y se determinó utilizar el concepto praxis profesional, por una parte, como elemento distintivo de la finalidad del seminario de integración, pero por otra parte buscando el alejamiento de la visión utilitarista de la práctica profesional en el mercado de trabajo, promoviendo la vinculación teoría-práctica.

concepto praxis profesional para dar un paso significativo en la búsqueda de una integración de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, estableciéndola como un elemento articulador de las actividades profesionales que demanda actualmente el mercado laboral, así como las que se constituyen en un área de oportunidad para el futuro de la profesión. La integración curricular se expresa a través del Seminario de Integración de la Praxis Profesional que articula los saberes profesionales en rasgos como los conocimientos, habilidades y actitudes que estructuran cada disciplina con el ejercicio de la actividad profesional. El diseño y desarrollo del seminario está concebido para realizarse como elemento integrador en cada semestre del plan de estudios. Desde esta perspectiva, la Universidad asume el reto de formar profesionales que respondan a las exigencias de la sociedad actual.

El Seminario de Integración de la Praxis Profesional (Figura 1) vincula un conjunto de propósitos fundamentales en el MHIC. Inicialmente, promover una necesaria articulación entre la teoría que se desprende de los saberes de las distintas disciplinas que se requieren para la formación de un profesionista y su vinculación con su práctica social, buscando superar la tradicional escisión entre teoría y práctica (Díaz-Barriga, 2015). Por otra parte, a partir de la vinculación de algunas praxis profesionales seleccionadas del mundo laboral: dominantes (las que son vigentes y conforman la demanda laboral de los egresados) y emergentes (las que constituyen un área de oportunidad) (Guevara Niebla, 1976) se define el perfil de egreso de los alumnos desde las capacidades de desarrollo personal, profesional y social (Ortiz y Díaz-Barriga, 2023), ya sea por el avance de los campos disciplinares de la profesión, o por las demandas que se observan en el mundo laboral del mañana (Figura 2).

### **Figura 1**

*Perfil de egreso del Modelo Humanista Integrador basado en capacidades*



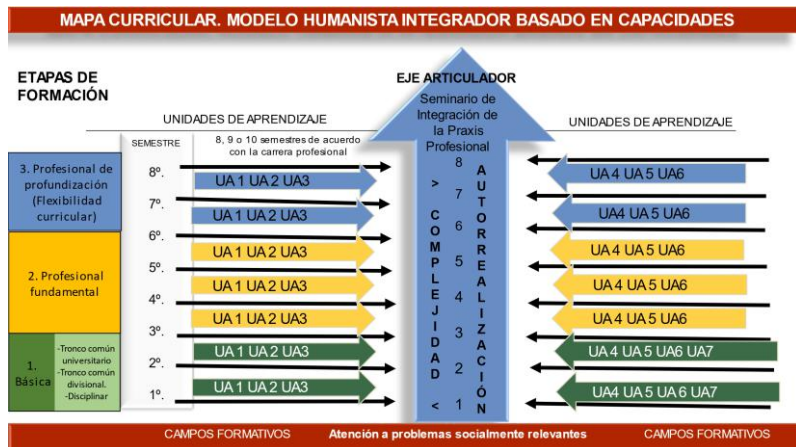
Por ejemplo, tecnologías de protección al ambiente en las ingenierías o en la biología; la atención a los problemas de género, diversidad, inclusión, ambiente en distintos campos profesionales, entre otros, impulsando la asunción de la responsabilidad social de la profesión. Por una parte, una intencionalidad del modelo es que el egresado tome conciencia a través de la praxis profesional, de que cada profesión responde tanto a las necesidades de bienestar personal, como a contribuir al bienestar social a través de una práctica profesional que atienda alguno de los problemas que tiene la sociedad mexicana. Por otra parte, como lo señalan Ortiz y Díaz-Barriga (2023) se promueve el logro de la autorrealización del egresado para incentivar su plenitud personal, así como concienciar la forma en como un ejercicio profesional contribuye al desarrollo económico del país y al bien social, trabajando por una vida digna viviendo y disfrutando el sentido ético del hacer profesional.

Desde la perspectiva de integración curricular, Beane (2005) alude a establecer diversas conexiones entre sus elementos, razón por la cual el Seminario de Integración de la Praxis Profesional es la columna vertebral del plan de estudios promoviendo una integración vertical mediante una praxis profesional graduada que incrementa su complejidad del primero al último semestre, pero también una integración horizontal entre las unidades de aprendizaje de cada semestre. De tal manera que, cada curso, seminario, laboratorio, campo clínico, taller se trabaje de manera integrada, evitando que se aprenden conocimientos de manera fragmentada, sino impulsando como estos conocimientos se vinculan con una actividad profesional específica, promoviendo el desarrollo integrado de las capacidades profesionales (conocimientos, habilidades y actitudes) que los estudiantes van trabajando en cada semestre. El mapa curricular del MHIC muestra esta concreción en el plan de estudios a partir de tres etapas de formación: un área de formación básica que vincula el tronco común universitario, el tronco común divisional y las unidades de aprendizaje disciplinares básicas a una división, por ejemplo, ciencias de la salud que agrupa diversas carreras. Por otra parte, un área profesional fundamental, que permite al estudiante acercarse a los saberes particulares de cada profesión, por ejemplo, medicina, enfermería; finalmente, la etapa de profundización, que promueve un trayecto formativo flexible a partir de la elección de intereses profesionales de los estudiantes que los orienten a adquirir cierto grado de

especialización, ya sea para la práctica profesional o para la continuación a estudios de posgrado.

**Figura 2**

*Mapa curricular del Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades. Fuente. Ortiz y Díaz Barriga (2023)*



Desde la perspectiva didáctica, el Seminario de Integración de la Praxis Profesional promueve desde estrategias de enseñanza globalizada, como el trabajo por proyectos, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, la vinculación con diversos sectores que requieren de servicios profesionales, tales como: la situación en la que viven quienes demandan un servicio de salud en un centro de salud pública, su alimentación, su nutrición, la dinámica de grupo familiar; las demandas de producción de alimentos de una comunidad frente a los cambios climáticos; las condiciones de los niños que asisten a escuelas en sectores sociales marginados; la atención de los grupos migrantes, etc. El seminario está a cargo de un docente que tenga liderazgo académico y desarrolle práctica profesional en el campo de su disciplina. Didácticamente, esta integración es alimentada desde cada Unidad de Aprendizaje que tendrá, entre otras, la finalidad de enriquecer el Proyecto que los estudiantes realicen en el Seminario de Integración de la Praxis Profesional. A los estudiantes les permitirá: realizar un acercamiento a un problema profesional específico: usar la información que está adquiriendo en cada semestre e integrarla en semestres avanzados; presentar al finalizar el semestre un texto que reporte su trabajo: fundamentación, metodología y resultados desde la epistemología de las ciencias que conforman a las distintas disciplinas, así

como presentar textual, oral y visualmente sus avances mediante la construcción fundamentada de la información. El seminario prevé en su diseño el desarrollo de una graduación de dificultad de la praxis profesional iniciando en los primeros semestres con acciones profesionales necesarias fundamentales (capacidad de trabajar con información documental; de realizar un contacto inicial con comunidades; de estudiar los procesos de autoconstrucción de ciertos sectores de la sociedad); hasta procesos de la praxis profesional más complejos que se realizarán en los últimos semestres del plan de estudios que les permita ser la base de su examen profesional.

### **El Proceso de Acompañamiento para la Implantación del Seminario de Integración de la Praxis Profesional**

Se han realizado dos sesiones de trabajo con los docentes que imparten este seminario organizadas por el Centro de Investigación Educativa, la primera en el mes de septiembre y la segunda en el mes de octubre, con la finalidad de fortalecer tanto la estructura del seminario de Integración de la Praxis Profesional, como mejorar los procesos de trabajo grupal entre los docentes creando comunidades, tanto entre los docentes que imparten el seminario, como entre los docentes que imparten en cada licenciatura las unidades de aprendizaje de apoyo a la praxis profesional, así como los equipos directivos, tanto de las divisiones por áreas de conocimiento, como de las facultades.

*La primera sesión*, tuvo como finalidad introducir los fundamentos del trabajo grupal y la praxis profesional vinculado al trabajo por proyectos para el desarrollo del Seminario de Integración de la Praxis Profesional. Se establecieron dos momentos de trabajo: a. Acercamiento al trabajo grupal y a las características del trabajo por proyectos como estrategia de aprendizaje del Seminario y, b. Trabajo grupal, organizado por divisiones de áreas de conocimiento, para la revisión de la pertinencia de las praxis profesionales y el desarrollo de estrategias de trabajo entre los docentes que imparten este seminario.

Para la primera etapa, dirigida al trabajo grupal, se realizó una dinámica de integración, posteriormente mediante una presentación y un video se atendió a los fundamentos del trabajo grupal para el seminario conjugando tres elementos: a. Vincular el trabajo relacionado con una praxis profesional específica desde dos

dimensiones de integración: entre las unidades de aprendizaje del semestre y la vinculación teoría práctica para fortalecer una formación conceptual en los estudiantes, acercándolos a una realidad profesional. b. Establecer una distinción entre la concepción de trabajo grupal y la del trabajo colaborativo. C. Establecer las etapas para el trabajo desde una enseñanza globalizada, utilizando estrategias diversas como el trabajo por proyectos, por casos o por problemas, aplicado a la praxis profesional.

En este sentido, se enfatizó en reconocer que el ser humano se desarrolla en grupo, inicialmente en la familia, posteriormente con compañeros de la escuela, del trabajo y con amigos. Pero también entendiendo al grupo de docentes como un espacio para la realización de tareas comunes, de reconocimiento mutuo, de asignación y rotación de roles. El grupo se coloca en un lugar de mediación entre el individuo y la sociedad, por lo cual las actividades se enfocaron a identificar al campo grupal como un campo teórico que explica y trabaja con los fenómenos que acontecen un grupo, desde la teoría grupal y sus diversos enfoques: dinámica de grupos, grupos de encuentro, grupos operativos, entre otros, que constituyen diversas aproximaciones de trabajo. Se trabajó en la comprensión de las etapas, las dificultades de integración, los conflictos, así como las etapas de producción, para finalmente lograr desarrollo de un proceso identitario que lleve a la construcción del *nosotros*.

Respecto al trabajo por proyectos, se dirigió a la vinculación de esta estrategia de trabajo para abordar un problema de la realidad profesional (Praxis) para estudiarlo desde los distintos enfoques académicos de cada una de las carreras, que emanan de las Unidades de Aprendizaje, analizando algunas de las praxis profesionales propuestas en algunas carreras, valorando su pertinencia y nivel de integración. También se abordaron sus características de organización didáctica en pequeños grupos, gestándose un espacio para la expresión de los intereses de los estudiantes, los cuales intervienen en las decisiones del proyecto que pueden realizar en el semestre a partir de la Praxis establecida por el colectivo docente. Se analizaron las distintas etapas que conforman la planeación, desarrollo, difusión y valoración de un proyecto, así como los posibles productos del proyecto.

*La segunda sesión*, se realizó con la finalidad de analizar las formas como se están trabajando los proyectos en el Seminario de Integración de la Praxis Profesional, tanto los aspectos favorables como las dificultades que están enfrentando en su práctica

docente. Se realizó una presentación general que recuperara los elementos de la sesión anterior para dirigir la sesión, en una segunda etapa, al trabajo divisional, por carreras profesionales para analizar la vinculación entre saberes que se abordan en el semestre, con una praxis de la actividad profesional y con el sentido social de esta actividad en la comunidad, con la finalidad de ir realizando adecuaciones al seminario como un currículum vivo que se enriquece con el trabajo grupal de los docentes. Se presentó una propuesta de fases de desarrollo del seminario, con la observación de que cada colectivo docente puede adecuar o realizar su propuesta.

Las fases propuestas responden a cuatro momentos, los dos primeros dirigidos a la etapa de planeación del proyecto. El primero dirigido a la organización del colectivo docente, antes de iniciar el semestre, para que mediante trabajo grupal se defina el problema eje a atender por la praxis profesional, el establecimiento de objetivos y la vinculación de contenidos y asignaturas, la definición de estrategias didácticas y metodológicas, así como la adopción de criterios sobre la evaluación formativa propuesta en el MHIC. La segunda etapa es al inicio del semestre, en sesiones con los estudiantes, se dirige a la organización de los equipos, a la presentación de la tarea, a la elección de temas alrededor de la praxis profesional establecida, así como a determinar la viabilidad del proyecto, la gestión de recursos y la asunción de responsabilidades, tanto individuales como colectivas. Para la tercera etapa, de desarrollo del proyecto, se prevén las siguientes actividades durante el periodo semestral: Presentación del problema generador de la praxis profesional, análisis de conocimientos previos, búsqueda y síntesis de información, trabajo de campo, análisis de resultados y discusión, elaboración del producto final y presentación de resultados y sus productos en foros, congresos, encuentros mediante videos, carteles, ponencias, entre otros. Finalmente, una cuarta etapa se dirige fomentar procesos de autorreflexión en torno a las capacidades (generadas, desarrolladas, fortalecidas, incrementadas), en diversos momentos del semestre, de acuerdo con la forma de trabajo del grupo de alumnos, analizando el grado de vinculación con la comunidad, rescatando las experiencias gratificantes de la praxis profesional, pero también las dificultades experimentadas con la finalidad de aportar propuestas de mejora al seminario.



### **Resultados**

Entre los resultados observados en estas dos sesiones de trabajo, se puede señalar que los docentes han transitado por momentos de confusión, de incertidumbre, de asilamiento y de cierta manera miedo para implementar el seminario de integración de la praxis profesional como lo verbalizan en algunos momentos, aspectos señalados por Bauleo (1974) como momentos emocionales derivados del trabajo grupal.

Pero, por otra parte, las sesiones de trabajo les han permitido tener una mirada de comprensión hacia las intencionalidades del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades y la importancia del Seminario de Integración de la Praxis Profesional como eje articulador del modelo. En los momentos de intercambio de experiencias, han aludido a la recuperación del trabajo desarrollado en la actividad integradora del modelo anterior siendo más sencillo para algunos, transitar a las intencionalidades del seminario de integración de la praxis profesional. Algunas facultades tienen una tradición de trabajo establecida, por lo que están incorporándose con mayor seguridad a las actividades del Seminario de Integración de la Praxis Profesional, como las facultades de Agrobiología, Derecho u Odontología por señalar algunas. Para docentes de otras facultades, el proceso de apropiación aún tiene pendientes por resolver, como mejorar los procesos de comunicación entre docentes, el compromiso que conlleva esta modalidad de trabajo, el crear comunidades de trabajo grupal. Sin embargo, algunas fortalezas que se observan durante estas reuniones de trabajo a partir de la expresión de sus impresiones han sido: haber sido considerados en las tareas de reforma curricular, una mayor comprensión del enfoque del MHIC, sentirse parte de un grupo institucional que tiene la responsabilidad de iniciar estas tareas en la universidad, la asunción de un papel de apoyo hacia la formación de los nuevos docentes que impartirán este seminario el siguiente semestre y la renovación de sus actividades docentes. Como productos fehacientes del seminario, se están integrando Foros del Seminario de Integración de la Praxis Profesional en los que se compartirán los avances de estas tareas en las distintas facultades, procesos que serán recuperados para fortalecer estas tareas de mejora del currículum.

### **Conclusiones**

Toda nueva propuesta curricular genera incertidumbres, reclama al docente ir mejorando sobre la práctica: revisar, intercambiar, discutir, tomar decisiones con

conciencia en distintos niveles de actuación, con docentes que trabajan en el mismo semestre, con docentes que están llevando el seminario en la carrera, en la facultad, con coordinadores de carrera y de división, con los estudiantes. Bauleo (1974) alude, en este sentido, a que el trabajo grupal transita por 3 etapas: información (documental o empírica), producción y emoción. Siendo esta última etapa crucial para avanzar en estas tareas, coexistiendo tres momentos que reflejan las experiencias emocionales que actualmente viven los docentes en la implantación del Seminario de Integración de la Praxis Profesional verbalizadas en los momentos de interacción en las sesiones de trabajo grupal: un proceso de indiscriminación o de cierta confusión, que dirige a emociones como la ansiedad o el miedo a lo desconocido. Una segunda etapa de discriminación, cuando el docente empieza a comprender la intencionalidad del seminario gestándose distintas emociones, como la pertenencia al grupo, la diferenciación y rotación de roles, pero principalmente el avance con claridad sobre las tareas del aprendizaje implicadas. Finalmente, promoviendo un proceso de verticalidad al actuar cada uno de los integrantes en función de su historia, por ejemplo, aludiendo a la manera en que desde su formación ven el seminario, pero también atendiendo a un proceso de horizontalidad dentro del grupo compartiendo experiencias, realizando propuestas de trabajo y externando satisfacción al trabajo realizado.

El Seminario de Integración de la Praxis Profesional como eje articulador del currículum es un espacio de intercambio y reflexión que nos permite desde el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades: recuperar experiencias que promuevan el desarrollo personal y social del estudiante, potencializando sus capacidades; vincular el entorno social atendiendo a las praxis profesionales dominantes y emergentes de la profesión; determinar en comunidad, en colectivo docente, los conocimientos que se derivan de las distintas disciplinas y su posible implicación en la resolución de un problema; socializar deliberativamente temas entre docentes y alumnos haciéndolos partícipes de las decisiones promoviendo procesos más democráticos; y, finalmente, colocar el escenario para futuras actualizaciones curriculares derivadas del avance de las praxis profesionales de cada carrera.

Queda abierta una segunda línea de trabajo, de tipo cualitativo, que recupere las experiencias mediante grupos focales de los procesos vividos en este proceso de

reforma curricular, particularmente en el proceso de implantación del Seminario de Integración de la Praxis Profesional.

### **Referencias Bibliográficas**

- Bauleo, A. (1974). *Ideología, Grupo y Familia*. Folio Ediciones.
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Morata.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu editores.
- Eisner, E (2007) *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Amorrortu.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Ediciones Pomares.
- Guevara, G (1976). *Diseño curricular*. Departamento de Ciencias Biológicas. UAM-Xochimilco.
- Nussbaum, M. (2021). *La tradición cosmopolita*. Paidós.
- Ortiz, S. (2014). *La formación humanista en la educación superior. Modelo Humanista Integrador basado en Competencias*. Gedisa
- Ortiz, S., & Díaz-Barriga, Á. (2023) *Fundamentos y Orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC)*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

**LOS SISTEMAS DE ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR EN MÉXICO**

**OS SISTEMAS DE ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR  
NO MÉXICO**

**THE ACCREDITATION AND EVALUATION SYSTEMS OF HIGHER  
EDUCATION IN MEXICO**

Marisa del Socorro Zaldívar Acosta  
UADY, México  
marisa.zaldivar@corroe.uady.mx

Pedro José Canto Herrera  
UADY, México  
pcanto@correo.uady.mx

Hugo Salvador Flores Castro  
UADY, México  
hugo.flores@correo.uady.mx

**Resumen**

El aseguramiento de la calidad de los programas educativos de nivel superior en México se garantiza a través de diferentes normativas nacionales, tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación Superior, así como el Plan de Desarrollo Nacional y planes de desarrollo institucional, de quienes emanan las políticas de calidad para los organismos acreditadores como el Consejo para la acreditación de la educación superior, A.C. (Copaes), el Comité para la evaluación de programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE) y los Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el presente trabajo se analizan las similitudes y las diferencias que cada organismo acreditador lleva cabo durante sus evaluaciones de los programas de educación superior.

**Palabras clave:** acreditación, calidad, evaluación, educación superior.

### **Resumo**

A garantia da qualidade dos programas de ensino superior no México é assegurada através de diferentes regulamentações nacionais, como a Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, a Lei Geral do Ensino Superior, bem como o Plano Nacional de Desenvolvimento e os planos de desenvolvimento institucional, dos quais emanam as políticas de qualidade para os organismos de acreditação, como o Conselho para a Acreditação do Ensino Superior, A. C. (Copaes), o Comité para la evaluación de programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE) e os Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Este artigo analisa as semelhanças e diferenças que cada organismo de acreditação efectua durante as suas avaliações dos programas de ensino superior.

**Palavras-chave:** Acreditação, Qualidade, Avaliação, Ensino superior.

### **Abstract**

The quality assurance of higher level educational programs in Mexico is guaranteed through different national regulations, such as the Political Constitution of the United Mexican States, the General Law of Higher Education, as well as the National Development Plan and plans of institutional development, from whom quality policies emanate for accrediting organizations such as the Council for the Accreditation of Higher Education, A.C. (Copaes), the Committee for the evaluation of Pedagogy and Education programs, A.C. (CEPPE) and the Institutional Committees for the Evaluation of Higher Education (CIEES). This work analyzes the similarities and differences that each accrediting body carries out during its evaluations of higher education programs.

**Keywords:** Accreditation, Quality, Assessment, Higher education.

### **Introducción**

Conceptualmente la acreditación de programas educativos puede derivarse de diferentes intenciones como las académicas que buscan el mejoramiento, la calidad del servicio y el reconocimiento social otorgando credibilidad al proceso educativo. En este sentido Castillo, Aragón y Hernández (2014) dan un concepto de acreditación como un

proceso que involucra comparar programas académicos o instituciones con estándares previamente establecidos por un organismo facultado en otorgar dicha acreditación. Este concepto se complementa con el de calidad y el de evaluación, ya que el primero hace referencia al mejoramiento del proceso educativo y el segundo pone las herramientas metodológicas, el juicio crítico y las propuestas para dicho mejoramiento (Garduño, 1999).

Así, cuando nos referimos a la evaluación de la calidad de la educación la podemos expresar como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos. Entendida de este modo, la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación. La evaluación es lo que nos permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc. de los atributos de la educación. De esta manera, la palabra calidad adquiere un sentido descriptivo (Garduño, 1999. P. 97).

El origen de los procesos de acreditación en la educación, tienen lugar en los Estados Unidos de América, donde inicia con procesos voluntarios de pares académicos, lo que enfatiza que la autoevaluación se convierta en un mecanismo necesario para clarificar los objetivos de las instituciones, así como para estimar las metas alcanzadas, por lo tanto, la evaluación externa provee la validación de lo que se encontró en la autoevaluación, desde el punto de vista de evaluadores profesionales, según puntualizó el Council of Higher Education Accreditation (Caudillo, 2010, citado en Castillo, Aragón y Hernández, 2014).

En México el aseguramiento de la calidad de los programas educativos y de las instituciones de educación superior, se lleva a cabo desde 1991 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el cual es un organismo de evaluación, acreditación, capacitación y certificación de competencias. Respecto de la acreditación es el reconocimiento social y formal que se otorga a aquellas Instituciones de Educación Superior que cumplen satisfactoriamente con el proyecto integral en el ejercicio y desempeño real de sus objetivos y funciones, otorgada por los CIEES y otras agencias reconocidas por la autoridad educativa. Dicha acreditación se lleva cabo mediante un proceso de evaluación centrado en el propósito y con énfasis en los resultados de los estudiantes y del programa educativo, que se obtienen de compararlos con estándares específicos, construidos y revisados

periódicamente por los actores académicos e institucionales, a partir de mejores prácticas nacionales e internacionales (CIEES, 2023).

Otra instancia encargada de la acreditación de programas de educación superior es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) el cual a partir de su creación en el año 2000 y durante su primera década, operó como parte del CIEES, hasta el 2010 cuando toma la decisión de separarse orgánica y estructuralmente a fin de articular el quehacer de las diferentes instancias de evaluación al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior (SNEACES).

En el año 2007 el COPAES le otorga el reconocimiento de organismo acreditador al Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE), el cual tiene como objetivo dictaminar la calidad de los programas educativos de licenciatura en las áreas de Pedagogía, Educación, Ciencias de la Educación y afines para dar certeza a los estudiantes, profesores y sociedad en general sobre la calidad de los programas mediante el proceso de acreditación (CEPPE, 2023).

De acuerdo con Flores Zepeda (2021), aunque ya son más de dos décadas que los organismos acreditadores llevan a cabo procesos de evaluación en México, es reciente la acreditación internacional de los programas de educación superior, lo que ha tenido lugar a través de participar en redes, como la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, o bien a través de la acreditación por instancias internacionales como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

A continuación, se presenta el objetivo de este trabajo, en función de reflexionar acerca de los procesos de acreditación de los programas de educación superior actuales en México, a través del análisis de las metodologías utilizadas por los organismos acreditadores, así como los elementos que estructuran dichos procedimientos, sus similitudes y sus diferencias, de tal manera permitan un panorama general del proceso que deben seguir las IES para garantizar la calidad de su servicio educativo.

### Objetivo

Analizar los criterios existentes de acreditación de la calidad para evaluar los programas educativos de nivel superior en México, a través de las similitudes y diferencias de las metodologías utilizadas por los organismos acreditadores.

### Metodología y/o Instrumentos Utilizados

Para llevar a cabo el análisis de las diferencias y similitudes de los criterios de acreditación de organismos evaluadores en México, se revisaron las metodologías utilizadas por cada organismo, específicamente se revisaron los elementos que conforman el procedimiento de dichas metodologías, como los principios, los ejes, las categorías y los criterios del CIEES, tal y como se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Elementos utilizados por el CIEES para la evaluación de programas de educación superior*

Principios	Ejes	Categorías	Criterios
-Evaluación externa	I. Fundamentos y condiciones de operación	1. Propósito del programa 2. Condiciones generales de operación del programa	-Estándares de calidad
-Interinstitucionalidad	II. Currículo específico y genérico	3. Modelo educativo y plan de estudios 4. Actividades para la formación integral	-Correspondencia entre categorías y estándares
-Evaluación mediante pares académicos	III. Tránsito de estudiantes por el programa	5. Proceso de ingreso 6. Trayectoria escolar 7. Egreso del	-Consulta de documentos
-Independencia de criterio			
-Confidencialidad			
-Evaluación para			



mejorar	IV. Resultados	8. Resultados de los estudiantes
	V. Personal académico, infraestructura y servicios	9. Resultados del programa 10. Personal académico 11. Infraestructura académica 12. Servicios de apoyo

En la tabla 2 se presentan el código de ética, las categorías y los criterios que conforman la metodología del COPAES. Se puede observar que cada eje está vinculado a ciertas categorías, el número de éstas varía de acuerdo a las características de los ejes, así como los criterios enmarcan y orientan todos los requerimientos que se especifican en las categorías, ya que fungen como indicadores para las IES en cuanto a los lineamientos que deben de seguir desde que inicia la evaluación hasta su término.

**Tabla 2**

*Elementos utilizados por el COPAES para la evaluación de programas de educación superior*

Código de ética	Categorías	Criterios
-Servir a la sociedad y a la Educación superior.	1. Personal académico	Reclutamiento, Selección, Contratación, Desarrollo, Categorización y nivel de estudios, Distribución de carga académica
-Respetar el derecho a la autonomía institucional con compromiso y responsabilidad.	2. Estudiantes	Evaluación, Promoción
-Respetar el derecho a		Selección, Ingreso, Trayectoria escolar, Tamaño de los grupos, Titulación, índice de rendimiento escolar por cohorte (Rezago;

la privacidad personal.		Deserción; Eficiencia terminal;
-Respetar el derecho a la independencia de criterio.		Resultados del EGEL-CENEVAL; Titulación)
-Dar una imagen constructiva, de dignidad personal y de calidad moral y profesional.	3. Plan de estudios	Fundamentación, Perfiles de ingreso y egreso, Normativa para la permanencia, egreso y revalidación, Programas de asignatura, contenidos, flexibilidad curricular, evaluación y actualización, Difusión.
-Contribuir a las discusiones colegiadas del COPAES mediante una participación constructiva que aporte beneficios a la educación superior.	4. Evaluación del aprendizaje	Metodologías de evaluación continua, Estímulos al rendimiento académico
-Información oportuna ante obstáculos durante el proceso de evaluación.	5. Formación integral	Desarrollo de emprendedores, Actividades artísticas y culturales, Actividad física y deportiva, Orientación profesional, psicológica, Servicios médicos, Enlace Escuela-Familia
-Estricta confidencialidad.	6. Servicios de apoyo para el aprendizaje	Tutorías, Asesorías académicas, Biblioteca- acceso a la información.
- Abstenerse de participar en los órganos que deliberen sobre asuntos relacionados con un organismo acreditador, con el que	7. Vinculación-extensión	Vinculación con los servicios, público, privado y social, Seguimiento de egresados, Intercambio académico, Servicio social, Bolsa de trabajo, Extensión
	8. Investigación	Líneas y proyectos de investigación, Recursos, Difusión e Impacto de la investigación.
	9. Infraestructura y equipamiento	Infraestructura, Equipamiento

tenga o haya tenido en los dos últimos años cualquier tipo de vínculo.	10. Gestión administrativa y financiamiento	Planeación, evaluación y organización, Recursos humanos, administrativos, de apoyo y de servicios, Recursos financieros.
--	---	--

A continuación, en la tabla 3 se presentan los elementos del CEPPE, tales como los atributos, las categorías y los criterios.

**Tabla 3**

Elementos utilizados por el CEPPE para la evaluación de programas de educación superior

<b>Atributos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Criterios</b>
-Actualidad	I. Personal académico	Reclutamiento, Selección, Contratación, Desarrollo, Categorización y niveles de estudio, Distribución de la carga académica de los docentes de tiempo completo, Evaluación, Promoción y Organización
-Congruencia	II. Estudiantes	Selección, Ingreso, Trayectoria escolar, Tamaño de grupos, Titulación, Índice de rendimiento
-Eficacia	III. Plan de estudios	Fundamentación, Perfiles de ingreso y egreso, Normativa para la permanencia, egreso y revalidación, Programa de unidades de aprendizaje, Contenidos, Flexibilidad curricular, Evaluación y actualización, Difusión
-Eficiencia		
-Existencia		
-Impacto	IV. Evaluación del aprendizaje	-Metodología de educación continua -Estímulo al rendimiento académico
-Pertinencia		Desarrollo de emprendedores, Actividades artísticas y culturales,
-Relevancia	V. Formación integral	Actividades físicas y deportivas,

-Sostenibilidad		Orientación profesional, Orientación psicológica, Servicios médicos y Enlace Escuela-Familia
-Suficiencia	VI. Servicios de apoyo para el aprendizaje	Tutorías, Asesorías académicas y Biblioteca-acceso a la información
-Vigencia	VII. Vinculación-Extensión	Vinculación con sectores sociales, Seguimiento de egresados, Intercambio académico, Servicio social, Bolsa de trabajo y Extensión
	VIII. Investigación	-Recursos para la investigación -Difusión para la investigación -Impacto para la investigación
	IX. Infraestructura y equipamiento	-Infraestructura -Equipamiento
	X. Gestión administrativa y financiamiento	Planeación, evaluación y organización, Recursos humanos, administrativo, de apoyo y de servicios y Recursos financieros

### **Resultados Alcanzados**

Los resultados obtenidos del análisis de las metodologías de acreditación de los organismos acreditadores para programas de educación superior en México se presentan a continuación en la tabla 4, haciendo énfasis en las diferencias y similitudes del procedimiento respecto de los elementos que conforman las metodologías de cada organismo:

**Tabla 4**

*Análisis comparativo de los criterios de acreditación y evaluación*

<b>Similitudes</b>	<b>Diferencias</b>
Los tres organismos cuentan con:  -una metodología que indica los pasos a	-El CIESS y el COPAES son organismos que acreditan programas de educación superior de diversas

---

seguir para el proceso de acreditación.	disciplinas. El CEPPE evalúa programas de pedagogía y educación únicamente.
-una autoevaluación por parte de autoridades y académicos involucrados de la IES que les permite la reflexión de los resultados del programa educativo.	-Los elementos utilizados en los criterios de los tres organismos acreditadores varían en número, así como la intención del requerimiento redactada en los enunciados.
-principios, códigos de ética y atributos que orientan los procedimientos de la evaluación.	
-criterios y categorías que le dan una estructura al proceso de acreditación.	-CIESS a diferencia de los otros dos organismos, cuenta con ejes de los que se derivan las categorías y los criterios de evaluación.
-lineamientos para las IES que procura orden en el proceso de evaluación y éste se realice en tiempo y forma.	-El número de categorías y criterios son diferentes en los tres organismos.
-Las categorías y los criterios del COPAES y del CEPPE son similares, ya que el primero es quien otorga el reconocimiento de organismo acreditador del segundo.	

---

### **Conclusiones**

La calidad de los programas educativos en el nivel superior se garantiza a través de las evaluaciones y acreditaciones de los organismos acreditadores con reconocimiento social para llevar a cabo dichos procedimientos, por lo tanto a través del análisis realizado en este trabajo, se tiene un panorama amplio de las intenciones de cada organismo mediante las similitudes y las diferencias de sus procesos de acreditación, por lo que se concluye que los tres organismos tienen la misión de evaluar con claridad

y transparencia los programas de educación superior de las IES que los soliciten, con el fin de que éstos garanticen la calidad educativa de sus programas.

Aunado a esto, en julio del 2023 se publica en el Diario Oficial de la Federación, los acuerdos para que la Secretaría de Educación Pública (SEP) delegue facultades a la persona Titular de la Subsecretaría de Educación Superior para supervisar al Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) que, a partir de dicha fecha, funge como una instancia pública de coordinación y regulación de los procesos de evaluación y acreditación. De tal manera que por mandato de la Ley General de Educación Superior (LGES), el SEAES tendrá la responsabilidad, de diseñar, proponer y articular, estrategias y acciones en materia de evaluación y acreditación del Sistema Nacional de Educación Superior (SNES), para contribuir a su mejora continua (SEP, 2023). El SEAES, en congruencia con la LGES y la Política Nacional para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES), propone siete criterios que pretenden ser transversales para la transformación del SNES y de su mejora continua. Dichos criterios son: Compromiso con la responsabilidad social, equidad social y de género, inclusión, excelencia, innovación social, vanguardia e interculturalidad.

De esta manera los organismos acreditadores analizados en este trabajo y que todavía están vigentes para llevar a cabo dichas acciones, deberán alinearse a los requerimientos del SEAES a corto plazo e incluir en sus acciones los criterios antes mencionados, de esta manera se pretende homologar las metodologías y los procesos de acreditación de los programas educativos y garantizar la calidad de la educación superior en México.

### **Referencias Bibliográficas**

- Castillo, J., Aragón, M., & Hernández J. (2014). Los procesos de acreditación: desafíos para la Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1).  
<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/118>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2023). *Metodología 2018 para la evaluación y acreditación de programas educativos*. CIEES. <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=normateca>

- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. (2023). *Marco de Referencia*. CEPPE. <https://ceppe.org.mx/acreditacion/marco-de-referencia/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2023). *Marco de Referencia COPAES V 3.0*. COPAES. <https://www.copaes.org/procesoacreditacion.html>
- Diario Oficial de la Federación (2023). *Acuerdo 03/07/23*. [https://www.dof.gob.mx/index\\_113.php?year=2023&month=07&day=03#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=2023&month=07&day=03#gsc.tab=0)
- Flores Zepeda, M. (2021). Calidad de la Educación Superior en México en el Contexto de la Acreditación Internacional. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 12(22). <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2021.12.22.1>
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. 93-103. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1036>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Marco General*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-179-conaces-presenta-marco-general-del-sistema-de-evaluacion-y-acreditacion-de-la-educacion-superior?idiom=es>

**ITINERARIOS DE FORMACIÓN A ACREDITACIÓN DA COMPETENCIA  
DIXITAL DOCENTE**

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A ACREDITAÇÃO DA COMPETÊNCIA  
DIGITAL DOCENTE**

**TRAINING ITINERARIES FOR THE ACCREDITATION OF TEACHING  
DIGITAL COMPETENCE**

Eduardo R. Rodríguez Machado  
Universidade da Coruña, España  
e.rodriguez.machado@udc.es

Luisa Losada-Puente  
Universidade da Coruña, España  
luisa.losada@udc.es

Nuria Rebollo-Quintela  
Universidade da Coruña, España  
nuria.rebollo@udc.es

Mercedes González-Sanmamed  
Universidade da Coruña, España  
mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

**Resumen**

Este artículo se enmarca dentro del itinerario de acreditación en competencia digital (nivel B1) propuesto por la Comisión TIC de la red permanente de formación del profesorado del Departamento de Educación, Universidad y Formación Profesional. Este curso se desarrolla íntegramente online sin sesiones presenciales. Sabemos que la tarea de tutorización es, por tanto, muy importante para el buen funcionamiento del curso. Pretendemos explicar cómo funcionan los itinerarios de competencias diarias



desde el perfil del tutor del curso. El asesoramiento sobre el funcionamiento de la plataforma, la ayuda en la resolución de dificultades, la corrección y la evaluación serán las principales tareas de la labor del tutor.

**Palabras clave:** competencias digitales, acreditación, módulos, itinerario, formación.

### **Resumo**

Este artigo está enmarcado dentro do itinerario de acreditación en competencia dixital (nivel B1) proposto pola Comisión TIC da rede permanente de formación do profesorado da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Este curso desenvólvese totalmente en rede sen que exista previsión de ningunha sesión presencial. Sabemos que a tarefa de titoría resulta polo tanto moi importante no bo funcionamento do mesmo. Pretendemos explicar como funciona os itinerarios de competencias dixitais dende o perfil do titor do curso. O asesoramento no funcionamento da Plataforma, as axudas na resolución de dificultades, as correccións e as avaliacións serán tarefas primordiais no traballo do titor.

**Palavras-chave:** Competencias Dixitais, Acreditación, Módulos, Itinerario, Formación.

### **Abstract**

This article is framed within the itinerary of accreditation in digital competence (level B1) proposed by the ICT Commission of the permanent network of teacher training of the Ministry of Education, University and Vocational Training. This course will take place entirely online without any face-to-face session being foreseen. We know that the tutoring task is both very important and not the same functioning. We intend to explain how the itineraries of the competencies available from the profile of the tutor of the course work. The advice on the functioning of the Platform, the help in resolving difficulties, the corrections and the evaluations will be essential tasks in the work of the tutor.

**Keywords:** Digital competences, Accreditation, Modules, Itinerary, Training.

### **Introdución**

A Lei orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, establece no seu punto 5 do artigo 111.bis que: «as administracións educativas e os equipos directivos dos centros promoverán o uso das tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) na aula como medio didáctico apropiado e valioso para levar a cabo as tarefas de ensino e aprendizaxe. As administracións educativas deberán establecer as condicións que fagan posible a eliminación no ámbito escolar das situacións de risco derivadas da inadecuada utilización das TIC, con especial atención ás situacións de violencia na rede. Fomentarase a confianza e seguridade no uso das tecnoloxías prestando especial atención á desaparición de estereotipos de xénero que dificultan a adquisición de competencias dixitais en condicións de igualdade».

Así mesmo, a citada Lei orgánica 3/2020 modifica o punto 6 do dito artigo 111.bis nos seguintes termos: «O Ministerio de Educación e Formación Profesional elaborará e revisará, logo de consulta ás comunidades autónomas, os marcos de referencia da competencia dixital que orienten a formación inicial e permanente do profesorado e faciliten o desenvolvemento dunha cultura dixital nos centros e nas aulas».

En consecuencia, a Resolución do 4 de maio de 2022, da Dirección Xeral de Avaliación e Cooperación Territorial, publicou o Acordo da Conferencia Sectorial de Educación polo que se actualiza o marco de referencia da competencia dixital docente, que establece os niveis de acreditación da competencia dixital docente.

### **Itinerarios de acreditación**

Os Itinerarios de acreditación son cursos especificamente desenvolvidos polo Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) para que o profesorado dependente da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades poida acreditar o seu nivel de Competencia Dixital Docente de conformidade co Marco de Referencia de la Competencia Dixital Docente de xaneiro de 2022 elaborado polo Grupo de traballo de Tecnoloxías da Aprendizaxe (GTTA) e publicado na Resolución do 4 de maio de 2022. Esta edición atende as seguintes áreas:

- Área 1. Compromiso profesional
- Área 2. Contidos dixitais

- Área 3. Ensino e aprendizaxe
- Área 4. Avaliación e retroalimentación
- Área 5. Empoderamento do alumnado
- Área 6. Desenvolvemento da competencia dixital do alumnado

A nosa comunicación atende ao Nivel B1, que segundo se describe no devandito marco:

Esta etapa caracterízase pola adquisición e o desenvolvemento de experiencia autónoma. O primeiro nivel (B1) é o momento da adopción das tecnoloxías dixitais na práctica docente. Intégranse nos diferentes contextos de traballo, aínda que de xeito convencional. Esta integración aporta mellora na práctica empregando as tecnoloxías e procedementos de forma autónoma: selecciona contidos dixitais axeitados á consecución dos obxectivos de aprendizaxe do seu alumnado, emprega as tecnoloxías dixitais establecidas pola Administración Educativa ou polas persoas titulares do centro educativo, cumpre os protocolos de seguridade e protección de datos e aplica estratexias de ensino-aprendizaxe adquiridas a través de procesos formativos.

Segundo a “Resolución do 1 de xullo do 2022, da Dirección Xeral de Avaliación e cooperación Territorial, pola que se publica o acordo da Conferencia Sectorial da Educación sobre a certificación, acreditación e recoñecemento da competencia dixital docente” existe varios procedementos de acreditación, pero o que estamos a tratar é a Certificación a través da formación:

Pódense acreditar os distintos niveis coa certificación de unha o varias actividades formativas que sumen 40 horas (A1), 50 horas (A2), 60 horas (B1) e 70 horas (B2) respectivamente e que atendan a todas as áreas do correspondente nivel.

### **Obxectivos**

1. Utilizar de forma autónoma as tecnoloxías dixitais para garantir a accesibilidade universal, a inclusión e compromiso activo do alumnado.
2. Integrar de forma autónoma nos procesos de ensino e aprendizaxe os aspectos curriculares relativos ao desenvolvemento da competencia dixital do alumnado.

### **Metodoloxía**

Tal e como se require para certificar o Nivel B1 de Competencia Dixital Docente, o propósito deste curso é que o profesorado participante aprenda a artellar, de xeito autónomo, e a través dunha serie de tarefas dirixidas, un proxecto educativo integral apoiado nas tecnoloxías dixitais. A adquisición dos desempeños faise de xeito práctico, é dicir, “facendo”, non teorizando ou “sabendo”. Por iso, o obxectivo debe ser sempre aprender a “saber facer”. Esta perspectiva didáctica leva a que as tarefas sexan as protagonistas do curso, antes que os contidos: os enunciados das tarefas cos pasos que deben darse e a información que pode consultarse son o núcleo do curso. Non esperes atopar un curso “transmisor” ou “instrumental”, é dicir un curso no que recoller información ou aprender a manexar un programa informático. Antes ben, aprenderás a “saber facer” facendo as actividades propostas.

Ao comezo do curso foi obrigatorio enviar unha mensaxe de presentación ao “foro de presentacións”. Poderíamos tomar como referencia estes datos:

Nome, destino, ensino, nivel educativo, experiencia ou nivel de coñecementos das tic no ensino, expectativas neste curso, outros comentarios

Este curso estaba deseñado para propiciar o traballo colaborativo mediante o uso de foros que permitan non só expoñer as dúbidas por parte persoas asistentes, senón que tamén se fomentará o debate e intercambio de ideas. Os foros serán útiles para avaliar a participación dos e das asistentes.

Abriuse cada un dos módulos segundo o calendario marcado (Táboa 1). O alumnado investigaba na “documentación” facilitada e, se o desexa, nos espazos suxeridos nos apartados “recursos” e “para saber máis”. Podería considerarse unha variación das datas inicialmente propostas en función da evolución do curso.

En cada módulo solicítanse tarefas de varios apartados que debían realizarse e enviar despois, a través da propia plataforma Platega, á persoa titora para a súa avaliación dentro do prazo establecido. Era imprescindible a entrega da tarefa definida como “Tarefa final” para a superación do curso.

**Táboa 1**

Temporalización

Cadro de temporalización do curso		
Módulo de presentacións (1 hora)		
Nº	Actividade	Datas
0.1	Presentación no foro	25 de outubro – 31 de outubro
0.1	Lectura da guía de curso, protocolo de participación e información sobre a situación de aprendizaxe proposta	
Módulo 1 (13 horas)		
Nº	Actividade	Datas
5	<p><b>Área 5:</b></p> <p>Elaborar un <b>marco de atención á diversidade</b>, baseado nun modelo proporcionado previamente, que seleccione e xustifique o uso de ferramentas dixitais para atender ás pautas do Modelo DUA nun proxecto educativo. Esta selección farase en relación á Contorna Persoal de Aprendizaxe declarada polo alumnado a través dun taboleiro Kanban e un contexto de aula específico, simulando deste xeito un caso real.</p>	25 de outubro - 15 de novembro
	<p>información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas para traballar de xeito seguro.</li> <li>• Pautas para un uso responsable dixital e o benestar dixital.</li> <li>• Pautas para a resolución de problemas técnicos sinxelos que poidan acontecer durante un proxecto educativo no que se traballe coas TAC.</li> </ul>	
Módulo 2 (12 horas)		
Nº	Actividade	Datas
6	<p><b>Área 6:</b></p> <p>Elaborar unha <b>guía dirixida ao alumnado</b> que proporcione pautas de traballo no uso das ferramentas dixitais a desenvolver durante un proxecto educativo integral co obxectivo de proporcionar autonomía e confianza no traballo propio. Nesta guía será preciso incluír:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas para o tratamento e organización da</li> </ul>	15 de novembro - 29 de novembro

## Contidos

Os contidos do curso están dividido en 2 módulos o bloques, correspondentes coas 6 áreas do Marco de Referencia da Competencia Dixital Docente:

Área 5: Empoderamento do alumnado. Uso das tecnoloxías dixitais para mellorar a inclusión, a atención ás diferenzas individuais e o compromiso activo do alumnado coa súa propia aprendizaxe.

Área 6: Desenvolvemento da competencia dixital do alumnado. Capacitación do alumnado para utilizar de forma creativa e responsable as tecnoloxías dixitais para a información, a comunicación a participación segura na sociedade dixital, a creación de contidos, o benestar, a preservación da privacidade, a resolución de problemas e o desenvolvemento dos seus proxectos persoais.

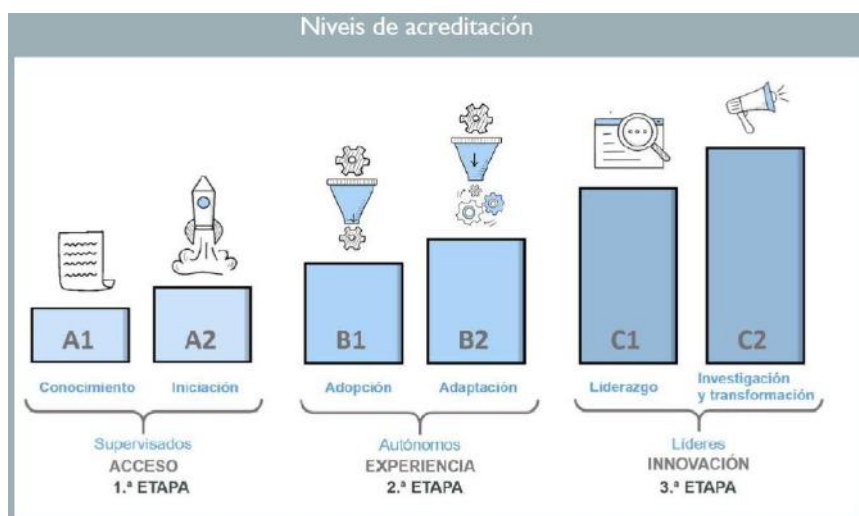
## Seguimento dun dos niveis de competencias

No noso caso temos titorizado un dos niveis de formación na acreditación de competencias dixitais, en concreto no nivel B2 que se desenvolve no 3º trimestre do curso 2022-2023.

Este curso está enmarcado dentro do itinerario de competencia dixital proposto pola Comisión TIC da rede permanente de formación do profesorado. Dentro deste itinerario de formación TIC existen cinco niveis (Figura 1):

**Figura 1**

*Niveis*



Empregamos a nova plataforma de teleformación "Platega", que funciona a través da aplicación web Moodle.

Estes cursos desenvólvense totalmente en rede sen que exista previsión de ningunha sesión presencial. Sabemos que a tarefa de titoría resulta polo tanto moi importante no bo funcionamento do mesmo. O asesoramento no funcionamento da plataforma, as axudas na

resolución de dificultades, as correccións e as avaliacións serán tarefas primordiais no traballo do titor. Pero ademais da relación directa co titor, dispoñemos de foros como lugar para a discusión, para a consulta ou para a reflexión. Os foros facilitan a comunicación entre o alumnado e o titor e tamén entre todos os participantes no curso, podendo funcionar como centros de aprendizaxe común onde expoñer as nosas dúbidas ou preguntas, as dos outros participantes, as respostas, as suxestións (Figura 2).

## Figura 2

### Curso de Nivel B1



The screenshot shows the Moodle course page for 'G2201136 - Formación para a acreditación da competencia dixital docente nas áreas 5 e 6 do nivel B1'. The interface is in Galician. The main content area features a blue banner with the course title and a 'Más información sobre este curso' link. Below the banner, there are navigation tabs for 'Presentación', 'Área 5', 'Área 6', and 'Fin de traxecto'. The 'Área 6' tab is active, showing a task titled '? Área 6. Desenvolvemento da competencia dixital do alumnado' with a deadline of 30/06/2023. A 'Destacado' (Highlighted) box is visible on the right side of the task area.

O número de participantes no curso de nivel avanzado foi de 507 profesores. Once profesores fomos os encargados do curso.

### **Transferencia e impacto nas aulas**

En relación ao concepto de competencia dixital docente empregado no marco regulador, podería definirse como a integración de coñecementos, destrezas, habilidades e actitudes necesarias para desempeñar as funcións docentes integrando a tecnoloxía dixital, e para a resolución de problemas que puideran xurdir nalgũa situación singular concreta como persoas educadoras.

A competencia dixital docente sigue un modelo de progresión, no que o nivel B1 forma parte da primeira etapa denominada de “acceso”, iniciándose no manexo das tecnoloxías dixitais no desempeño docente. É, polo tanto, un nivel de coñecemento e práctica tutelada.

Un dos aspectos máis interesantes que recolle o marco é o modelo de ensino que promove, centrado en que todo o alumnado alcance unha aprendizaxe significativa, motivadora e pertinente, adaptada ás súas necesidades e diferencias persoais, que lle permita adquirir e desenvolver as súas competencias de xeito progresivamente autónomo traballando en equipo cos seus e as súas iguais.

Estes modelos de ensino e aprendizaxe implican, tamén, un tipo de desempeño docente baseado na colaboración, no contexto dunha acción coordinada no centro, coa participación da comunidade educativa.

### **Avaliación**

Este itinerario formativo está deseñado para apoiar ao profesorado no seu cometido de integración das TIC nas aulas coa finalidade de elevar a calidade do ensino. A avaliación da súa repercusión na mellora da docencia e dos resultados académicos forma parte da propia avaliación global da calidade educativa que realiza a Consellería de Cultura, Educación e Universidade.

O profesor titor avalía as tarefas realizadas e comunica ao alumnado a valoración das mesmas. Empregarase para isto a seguinte escala: Apto - Non apto

É recomendable realizar as tarefas módulo a módulo ata recibir unha valoración positiva na avaliación, continuando despois co módulo seguinte.

Nas actividades de formación na Rede era indispensable para obter a certificación a avaliación positiva do 80 % do peso das tarefas propostas. Ademais, por



ser esta unha actividade para a acreditación dun nivel competencial, é obrigatorio completar todas as tarefas do curso.

É importante cumprir cos prazos de envío das tarefas solicitadas en cada módulo, e mandar correctamente os arquivos solicitados que conteñan as tarefas pertinentes de cada módulo.

Os módulos incluían tarefas voluntarias que se propoñían ao alumnado como unha forma de afianzar os contidos traballados durante o módulo, pero que non terían carácter obrigatorio nin foron cualificadas.

### **Enquisa final e conclusións**

Unha vez finalizado o curso realízase a enquisa final para valorar aspectos claves deste (Táboa 2).

#### **Táboa 2**

##### *Enquisa final*

Media actividade	4.3
Participantes na enquisa	222 de 507

Media por grupo	
Docencia	4.53
Organización	4.06

Docencia	En branco	Media	Moda
Establecemento de dinámicas que favoreceron as interaccións entre os participantes	113	4.43	5
Rapidez de resposta do titor nas comunicacións	113	4.62	5
Dominio da temática: xustificación e claridade	114	4.56	5

nas respostas e corrección de tarefas

### **Conclusiones**

O grupo participante no curso de nivel A2 estiman que as TIC son unhas ferramentas moi útil para o centro para desenvolver o traballo nas aulas TIC. Permite acceder a fontes variadas de información con rapidez baixo a tutela do profesor que poderá ir dirixindo a busca e aconsellando na selección dos contidos aos alumnos.

Aínda que todos os cambios provocan sempre algunha inseguridade, a medida en que fomos vendo as potencialidades e usos didácticos das diferentes ferramentas da web 2.0, a boa disposición e interese do profesorado polas actividades foron cada vez maiores.

Suxerimos que paralelamente ao curso experimentasen levando as tarefas que se propoñen situacións reais de aula, valorando as vantaxes que achegan ao ensino e creando pouco a pouco a vosa propia estrutura TIC ou participando da dinamización TIC do voso centro.

Por outra parte, perseguíamos con este curso aumentar a preparación do profesorado no uso das TIC e das ferramentas 2.0, coa finalidade de que a devandita capacitación redunde na formación do noso alumnado en canto á competencia dixital. Esta competencia dixital irase construíndo paso a paso a través da incorporación das TIC na metodoloxía dos docentes, realización de actividades por parte dos nenos/as, etc.

### **Referencias Bibliográficas**

Certificación galega de competencias dixitais. Obtido:

[https://competenciasdixitais.xunta.gal/index\\_es.html](https://competenciasdixitais.xunta.gal/index_es.html)

Competencias dixitais (Portal Educativo Consellería de Educación. Xunta de Galicia.). Obtido: <http://www.edu.xunta.es/web/node/6961>

Cursos de acreditación da competencia dixital docente. Obtido:

<https://www.edu.xunta.gal/portal/node/39156>

ORDE de 14 de maio de 2013 de convocatoria, recoñecemento, certificación e rexistro das actividades de formación permanente do profesorado en Galicia (*DOG Núm 96 do 22 de maio de 2013*).

[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130522/AnuncioG0164-160513-0001\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2013/20130522/AnuncioG0164-160513-0001_gl.html)

ORDE do 1 de xuño de 2023 pola que se regula o procedemento para a acreditación da competencia dixital docente no ámbito de xestión da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG Núm 108 do 8 de xuño de 2023).  
[https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230608/AnuncioG0655-010623-0003\\_gl.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2023/20230608/AnuncioG0655-010623-0003_gl.html)

Modelo de Competencias Profesionais Docentes 2023. Obtido:  
[https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/35981/mod\\_resource/content/4/DOCUMENTO%20COMPETENCIAS%20PROFESIONAIS%20DOCENTES\\_280423.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/35981/mod_resource/content/4/DOCUMENTO%20COMPETENCIAS%20PROFESIONAIS%20DOCENTES_280423.pdf)

Platega (Aula Virtual do profesorado de Galicia) Obtido:  
<https://www.edu.xunta.es/platega2>

Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación. (BOE núm. 340, de 30 de decembro de 2020).  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Resolución de 4 de maio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. (BOE núm. 116, de 16 de maio de 2022)  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)

## **EDUCACIÓN PARA PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD**

### **A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE**

### **EDUCATION FOR PERSONS DEPRIVED OF LIBERTY**

Helismar Medeiros dos Santos

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Brasil

helismarmedeiros@gmail.com

#### **Resumen**

Este trabajo es un estudio sobre la política brasileña de educación para personas privadas de libertad. Nuestro principal objetivo es discutir el principio del derecho, acceso y permanencia a la educación para las personas privadas de libertad. Creemos que para alcanzar nuestro objetivo es necesario responder a la siguiente pregunta: ¿cómo está organizada la educación en las prisiones brasileñas? Según la Constitución Federal brasileña de 1988, la educación es un derecho de todos, un deber del Estado y de la familia. Uno de sus objetivos es desarrollar el ejercicio de la ciudadanía en los alumnos, proporcionándoles los medios para progresar en el trabajo y en los estudios posteriores. Como tal, destacamos que la educación como derecho también debe ser garantizada a las personas privadas de libertad, que deben contar con una legislación propia que garantice el ejercicio de este derecho. Partiendo de esta premisa, la educación en las prisiones es un tema que necesita ser discutido por varias razones, entre ellas, las condiciones en que se ha desarrollado la educación para las personas privadas de libertad dentro y fuera de estos espacios, las formas en que se promueve y, por último, su utilización como medio para lograr la resocialización de las personas que ingresan en el sistema penitenciario brasileño. Para alcanzar nuestro objetivo y responder a nuestra pregunta orientadora, utilizamos un enfoque cualitativo y documental para analizar los principales documentos internacionales, como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1998), la Quinta Declaración de Hamburgo: Agenda para el Futuro (UNESCO), Educación para Todos: Compromiso de Dakar (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA), Marco de Belém

(UNESCO, MEC, CONFINTEIA), y algunos documentos nacionales como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Ejecución Penal, la Resolución CNE/CEB n° 02/2010 y los Planes Estatales de Educación en las Prisiones para el cuatrienio 2020-2024. Como resultado, a partir de la legislación aquí analizada, constatamos que el sistema penitenciario brasileño está marcado por avances y retrocesos en lo que se refiere a la oferta de educación para los presos, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia de estudiar las políticas públicas destinadas al desarrollo de la educación en estos espacios. Observamos que no todos los documentos internacionales incluyen o dejan claro que las personas privadas de libertad tienen derecho a la educación, lo que ha cambiado a lo largo de los años. Por otro lado, los documentos nacionales, anclados en la legislación internacional, presentan lineamientos que garantizan este derecho. A continuación, haremos un breve recorrido histórico por los principios que guían la educación en los lugares de privación de libertad. Por lo tanto, buscamos reunir las principales acciones, en su mayoría de carácter internacional, que tratan del derecho a la educación de los presos. Este abordaje nos permitió entender los fundamentos y la relevancia de la legislación educativa brasileña dirigida a este público, así como comprender, a través de los datos aquí presentados, cuál es el papel de la escuela en la cárcel, a quién se dirige y cuál es su finalidad. Finalmente, como consideraciones finales, destacamos la importancia de políticas públicas educativas que promuevan el desarrollo de la educación básica de las personas privadas de libertad, así como la ampliación de plazas que garanticen el acceso, la permanencia y la continuidad de la escolarización de estas personas.

**Palabras clave:** políticas, educación, prisiones, escuela, privación de libertad, derecho a la educación.

### **Resumo**

Este trabalho é um estudo da política educacional brasileira para pessoas que se encontram privadas de liberdade. Temos como principal objetivo discutir o princípio do direito, acesso e permanência a educação para pessoas presas. Julgamos que para alcançarmos nosso objetivo, precisamos responder a seguinte pergunta: como está organizada a educação nas prisões do Brasil? Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Esse

documento apresenta como uma de suas finalidades, desenvolver no educando o exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim sendo, destacamos que a educação como direito, deve ser garantida também às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, devendo apresentar legislação própria que garanta o exercício desse direito. Partindo dessa premissa, a educação nas prisões é um tema que precisa ser discutido, por vários motivos, dentre eles, destacamos as condições nas quais a educação para pessoas privadas de liberdade vem sendo desenvolvida dentro e fora desses espaços, as formas de fomento e por fim, seu uso como finalidade para se alcançar a ressocialização de pessoas que adentram o Sistema Prisional brasileiro. A fim de alcançarmos nosso objetivo e respondermos nossa pergunta norteadora, buscamos por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho documental, analisar os principais documentos internacionais como, a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1998), V Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro (UNESCO), Educação para todos: compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA), Marco de Belém (UNESCO, MEC, CONFINTEIA), e alguns documentos nacionais como a Constituição Federal de 1988, Lei de Execução Penal, Resolução CNE/CEB nº 02/2010 e os Planos Estaduais de Educação nas Prisões para o quadriênio 2020-2024. Como resultado, tendo como base a legislação aqui analisada, notamos que o Sistema Prisional brasileiro é marcado por avanços e retrocessos no que tange a oferta educacional para pessoas presas, o que nos faz refletir sobre a importância de se estudar sobre as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da educação nesses espaços. Notamos que nem todos os documentos internacionais incluem, ou deixam claro, que pessoas privadas de liberdade têm direito a educação, o que muda com o passar dos anos. Já os nacionais, ancorados na legislação internacional, apresentam diretrizes que garantam tal direito. A partir de então, apresentamos uma breve abordagem histórica sobre os princípios que norteiam a educação em ambientes de privação de liberdade. Por conseguinte, buscamos reunir as principais ações, na sua maioria de natureza internacional, que versam sobre o direito à educação para pessoas presas. Essa abordagem nos fez compreender os fundamentos e relevância da legislação educacional brasileira destinada a esse público, bem como compreender por meio dos dados aqui expostos, qual o papel da escola na prisão, a quem se destina e qual a sua finalidade. Por

fim, como considerações finais, destacamos a importância de políticas públicas educacionais que promovam o desenvolvimento da educação básica para pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, bem como ampliação de vagas que garantam o acesso, permanência e continuidade da escolarização dessas pessoas.

**Palavras-chave:** Políticas, Educação, Prisões, Escola, Privação de liberdade, Direito educação .

### **Abstract**

This work is a study of Brazilian educational policy for people who are deprived of their liberty. Our main objective is to discuss the principle of the right, access and permanence to education for prisoners. We believe that in order to achieve our goal, we need to answer the following question: how is education organised in Brazil's prisons? According to the Brazilian Federal Constitution of 1988, education is a right for all, a duty of the state and the family. One of the aims of this document is to develop the exercise of citizenship in students, providing them with the means to progress in work and further studies. As such, we emphasise that education as a right must also be guaranteed to people who are deprived of their liberty, and that they must have their own legislation to guarantee the exercise of this right. Based on this premise, education in prisons is a topic that needs to be discussed for a number of reasons, including the conditions in which education for people deprived of their liberty has been developed inside and outside these spaces, the ways in which it is promoted and, finally, its use as a means of achieving the resocialisation of people who enter the Brazilian prison system. In order to achieve our objective and answer our guiding question, we used a qualitative, documentary approach to analyse the main international documents, such as the World Declaration on Education for All (UNESCO, 1998), the Fifth Hamburg Declaration: Agenda for the Future (UNESCO), Education for All: Dakar Commitment (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA), Belém Framework (UNESCO, MEC, CONFINTEIA), and some national documents such as the Federal Constitution of 1988, Criminal Execution Law, CNE/CEB Resolution No. 02/2010 and the State Plans for Education in Prisons for the 2020-2024 quadrennium. As a result, based on the legislation analysed here, we note that the Brazilian prison system is marked by advances and setbacks when it comes to providing education for prisoners, which makes

us reflect on the importance of studying public policies aimed at developing education in these spaces. We note that not all international documents include or make it clear that people deprived of their liberty have the right to education, which has changed over the years. On the other hand, national documents, anchored in international legislation, present guidelines that guarantee this right. We will now take a brief historical look at the principles that guide education in places of deprivation of liberty. We therefore sought to bring together the main actions, mostly of an international nature, that deal with the right to education for prisoners. This approach allowed us to understand the foundations and relevance of Brazilian educational legislation aimed at this public, as well as to understand, through the data presented here, what the role of school in prison is, who it is aimed at and what its purpose is. Finally, as final considerations, we highlight the importance of public educational policies that promote the development of basic education for people who are deprived of their liberty, as well as the expansion of places that guarantee access, permanence and continuity of schooling for these people.

**Key words:** Policies, Education, Prisons, School, Deprivation of liberty, Right to education.



**EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ACTIVIDAD  
FÍSICA EN CONTEXTO ESCOLAR**

**O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A ATIVIDADE FÍSICA  
NO CONTEXTO ESCOLAR**

**GAME AS A STRATEGY TO PROMOTE PHYSICAL ACTIVITY IN SCHOOL  
CONTEXT**

Romina Gisele Saucedo-Araujo  
Universidad de Granada, España  
rgs@ugr.es

Pablo Campos-Garzón  
Universidad de Granada, España  
pcampos@ugr.es

Palma Chillón  
Universidad de Granada, España  
pchillon@ugr.es

Yaira Barranco-Ruíz  
Universidad de Granada, España  
ybarranco@ugr.es

**Resumen**

Los objetivos de este estudio fueron identificar estudios de intervención en centros escolares centrados en juegos para promover la actividad física. Se ejecutó un procedimiento estandarizado siguiendo "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement" y la estrategia PICOS para abordar una estrategia de búsqueda adecuada. Un total de 31 estudios cumplieron los criterios de inclusión. Se extrajo información detallada de cada estudio. Se utilizó la

tecnología de "videojuegos activos". La duración de la intervención predominante fue de 8 semanas. En relación con la frecuencia, las sesiones suelen realizarse una vez por semana/dos veces por semana. Un total de 23/31 estudios informaron un aumento de la actividad física mediante resultados como recuento de pasos, minutos y niveles de actividad física. Los resultados de la revisión sugieren que las intervenciones de actividad física basadas en juegos pueden aumentar la actividad física de los jóvenes, pero se necesitan estudios adicionales para confirmar los efectos.

**Palabras clave:** niños, escuelas, ejercicio, aula, salud.

### **Resumo**

Os objetivos deste estudo consistiram em identificar estudos de intervenção de base escolar centrados em jogos para promover a atividade física. Foi executado um procedimento normalizado de acordo com a "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement" e a estratégia PICOS foi executado para abordar uma estratégia de pesquisa adequada. Um total de 31 estudos cumpriu os critérios de inclusão. Foram extraídas informações pormenorizadas de cada estudo. Foi utilizada a tecnologia de "jogos de vídeo activos". A duração predominante da intervenção foi de 8 semanas. Relativamente à frequência, as sessões eram normalmente uma vez por semana/duas vezes por semana. Um total de 23/31 estudos relatou um aumento da atividade física através de resultados como a contagem de passos, minutos e níveis de atividade física. Os resultados da revisão sugerem que as intervenções de atividade física baseadas no jogo podem aumentar a atividade física dos jovens, mas são necessários mais estudos para confirmar os efeitos.

**Palavras-chave:** Crianças, Escolas, Exercício, Sala de aula, Sala de aula, Saúde.

### **Abstract**

The aims of this study were to identify school-based intervention studies focused on games to promote physical activity. A standardized procedure was executed following "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement" and the PICOS strategy to address an appropriate search strategy. A total of 31 studies met the inclusion criteria. Detailed information from each study was extracted. In games, "active video games" used the technology. The intervention

duration predominated was 8-weeks. In relation to frequency, sessions are usually held one session each week/twice weekly session. A total of 23/31 studies reported an increase in the physical activity using outcomes such as step count, minutes, and physical activity levels. Findings from the review suggest that physical activity interventions-based on games can increase physical activity youth people, but additional studies are needed to confirm the effects.

**Keywords:** Children, Schools, Exercise, Classroom, Health.

### **Introducción**

La mayoría de los niños y adolescentes no cumplen las recomendaciones actuales para la práctica de actividad física (Guthold et al., 2020), a pesar de que la actividad física se asocia a numerosos beneficios para la salud, como la reducción de los riesgos cardiovasculares (Andersen et al., 2006) y las relaciones sociales (Janssen & LeBlanc, 2010), entre otros. Por lo tanto, son necesarias intervenciones exitosas y atractivas para fomentar el aumento de los niveles de actividad física durante la infancia y la adolescencia. La evidencia científica sugiere que la implementación continuada de intervenciones de actividad física en la escuela puede tener un impacto positivo en el perfil de salud (Andersen et al., 2011), como el aumento de los niveles de actividad física y la reducción de las conductas sedentarias (Schoeppe et al., 2016). En los últimos años, los juegos han sido utilizados cada vez más como estrategias de intervención para mejorar los indicadores de salud (Ramírez-Granizo et al., 2020; Tolks et al., 2020; Sardi et al., 2017). Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue realizar una revisión de la literatura científica sobre intervenciones escolares basadas en el juego para la mejora de la salud desde preescolares hasta adolescentes, con el fin de conocer las características de las dichas intervenciones, así como, en base a ello, proporcionar recomendaciones futuras para la actividad física en jóvenes.

### **Métodos**

El procedimiento metodológico se llevó a cabo siguiendo las directrices PRISMA (Liberati et al., 2009). Las preguntas de investigación para desarrollar la presente revisión se crearon utilizando los componentes de la estrategia PICOS (Population, Interventions, Comparators, Outcomes, and Study design) (Higgins, 2008).

### *Criterios de inclusión*

Se ha hecho la búsqueda incluyendo estudios experimentales como ensayos clínicos aleatorizados (ECA), ensayos clínicos controlados (ECC), estudios cuasiexperimentales no aleatorizados y estudios de intervención pre-post sin grupo control. La población de los estudios incluidos fue desde la etapa preescolar hasta la secundaria (3 a 18 años) que participaron en intervenciones escolares para la promoción de la actividad física mediante juegos. Se incluyeron los estudios que informaron de la actividad física como resultado primario o secundario. Además, sólo se incluyeron estudios revisados por pares con el título y el resumen escritos en inglés entre 2008 y 2021.

### **Estrategia de búsqueda**

Siguiendo las directrices de Cochrane, la estrategia de búsqueda también se desarrolló mediante la estrategia PICOS. Los términos para cada categoría fueron: (a) Población (estudiantes de 3 a 18 años), Intervenciones (basadas en la escuela, juegos para promover la actividad física o el ejercicio; Resultados del comparador (comparaciones pre-post, pre y post tratamiento  $\pm$  con/sin grupo controlado) y Diseño del estudio (estudios experimentales como ensayos clínicos aleatorizados (ECA), ensayo clínico controlado (ECC), estudios cuasi-experimentales no aleatorizados y estudios de intervención pre-post sin grupo de control). La búsqueda bibliográfica se realizó el 10 de diciembre de 2020 y se actualizó el 2 de enero de 2022, en ocho bases de datos electrónicas (PubMed, Web of Science, SPORTDiscus, Cochrane Library, ERIC y PsycINFO). Los términos de búsqueda y la estrategia de búsqueda incluidos se publicaron en el protocolo de la presente revisión (Saucedo-Araujo et al., 2020).

### **Selección de estudios**

Los registros identificados se cargaron y gestionaron posteriormente mediante EndNote X7 (Thomson Reuters, Nueva York, NY, EE.UU.). Tras eliminar los estudios duplicados, la selección de los estudios fue realizada principalmente por dos autores (R.G.S.-A. y P.C.-G.). Cualquier desacuerdo entre estos autores en el proceso de inclusión se resolvió por consenso entre los revisores, y en caso de desacuerdo intervinieron los otros autores (Y.B.-R. y P.C.). La selección de los estudios se llevó a

cabo mediante los siguientes pasos 1) cribado del título y los resúmenes, 2) cribado de los artículos a texto completo 3) revisión de las referencias de los estudios incluidos para detectar posibles estudios ignorados durante la estrategia de búsqueda.

### **Extracción y síntesis de datos**

Los datos extraídos de cada estudio fueron identificados por 2 revisores (R.G.S.-A. y P.C.-G.) y organizados en orden cronológico. Se extrajeron las siguientes categorías descriptivas de cada uno de los estudios identificados: edad (años), diseño y duración del estudio de intervención, descripción de la intervención. Se incluyó una síntesis narrativa de los hallazgos informados. A priori, la intención de los autores era analizar lo estudiado según la diferente etapa escolar (preescolar, educación primaria y secundaria), sin embargo, los artículos incluidos se realizaron principalmente en niños pertenecientes a la educación primaria. Por lo tanto, los autores decidieron no dividir la síntesis de datos por esta condición. Además, se extrajo y analizó la información relativa a las principales estrategias de aplicación de las intervenciones en los estudios incluidos como 1) implementación por parte del profesor; 2) implementación por parte del equipo de investigación; 3) incentivos para participar.

## **Resultados**

### **Estrategia de búsqueda**

Se identificaron un total de 2.105 títulos y resúmenes. Tras el cribado de resúmenes y títulos se excluyeron 2.012 estudios. Por lo tanto, se revisaron 31 en texto completo y no hubo ninguna exclusión.

### **Características de los estudios incluidos**

Se incluyeron un total de 31 estudios relevantes a partir de la búsqueda en bases de datos electrónicas (Bailey & McInnis, 2011; Baranowski et al., 2011; Cui et al., 2012; Chen & Sun, 2017; D'Egidio et al., 2019; Direito et al., 2015; Duncan & Staples, 2010; Fu & Burns, 2018, 2019; Fu et al., 2018; Zan Gao et al., 2013; Gao et al., 2012; Gao & Podlog, 2012; Gao et al., 2017; Gao, Pope, et al., 2019; Gao, Zeng, et al., 2019; Z. Gao et al., 2013; Garde et al., 2018; Garde et al., 2016; Garde et al., 2015; Lau et al., 2016; Maloney et al., 2012; Mellecker & McManus, 2008; Miller et al., 2015; Pope et

al., 2018; Rincker & Misner, 2017; Robertson et al., 2018; Sharma et al., 2015; Viggiano et al., 2018; Wang et al., 2017; Ye et al., 2018). La estrategia de búsqueda se llevó a cabo entre 2008 y 2022. La edad de los participantes fue de 4 a 18 años. Las escuelas primarias fueron los entornos más elegidos 27/31. Las intervenciones se realizaron predominantemente en EE.UU. y en Europa. En cuanto al diseño del estudio, 17/31 de las intervenciones fueron ECA. Los juegos denominados "videojuegos activos" 13/31 estudios utilizaron la tecnología como la PlayStation (Xbox 360 o Nintendo Wii) para promover la actividad física a través del baile, los deportes o los juegos de aventuras, y el juego basado en la web.

### **Duración y frecuencia de la intervención**

La duración de la intervención fue diferente en cada estudio y se obtuvieron resultados diversos independientemente del periodo de intervención, desde un día hasta un curso académico. Predominaron las intervenciones de 8 semanas de duración. En relación con la frecuencia, es muy difícil agrupar debido a la gran variedad entre cada estudio. Las sesiones se suelen realizar una vez por semana (11/31 estudios).

Las estrategias de aplicación de las intervenciones más comunes fueron: 1) implementación por parte del profesor; 2) implementación por parte del equipo de investigación; y 3) incentivos para participar (tabla 1):

**Tabla 1**

*Características principales de las intervenciones*

	<b>Autor (año)</b>	<b>Implementación a través del docente</b>	<b>Implementación a través del investigador</b>	<b>Incentivos para participar</b>
<b>Juegos</b>				
1	Mellecker & McManus (2008)	x		
2	Duncan & Staples (2010)	x		
3	Bailey & McInnis (2011)		x	
4	Baranowski et al.			x

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. "Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad"**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

	(2011)			
5	Gao et al. (2012)			x
6	Cui et al. (2012)			x
7	Gao, Z & Podlog, L. (2012)		x	
8	Maloney et al. (2012)		x	
9	Gao et al. (2013)			x
10	Gao & Stodden (2013)		x	
11	Miller A et al. (2015)	x		
12	Direito et al. (2015)			x
13	Garde et al. (2015)			x
14	Sharma et al. (2015)			x
15	Garde et al. (2016)		x	
16	Lau et al. (2016)	x		
17	Rincker & Misner (2017)		x	
18	Gao et al. (2017)	x		
19	Chen & Sun (2017)		x	
20	Wang et al. (2017)			x
21	Viggiano et al. (2018)	x		
22	Robertson et al. (2018)	x		
23	Fu et al. (2018)	x		
24	Garde et al. (2018)		x	
25	Pope et al. (2018)			x
26	Fu & Burns (2018)	x		
27	Fu & al. (2019)	x		
28	Gao et al. (2019)			x
29	Gao et al. (2019) b		x	
30	D'Egidio et al. (2019)			x
31	Ye et al. (2019)		x	

**Intervención mediante la aplicación por parte de los profesores.** Se centraron en el papel del "profesor". El profesor implementó la intervención. El ejercicio basado en videojuegos fue implementado por profesores de aula y las actividades del centro fueron supervisadas por asistentes de investigación, incorporaron AVG en el plan de estudios como parte del horario de clase o incorporaron el programa AVG en la rutina diaria de clase de los alumnos con el apoyo del profesor de aula.

**Implementación del equipo de investigación.** En este caso, los estudios fueron desarrollados por un miembro del equipo de investigación o un monitor externo al centro educativo. En algunas ocasiones, el contenido de las lecciones fue desarrollado por el equipo de investigación; tanto la presentación del juego como la retroalimentación fueron llevadas a cabo por un miembro del equipo de investigación. Además, en algunos estudios los juegos interactivos se llevaron a cabo bajo la supervisión del personal investigador.

**Incentivos para participar.** Algunos estudios recibieron incentivos para participar, completar las mediciones o como recompensa por obligar a la intervención. Algunos ejemplos son la "recompensa económica", por ejemplo: diferentes pasos de la recopilación de datos: 25 \$ para la evaluación inicial, 30 \$ para las evaluaciones entre juegos, 35 \$ para la evaluación inmediatamente posterior al juego y 40 \$ para el seguimiento de 2 meses o después de jugar, se ofreció como incentivo a los participantes del grupo de tratamiento un mando de juego por valor de 50 \$ y un CD del juego. Otras herramientas como tarjetas regalo: los niños recibieron una tarjeta regalo de 10 dólares para una tienda local por su participación en la medición o incentivaron a los estudiantes de ambos grupos a llevar sus FitBits, los participantes entraban en un sorteo semanal para ganar una de las tres tarjetas regalo de 10 dólares de Amazon por cada día que llevaran FitBit. Además, los participantes del Grupo Juego podían ganar una de las dos tarjetas regalo semanales de 10 dólares de Amazon. Los participantes recibieron una tarjeta regalo de 10 dólares neozelandeses para un centro comercial local por cada visita para completar las medidas del estudio (es decir, un máximo de 30 dólares neozelandeses por 3 visitas).



### **Discusión**

En cuanto a las intervenciones basadas en juegos, 31 de los estudios incluidos implementaron este tipo de estrategias con el uso de exergames o AVG como principal tipo de juego. Algunas revisiones sistemáticas previas presentaron resultados similares sobre la prevalencia de las intervenciones basadas en AVG para mejorar los resultados relacionados con la salud, pero no se encontraron pruebas concluyentes sobre el efecto de los juegos (AVG) en la actividad física (Gao et al., 2020; Norris et al., 2016; LeBlanc et al., 2013; Biddiss & Irwin, 2010). Por el contrario, otros estudios concluyeron que este tipo de estrategia puede aumentar la actividad física entre adultos con sobrepeso 77 (Höchsmann et al., 2016), niños/adolescentes (Ramírez-Granizo et al., 2020), y mejorar los resultados relacionados con el peso en niños y adolescentes obesos (Valeriani et al., 2021).

La mayor similitud entre las intervenciones efectivas basadas en juegos de la presente revisión fue que todas ellas utilizaban la modalidad de "exergames" (es decir, AVG) utilizando herramientas tecnológicas como la Wii, la Xbox 360 o la Play station centradas en la práctica de deporte, baile o entrenamiento en circuitos de fitness). Quizás, el uso de las nuevas tecnologías despierte un gran interés entre los jóvenes debido a que son muy atractivas, además de generar efectos motivacionales en un corto periodo de tiempo debido a la estimulación que proporcionan al jugar (Ramírez-Granizo et al., 2020). Además, los jóvenes pueden ser más propensos a hacer ejercicio durante más tiempo porque tienen la AVG que les distrae, por lo que tal vez podrían alcanzar mayores cantidades de actividad física y energía y su esfuerzo percibido podría atenuarse (Sween et al., 2014). Además, las actividades durante la AVG se realizaban en el mismo espacio y por todos los alumnos al mismo tiempo, lo que permitía la socialización y fomentaba la participación en los juegos (Burke et al., 2006).

En relación con la duración de la intervención, no podemos sugerir un periodo específico, ya que las intervenciones basadas en juegos que aumentaron significativamente la actividad física incluidas en esta revisión mostraron una amplia variabilidad temporal de al menos 6 semanas hasta un curso académico o una amplia variabilidad en la frecuencia semanal (de 1 día a 5 días por semana). Además, debe tenerse en cuenta que las intervenciones que aumentaron la actividad física pueden estar limitadas en el tiempo.

Otras consideraciones importantes para la implementación de intervenciones en el contexto escolar son las que se presentan en la tabla 1, como si la intervención ha sido implementada por el profesor, si el equipo de investigación ha participado en la implementación, los incentivos para participar o si los padres participaron en la intervención. Además, hubo poca evaluación del proceso de las intervenciones de AVG, que no informaron de indicaciones sobre la asimilación de las sesiones, la retroalimentación del profesor, los niños/adolescentes y la escuela. A pesar de ello, estudios anteriores como el de Naylor et al., (2015) establecieron que es importante conocer las percepciones de los distintos miembros de la comunidad educativa. Además, la mayoría de los estudios se centraron en los incentivos para participar. En este sentido, los profesores de educación física son los mejores educadores para mejorar la actividad física desde la escuela y pueden utilizar el aprendizaje tecnológico para impulsar las actitudes y la participación en la actividad física entre los jóvenes, especialmente en edad de educación primaria.

Se trata de una oportunidad optimista para que los profesionales de la educación física lideren el diseño de intervenciones de actividad física eficaces basadas en juegos y aplicaciones para su aplicación desde etapas tempranas (Goodyear et al., 2021). En relación con la implicación de los padres, sólo un estudio utilizó la participación de los padres. La implicación de los padres es un factor decisivo para la calidad de la educación y su participación es positiva a todos los niveles (Sarramona, 2004). Los padres deben participar en la escuela, en las actividades, mantener un contacto positivo con los profesores del centro ya que redundará en resultados positivos en los alumnos. Involucrándose en la educación del niño será mucho más probable que los niños desarrollen una buena actitud hacia el aprendizaje y una buena autoestima gracias a los logros y a los errores de aprendizaje. Por ello, es necesario el trabajo colaborativo entre padres, profesores y alumnos para crear una unión que siga en la misma dirección, en constante y fluida comunicación (Martínez, 2010).

### **Perspectivas futuras**

Las conclusiones de esta revisión tienen implicaciones tanto para los investigadores como para los profesionales que trabajan en torno a los juegos aplicados al contexto educativo. Las investigaciones futuras deberían mejorar para aumentar la

actividad física puede centrarse en estrategias como el lado motivacional para lograr un efecto positivo a largo plazo. Además, los hallazgos de esta revisión muestran que la mayoría de los estudios informaron intervenciones y evaluaciones durante un corto período de tiempo, lo que disminuyó la exactitud de los resultados. Así pues, futuras investigaciones sobre juegos podrían ser beneficiosas para aplicar intervenciones en periodos más largos. Debería tenerse en cuenta la participación de los miembros de la familia e incluso de toda la comunidad escolar. Es necesario que investigadores y profesores colaboren en el diseño para obtener los mejores resultados.

### **Conclusiones**

Los estudios incluidos en esta revisión mostraron que las intervenciones basadas en juegos, en particular los exergaming (es decir, AVG), fueron el tipo de estrategias más utilizadas para promover la actividad física en la población joven en el contexto escolar. Los AVG utilizaban principalmente herramientas tecnológicas como la Wii, la Xbox 360 o la Play Station, centradas en la práctica de deportes, el baile o el entrenamiento en circuitos de fitness, que eran estrategias viables y atractivas para aumentar la actividad física a corto plazo. Su implementación es fácil en entornos escolares con una financiación mínima y con la gran ventaja de que pueden personalizarse para cada alumno. Los incentivos a la participación, la mayor duración de la intervención y la implicación del profesor y del grupo de investigación fueron características esenciales del éxito de las intervenciones. Sin embargo, es necesario incluir a la familia y la implicación de los padres, así como proporcionar un contenido atractivo.

### **Referencias bibliográficas**

- Andersen, L., Harro, M., Sardinha, L., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., & Anderssen, S. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368(9532), 299-304. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(06\)69075-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(06)69075-2)
- Andersen, L., Wedderkopp, N., Kristensen, P., Moller, N., Froberg, K., & Cooper, A. (2011). Cycling to school and cardiovascular risk factors: a longitudinal study. *J Phys Act Health*, 8(8), 1025-1033. <https://doi.org/10.1123/jpah.8.8.1025>

- Bailey, B., & McInnis, K. (2011). Energy cost of exergaming: a comparison of the energy cost of 6 forms of exergaming. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 165(7), 597-602. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.15>
- Baranowski, T., Baranowski, J., Thompson, D., Buday, R., Jago, R., Griffith, M., & Watson, K. (2011). Video game play, child diet, and physical activity behavior change a randomized clinical trial [Journal Article; Randomized Controlled Trial; Research Support, N.I.H., Extramural; Research Support, U.S. Gov't, Non-P.H.S.]. *American journal of preventive medicine*, 40(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.09.029>
- Biddiss, E., & Irwin, J. (2010). Active Video Games to Promote Physical Activity in Children and Youth: A Systematic Review. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(7), 664-672. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.104>
- Burke, S., Carron, A., Eys, M., Ntoumanis, N., & Estabrooks, P. (2006). Group versus individual approach? A meta-analysis of the effectiveness of interventions to promote physical activity. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2(1), 19-35.
- Chen, H., & Sun, H. C. (2017). Effects of Active Videogame and Sports, Play, and Active Recreation for Kids Physical Education on Children's Health-Related Fitness and Enjoyment. *Games for Health Journal*, 6(5), 312-318. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0001>
- Cui, Z., Shah, S., Yan, L., Pan, Y., Gao, A., Shi, X., & Dibley, M. (2012). Effect of a school-based peer education intervention on physical activity and sedentary behaviour in Chinese adolescents: a pilot study. *Bmj Open*, 2(3), Article e000721. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2011-000721>
- D'Egidio, V., Lia, L., Sinopoli, A., Backhaus, I., Mannocci, A., Saulle, R., & La Torre, G. (2019). Results of the Italian project 'GiochiAMO' to improve nutrition and PA among children. *J Public Health (Oxf)*. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz129>
- Direito, A., Jiang, Y., Whittaker, R., & Maddison, R. (2015). Apps for IMproving FITness and Increasing Physical Activity Among Young People: The AIMFIT Pragmatic Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*, 17(8), Article e210. <https://doi.org/10.2196/jmir.4568>

- Duncan, M. J., & Staples, V. (2010). The impact of a school-based active video game play intervention on children's physical activity during recess. *Human Movement, 11*(1), 95-99. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=51924656&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- Fu, Y., & Burns, R. (2018). Effect of an Active Video Gaming Classroom Curriculum on Health-Related Fitness, School Day Step Counts, and Motivation in Sixth Graders. *JMIR Res Protoc, 15*(9), 644-650. <https://doi.org/10.2196/resprot.950510.1123/jpah.2017-0481>
- Fu, Y., & Burns, R. (2019). Trends in Sedentary Behavior, Physical Activity, and Motivation during a Classroom-Based Active Video Game Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph16162821>
- Fu, Y., Burns, R., Constantino, N., & Zhang, P. (2018). Differences in Step Counts, Motor Competence, and Enjoyment Between an Exergaming Group and a Non-Exergaming Group [Article]. *Games for Health Journal, 7*(5), 335-340. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0188>
- Gao, Z., & Podlog, L. (2012). Urban Latino children's physical activity levels and performance in interactive dance video games: effects of goal difficulty and goal specificity [Comparative Study; Journal Article; Randomized Controlled Trial; Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*(10), 933-937. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.649>
- Gao, Z., Hannan, P., Xiang, P., Stodden, D., & Valdez, V. (2013). Video game-based exercise, Latino children's physical health, and academic achievement. *American journal of preventive medicine, 44*(3, Suppl 3), S240-S246. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2012.11.023>
- Gao, Z., Huang, C., Liu, T., & Xiong, W. (2012). Impact of interactive dance games on urban children's physical activity correlates and behavior. *Journal of Exercise Science & Fitness, 10*(2), 107-112. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2012.10.009>
- Gao, Z., Pope, Z., Lee, J., & Quan, M. (2019). Effects of Active Video Games on Children's Psychosocial Beliefs and School Day Energy Expenditure. *Journal of Clinical Medicine, 8*(9), Article 1268. <https://doi.org/10.3390/jcm8091268>

- Gao, Z., Pope, Z., Lee, J., Stodden, D., Roncesvalles, N., Pasco, D., & Feng, D. (2017). Impact of exergaming on young children's school day energy expenditure and moderate-to-vigorous physical activity levels. *Journal of Sport and Health Science*, 6(1), 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.11.008>
- Gao, Z., Zeng, N., McDonough, D., & Su, X. (2020). A Systematic Review of Active Video Games on Youth's Body Composition and Physical Activity. *International Journal of Sports Medicine*, 41(09), 561-573. <https://doi.org/10.1055/a-1152-4959>
- Gao, Z., Zeng, N., Pope, Z., Wang, R., & Yu, F. (2019). Effects of exergaming on motor skill competence, perceived competence, and physical activity in preschool children. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.12.001>
- Gao, Z., Zhang, T., & Stodden, D. (2013). Children's physical activity levels and psychological correlates in interactive dance versus aerobic dance. *Journal of Sport and Health Science*, 2(3), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2013.01.005>
- Garde, A., Chowdhury, M., Rollinson, A., Johnson, M., Prescod, P., Chanoine, J., . . . Dumont, G. (2018). A multi-week assessment of a mobile exergame intervention in an elementary school. *Games for Health*, 7(1), 37-42. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1089/g4h.2017.0084>
- Garde, A., Umedaly, A., Abulnaga, S. M., Junker, A., Chanoine, J. P., Johnson, M., . . . Dumont, G. (2016). Evaluation of a Novel Mobile Exergame in a School-Based Environment. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 19(3), 186-192. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0281>
- Garde, A., Umedaly, A., Abulnaga, S. M., Robertson, L., Junker, A., Chanoine, J., . . . Dumont, G. (2015). Assessment of a Mobile Game ("MobileKids Monster Manor") to Promote Physical Activity Among Children. *Games Health J*, 4(2), 149-158. <https://doi.org/10.1089/g4h.2014.0095>
- Goodyear, V., Skinner, B., McKeever, J., & Griffiths, M. (2021). The influence of online physical activity interventions on children and young people's engagement with physical activity: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953459>

- Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Higgins, J. P. T. G., S.E. (Eds.). John Wiley & Sons. (2008). Preparing a Cochrane review. In *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Hoboken, NJ, USA, 11–30.
- Höchsmann, C., Schüpbach, M., & Schmidt-Trucksäss, A. (2016). Effects of Exergaming on Physical Activity in Overweight Individuals. *Sports Med*, 46(6), 845-860. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0455-z>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Lau, P., Wang, J., & Maddison, R. (2016). A Randomized-Controlled Trial of School-Based Active Videogame Intervention on Chinese Children's Aerobic Fitness, Physical Activity Level, and Psychological Correlates [Journal Article; Randomized Controlled Trial]. *Games for Health Journal*, 5(6), 405-412. <https://doi.org/10.1089/g4h.2016.0057>
- LeBlanc, A., Chaput, J., McFarlane, A., Colley, R., Thivel, D., Biddle, S., . . . Tremblay, M. (2013). Active video games and health indicators in children and youth: a systematic review. *PLoS One*, 8(6), e65351. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0065351>
- Liberati, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis, J., . . . Moher, D. (2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Maloney, A., Stempel, A., Wood, M., Patraitis, C., & Beaudoin, C. (2012). Can dance exergames boost physical activity as a school-based intervention? *Games for Health*, 1(6), 416-421. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1089/g4h.2011.0010>

- Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Mellecker, R., & McManus, A. (2008). Energy expenditure and cardiovascular responses to seated and active gaming in children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(9), 886-891. <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.9.886>
- Miller, A., Christensen, E., Eather, N., Sproule, J., Annis-Brown, L., & Lubans, D. (2015). The PLUNGE randomized controlled trial: evaluation of a games-based physical activity professional learning program in primary school physical education [Journal Article; Randomized Controlled Trial; Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Preventive medicine*, 74, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.02.002>
- Naylor, P., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M., Higgins, J., & McKay, H. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive medicine*, 72, 95-115.
- Norris, E., Hamer, M., & Stamatakis, E. (2016). Active Video Games in Schools and Effects on Physical Activity and Health: A Systematic Review. *Journal of Pediatrics*, 172, 40-+. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.02.001>
- Pope, L., Garnett, B., & Dibble, M. (2018). Lessons Learned Through the Implementation of an eHealth Physical Activity Gaming Intervention with High School Youth. *Games for Health Journal*, 7(2), 136-142. <https://doi.org/10.1089/g4h.2017.0164>
- Ramírez-Granizo, I., Ubago-Jiménez, J., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., & San Román-Mata, S. (2020). The Effect of Physical Activity and the Use of Active Video Games: Exergames in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*, 17(12), 4243. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/12/4243>
- Rincker, M., & Misner, S. (2017). The Jig Experiment: Development and Evaluation of a Cultural Dance Active Video Game for Promoting Youth Fitness. *Computers in the Schools*, 34(4), 223-235. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1387468>
- Robertson, J., Macvean, A., Fawkner, S., Baker, G., & Jepson, R. (2018). Savouring our mistakes: Learning from the FitQuest project. *International Journal of Child-*



- Computer Interaction*, 16, 55-67.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.12.003>
- Sardi, L., Idri, A., & Fernández-Alemán, J. (2017). A systematic review of gamification in e-Health. *J Biomed Inform*, 71, 31-48.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbi.2017.05.011>
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación.
- Saucedo-Araujo, R., Chillón, P., Pérez-López, I., & Barranco-Ruiz, Y. (2020). School-Based Interventions for Promoting Physical Activity Using Games and Gamification: A Systematic Review Protocol. *Int J Environ Res Public Health*, 17(14), 5186. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/14/5186>
- Schoeppe, S., Alley, S., Van Lippevelde, W., Bray, N., Williams, S., Duncan, M., & Vandelanotte, C. (2016). Efficacy of interventions that use apps to improve diet, physical activity and sedentary behaviour: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 13(1), 127-127. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0454-y>
- Sharma, S., Shegog, R., Chow, J., Finley, C., Pomeroy, M., Smith, C., & Hoelscher, D. (2015). Effects of the Quest to Lava Mountain Computer Game on Dietary and Physical Activity Behaviors of Elementary School Children: A Pilot Group-Randomized Controlled Trial. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(8), 1260-1271. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2015.02.022>
- Sween, J., Wallington, S., Sheppard, V., Taylor, T., Llanos, A. A., & Adams-Campbell, L. (2014). The role of exergaming in improving physical activity: a review. *J Phys Act Health*, 11(4), 864-870. <https://doi.org/10.1123/jpah.2011-0425>
- Tolks, D., Lampert, C., Dadaczynski, K., Maslon, E., Paulus, P., & Sailer, M. (2020). [Game-based approaches to prevention and health promotion: serious games and gamification]. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 63(6), 698-707. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03156-1>
- Valeriani, F., Protano, C., Marotta, D., Liguori, G., Romano Spica, V., Valerio, G., & Gallè, F. (2021). Exergames in childhood obesity treatment: A systematic review. *Int J Environ Res Public Health*, 18(9), 4938.
- Viggiano, E., Viggiano, A., Di Costanzo, A., Viggiano, A., Viggiano, A., Andreozzi, E., Amaro, S. (2018). Healthy lifestyle promotion in primary schools through the

- board game Kaledo: a pilot cluster randomized trial. *European Journal of Pediatrics*, 177(9), 1371-1375. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3091-4>
- Wang, J. J., Baranowski, T., Lau, P. W. C., Buday, R., & Gao, Y. (2017). Story Immersion May Be Effective in Promoting Diet and Physical Activity in Chinese Children [Controlled Clinical Trial; Journal Article]. *Journal of nutrition education and behavior*, 49(4), 321-329.e321. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.01.001>
- Ye, S., Lee, J., Stodden, D., & Gao, Z. (2018). Impact of Exergaming on Children's Motor Skill Competence and Health-Related Fitness: A Quasi-Experimental Study. *Journal of Clinical Medicine*, 7(9), Article 261. <https://doi.org/10.3390/jcm7090261>

**EL USO DE TAXONOMÍAS EN LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: UNA VÍA PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO COGNITIVO**

**O USO DE TAXONOMIAS NA FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: UMA FORMA DE MELHORAR O DESEMPENHO COGNITIVO**

**THE USE OF TAXONOMIES IN THE FORMULATION OF LEARNING OBJECTIVES: A WAY TO IMPROVE COGNITIVE PERFORMANCE**

Yullio Cano de la Cruz  
PUCE, Sede Santo Domingo, Ecuador  
ycano@pucesd.edu.ec

Edgar Efraín Obaco Soto  
PUCE, Sede Santo Domingo, Ecuador  
eeobaco@pucesd.edu.ec

Fernando Lara Lara  
Universidad de Granada, España  
fernandolara@ugr.es

**Resumen**

El desempeño cognitivo es la expresión pedagógica del saber hacer. Este se basa en el uso que hace el individuo de su conocimiento, siendo por ello que se considera como uno de los indicadores de la calidad educativa. Este desempeño no es innato, por lo que corresponde al profesorado desarrollarlo mediante un aprendizaje activo y desarrollador. En este sentido, las taxonomías de formulación de objetivos son herramientas de importancia para favorecer el desempeño cognitivo, pues en ellas se establecen las habilidades y acciones que debe plantear el docente en sus clases por cada uno de los niveles. Sin embargo, existen falencias en la formulación de los objetivos que limitan el desempeño cognitivo del estudiantado. Es por ello que el propósito del presente trabajo

es ofrecer un conjunto de reflexiones encaminadas al uso de las taxonomías en la formulación de objetivos de aprendizaje, lo que podrá favorecer el desempeño cognitivo del estudiantado.

**Palabras clave:** desarrollo de las habilidades, tipología, calidad de la educación, objetivo educacional

### **Resumo**

O desempenho cognitivo é a expressão pedagógica do saber-fazer. Baseia-se na utilização que o indivíduo faz dos seus conhecimentos, razão pela qual é considerado um dos indicadores de qualidade educativa. Este desempenho não é inato, pelo que cabe aos professores desenvolvê-lo através de uma aprendizagem ativa e desenvolvimental. Neste sentido, as taxonomias de formulação de objetivos são ferramentas importantes para favorecer o desempenho cognitivo, uma vez que estabelecem as competências e ações que os professores devem propor nas suas aulas para cada um dos níveis. No entanto, existem lacunas na formulação de objetivos que limitam o desempenho cognitivo dos alunos. É por isso que o objetivo deste artigo é oferecer um conjunto de reflexões que visam a utilização de taxonomias na formulação de objetivos de aprendizagem, o que pode favorecer o desempenho cognitivo dos alunos.

**Palavras-chave:** desenvolvimento de competências; tipologia; qualidade da educação; objetivo educativo.

### **Abstract**

Cognitive performance is the pedagogical expression of know-how. It is based on the individual's use of his or her knowledge, which is why it is considered one of the indicators of educational quality. This performance is not innate, so it is up to teachers to develop it through active and developmental learning. In this sense, the taxonomies of formulation of objectives are important tools to favor cognitive performance, since they establish the skills and actions that teachers should propose in their classes for each of the levels. However, there are shortcomings in the formulation of objectives that limit the cognitive performance of students. That is why the purpose of this paper is to offer a set of reflections aimed at the use of taxonomies in the formulation of learning objectives, which may favor the cognitive performance of students.

**Keywords:** skill development; typology; quality of education; educational objective

### **Introducción**

Uno de los pilares de la educación para el siglo XXI declarado en el documento: La Educación encierra un Tesoro (UNESCO, 1996) es aprender a hacer. Este pilar marca una pauta importante en el ámbito educativo al guiar hacia una enseñanza centrada en el desempeño, que el individuo no solo sepa, sino que utilice el conocimiento de manera creativa. Además, las nuevas tendencias de una formación basada en competencias refuerzan la necesidad de fortalecer el *how now* o el saber hacer. Traducido en términos pedagógicos, esto se conoce como desempeño cognitivo. (Cano et al., 2021)

Este proceso se refiere a la manera en que el individuo utiliza su conocimiento, el grado en que se manifiestan las habilidades y los valores adquiridos durante el proceso de aprendizaje. (Cano et al., 2021). Por su importancia, los organismos internacionales que monitorean la calidad de la educación lo consideran como uno de sus indicadores, estableciendo diferentes clasificaciones del desempeño que por lo general van desde el nivel de reproducción, hasta el de creación, esto en correspondencia con los procesos cognitivos. Así, el nivel de reproducción corresponde a procesos cognitivos inferiores, mientras que el de creación a procesos cognitivos de orden superior. Estas clasificaciones son recogidas en instrumentos denominados taxonomías.

Es por ello que resulta necesario que el profesorado conozca acerca de las taxonomías y como utilizarlas para lograr una educación desarrolladora del individuo, donde se transite por los diferentes niveles de desempeño cognitivo. Esta necesidad se acentúa en la actualidad, sobre todo en la región latinoamericana, considerando que los resultados mostrados por el programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2018) y el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación (UNESCO/OREAL, 2021) revelan una disparidad en el desempeño cognitivo del estudiantado.

En los países asiáticos los resultados son alentadores, al obtenerse porcentajes superiores al 80% en lectura matemática y ciencias. En contraste, en Latinoamérica,

entre el 40% y el 60% del estudiantado evaluado no alcanzó el nivel mínimo de competencias, ubicándose la mayoría entre el primer y segundo nivel de desempeño, lo que indica que prima la reproducción del conocimiento y un escaso nivel de aplicación y creación. (Schleicher, 2018; UNESCO/OREAL, 2021)

Esto pudiera tener como causas la complejidad del panorama educativo mundial en cuanto a la formación del profesorado. Los datos de la UNESCO (2022) revelan que más del 80% del profesorado de primaria y secundaria solo tiene las competencias mínimas para enseñar. Lo cual resulta preocupante sobre todo en estas etapas que son claves para desarrollar el desempeño cognitivo del estudiantado. Además, los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2022) revelan que las prácticas docentes en el aula son claves para el desempeño cognitivo.

En añadidura, estudios realizados acerca del tema por Cano et al., (2021) indican un desconocimiento del profesorado acerca del desempeño cognitivo y como trabajarlo desde el aula. Aunque se han ofrecido algunas pautas para ello, todavía resulta necesario reflexionar acerca de la incorporación al proceso. El desempeño cognitivo se desarrolla a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera activa y desarrolladora. Al ser este un proceso planificado, es importante que se proyecte desde su categoría rectora: el objetivo (Cano, 2020)

Sin embargo, formular objetivos didácticos sin la visión de su aporte al desempeño cognitivo no ayuda en el proceso. Para ello es importante que los docentes cuenten con guías que permitan adecuar los objetivos al nivel que persigue en la clase. En ese sentido las taxonomías permiten determinar qué acciones desarrollar durante la clase para lograr en el estudiantado el tránsito de procesos cognitivos de orden inferior a otros de orden superior. Es por ello que el propósito del presente trabajo es reflexionar acerca del uso de las taxonomías en la formulación de los objetivos didácticos.

## **Desarrollo**

### **Desempeño cognitivo, asimilación y cognición**

El desempeño cognitivo es un término de uso reciente en el ámbito educativo. Aun cuando resulta difícil establecer un punto de inflexión en su utilización, es a partir de la década de los 90 del siglo XX que adquiere mayor relevancia en la región de Latinoamérica. Esto debido a la aplicación de los llamados operativos de calidad,

desarrollados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organismo asociado a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En estos operativos, cuya denominación correcta es: Estudio Regional Comparativo y Explicativo, los exámenes reportan los resultados según cuatro niveles de desempeño que permiten ordenar los logros de aprendizaje del estudiantado de manera creciente y sistemática, pues cada nivel es la base del otro. (Niveles I al IV).

Retomando las ideas anteriores, al ser un término de reciente utilización, se crean a su alrededor incomprensiones, sobre todo por la similitud con otros términos, como son el desarrollo cognitivo o los niveles de asimilación. Es por ello que resulta necesario develar cada uno de ellos para una mayor comprensión. Iniciando por desarrollo cognitivo, este se refiere al proceso que comienza desde la primera etapa de la vida del individuo, mediante el cual se organiza la información adquirida de manera sensoperceptible para crear nuevos conceptos y formas del pensamiento abstracto o resolver problemáticas con base a las experiencias ya adquiridas. (Ordoñez y Tinajero, 2005, como se citó en Albornoz Zamora y Guzmán, 2016)

Durante este proceso, a medida que maduran las funciones cognitivas y ejecutivas, se van incrementando los conocimientos y habilidades. Es por ello que Papalia et al. (2012) defiende la idea de que debe ser estimulado constantemente, mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje pues, aunque comienza en los primeros años de vida, continúa en las siguientes etapas del desarrollo del individuo.

Otra de las categorías que generalmente es confundida o tratada de manera similar al desempeño cognitivo, son los niveles de asimilación. Tal vez esto se deba a la clasificación de sus niveles, la cual es bastante similar a los de desempeño, dado que se agrupan en cuatro: familiarización, reproducción, aplicación y creación o por la tendencia a su desuso (Tundidor, 2019). En resumen, los niveles de asimilación se refieren a la profundidad y al desarrollo procedimental que el docente declara desde el objetivo, que trabajará durante su clase.

Por último, el desempeño cognitivo es a la ejecución y funcionamiento de las capacidades cognitivas de una persona en un momento específico. En contraposición al desarrollo cognitivo, que se centra en la evolución y cambios a lo largo del tiempo en

esas capacidades, el desempeño cognitivo está relacionado con cómo una persona utiliza sus habilidades cognitivas, como la memoria, la atención, la resolución de problemas, el razonamiento, la toma de decisiones, la percepción, el lenguaje y otras funciones mentales, en situaciones particulares o tareas específicas. De manera sintética, Puig (2009) los define como el uso que se hace del conocimiento, sin separarlo de los factores afectivos y volitivos. Este autor también los clasifica en tres niveles: la reproducción, la aplicación y la creación.

### **El objetivo de la clase: funciones, modelos y falencias en su formulación**

Aun cuando algunos autores en la actualidad perciben otras categorías, como rectoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Álvarez de Zayas, 1999) existe un consenso en considerar al objetivo como la máxima categoría (Cano, 2020). Esto se debe a que el objetivo marca la aspiración a lograr en el estudiantado durante la clase. Además, en un objetivo bien formulado, siguiendo una estructura completa, se definen la mayoría de los componentes del proceso y también, los niveles que se trabajarán durante la clase.

Desde otra perspectiva, se sustenta el carácter rector del objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su función orientadora, que se cumple al guiar al docente en la selección del contenido, la metodología o los medios a utilizar durante la clase. (Cano, 2020)

Existen varias estructuras internas para formular objetivos, desde las de Mager y Gagne Briggs, ambas de 1974 hasta otras más recientes. El modelo de formulación de objetivos de Mager (1974) establece como estructura: la acción, redactada está en forma de conductas observables; las condiciones de realización de la acción; y el nivel de logro. Por su parte Gagne y Brigs (1974), también consideran la acción, como elemento inicial del objetivo, pero definen como sus otros elementos: el objeto, haciendo referencia al elemento sobre el que recae la acción y; la situación. (Zabalza, 2013)

Otros modelos mantienen la acción como elemento inicial, asociándola con diferentes elementos, indicios de que existen numerosas perspectivas de formular los objetivos de una clase. Entre las más completas se encuentra la aportada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP, como se citó en Cano, 2020) donde se



establece: habilidad, contenido, nivel de profundidad del contenido, metodología, medios, nivel de asimilación e intencionalidad formativa.

Esta es una estructura, que además de ser completa, facilita la función orientadora de esta categoría, y permite evitar una serie de falencias que están alrededor de la formulación de los objetivos de la clase y que limitan el desempeño cognitivo del estudiantado. Entre las principales, se encuentra que no se otorga la importancia requerida a este proceso, pues al planificar un clase o unidad didáctica el profesorado se centra más en la selección de los contenidos y en la evaluación que en establecimiento del objetivo, el cual, en muchos casos, todavía se formula en función de lo que realiza el docente en el aula y no en lo que se quiere lograr en el estudiantado.

A esto se le une que en los currículos oficiales de algunos países ya vienen definidas las destrezas a trabajar y en los libros de texto, los objetivos por clase. Si bien esto resulta de gran ayuda, es importante que el profesorado pueda reformular los objetivos en función del diagnóstico de su estudiantado y el nivel por el que transitan.

Otra de las falencias que se destacan en relación a la formulación de los objetivos y que afectan de manera medular el desempeño cognitivo, se encuentra el reconocimiento de acciones a la hora de formular el objetivo en detrimento de las habilidades a lograr en el estudiantado. Establecer desde el objetivo de la clase las habilidades a trabajar es fundamental. Esto se argumenta desde diferentes razones. En primer lugar, recordar que el desempeño cognitivo es saber hacer, saber operar con el contenido, es decir, es un contenido procedimental. En este sentido, los contenidos procedimentales son las habilidades y éstas se clasifican atendiendo a su complejidad, desde las más básicas denominadas habilidades básicas del pensamiento o habilidades generales de carácter intelectual, hasta las de mayor complejidad cognitiva. (Silvestre y Zilberstein,2002)

Esto indica que un mismo contenido se puede abordar desde diferentes procedimientos. Se puede tratar a un nivel reproductivo, con habilidades sencillas dónde el estudiante identifica, caracteriza, ejemplifica hasta otras de mayor complejidad dónde debe valorar, argumentar, resolver problemas. Es por ello que el profesorado, desde el establecimiento del objetivo de la clase, debe tener claridad sobre cuál es la habilidad a desarrollar en el estudiantado durante su clase, que hará el individuo con el contenido. (Cano, 2020)

En este sentido, las taxonomías son una herramienta eficaz, pues no solo clasifican las diferentes acciones en función de la cognición, también ofrecen recomendaciones de cómo abordar los contenidos de la clase para permitir el tránsito de un nivel a otro, desde los procesos cognitivos de orden inferior, a otros de orden superior. (Atonal, 2020)

En resumen, el objetivo, es la categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje y un elemento clave al ayudar a definir qué se espera que el estudiantado logre al final de la clase, módulo, curso o programa. Los objetivos, desde su función orientadora, proporcionan una guía clara para el profesorado, estableciendo las metas de aprendizaje concretas y medibles, que luego serán objeto de evaluación.

### **Las taxonomías: una herramienta útil en la formulación de objetivos de clase para favorecer el desempeño cognitivo**

Las taxonomías son modelos conceptuales o experimentales que permiten clasificar elementos o procesos realizados por los individuos o para definir una estructura compleja de atributos. (Atonal, 2020) En el ámbito educativo, pueden considerarse sistemas de clasificación que se utilizan en educación para organizar y categorizar diferentes tipos de objetivos de aprendizaje, competencias, habilidades, conocimientos y niveles de dominio.

Son herramientas de utilidad para el profesorado, ya que les ayudan a definir objetivos de aprendizaje claros y a comprender el nivel de complejidad de los mismos. Algunas de las taxonomías de aprendizaje más conocidas incluyen:

- **Taxonomía de Bloom (1950):** desarrollada por Benjamín Bloom es una de las taxonomías de aprendizaje más ampliamente reconocidas. Clasifica los objetivos de aprendizaje en seis niveles, desde el conocimiento más básico hasta la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Un elemento importante es que establece las acciones que puede realizar el docente en el aula, por cada uno de los niveles.
- **Taxonomía de Krathwohl (2001):** es básicamente una revisión de la Taxonomía de Bloom, donde se plantean verbos de acción específicos asociados con cada nivel de aprendizaje. Esto hace que sea más fácil para los educadores diseñar evaluaciones y actividades didácticas.

- Taxonomía de Marzano y Kendall: se centra en los procesos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Dividen los objetivos en tres dominios: cognitivo, psicomotor y afectivo.
- Taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*): desarrollada por John Biggs y Kevin Collis, esta taxonomía se centra en la calidad del desempeño de los estudiantes. Clasifica los objetivos en cinco niveles: pre-estructural, uni-estructural, multi-estructural, relacional y extendido.
- Taxonomía de Fink: se utiliza para el diseño de cursos. Se centra en seis dimensiones de diseño, incluyendo los fundamentos del aprendizaje, la interacción y la retroalimentación.

El uso de las taxonomías en la formulación de objetivos, permite abordar la profundidad con la el docente pretende abordar los contenidos de la clase; además, le facilita clarificar y ampliar el espectro educativo en diferentes dimensiones, abarcando las que interesan; proporcionándole un instrumento para categorizar las oportunidades de aprendizaje que ofrece al estudiantado y orientar debidamente el propósito a cumplir durante la clase. (Atonal, 2020)

La utilización de taxonomías en la formulación de objetivos de aprendizaje desempeña un papel fundamental en la mejora del desempeño cognitivo de los estudiantes en varios aspectos. En primer lugar, las taxonomías proporcionan una estructura y un marco claro para la definición de objetivos de aprendizaje. Al clasificar los objetivos en niveles de complejidad, como la Taxonomía de Bloom, permiten al profesorado especificar con precisión qué se espera que el estudiantado logre. Esto proporciona una dirección clara y ayuda a los estudiantes a comprender los estándares de desempeño requeridos.

En segundo lugar, las taxonomías ayudan a diversificar y enriquecer los objetivos de aprendizaje. Al incluir categorías como análisis, síntesis y evaluación, alientan a los educadores a ir más allá de los objetivos puramente memorísticos y promover un pensamiento crítico y creativo propio de los niveles de desempeño cognitivo superiores.

Por último, la relación entre taxonomías y objetivos de aprendizaje es clave para la medición del desempeño cognitivo. Las taxonomías proporcionan un marco que facilita la evaluación y la retroalimentación. Los objetivos bien definidos y alineados

con taxonomías permiten una evaluación precisa y objetiva del rendimiento de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a mejorar el desempeño cognitivo.

### **Conclusiones**

Las taxonomías de aprendizaje proporcionan una estructura sólida y un lenguaje común para la formulación de objetivos de aprendizaje, lo que facilita la comunicación y el entendimiento entre educadores y estudiantes.

Los objetivos de aprendizaje formulados con taxonomías permiten una planificación de la enseñanza más efectiva al promover niveles más altos de pensamiento, lo que contribuye a mejorar el desempeño cognitivo de los estudiantes.

La relación entre las taxonomías y los objetivos de aprendizaje es fundamental para el desarrollo, la evaluación y medición del desempeño cognitivo, lo que ayuda a identificar áreas de mejora y guía el desarrollo continuo del proceso educativo

### **Referencias bibliográficas**

- Albornoz, E., & Guzmán, M. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. Centro desarrollo infantil Nuevos Horizontes. Quito, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, volumen (8), pp. 186-192. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400025&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400025&script=sci_arttext&tlng=pt).
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Pedagogía como ciencia*. Plaza de la Revolución, Cuba: Empresa Editorial Poligráfica Félix Varela
- Atonal, T. (2020) La aplicación de taxonomías en los procesos de aprendizaje. *Sinergias educativas*, 5(2) <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821580006/index.html>
- Cano, Y., Obaco, E., Delgado, L., Herrera, G., & Romero, J. (2021). Trabajo por niveles de desempeño cognitivo en el contexto ecuatoriano: ¿Alternativa o necesidad? *Tendencias Pedagógicas*, 38, 112-123. doi: 10.15366.tp2021.38.010.
- Cano, Y. (2020). *Didáctica general. Una aproximación a su estudio*. EdiPUCE. <http://pucedspace.puce.edu.ec/handle/23000/5866>  
<https://edipuce.edu.ec/didactica-general-una-aproximacion-a-su-estudio/>
- Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). (2022). *Cuarto Estudio Regional*

*Comparativo y Explicativo – Banco de Información.*  
<http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/cuarto-estudio-regional-comparativo-y-explicativo/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo.* [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE\\_InformeGeneralPISA18\\_20181123.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1996). *La educación encierra un tesoro.* Grupo Santillana de la UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo Y Explicativo (ERCE).* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/Informe-regional.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo Y Explicativo (ERCE).* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/02/Informe-regional.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Transformar la enseñanza desde dentro. Tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente.* <https://www.unesco.org/es/teachers>

Papalia, D., Duskin, R., Martorell, G., Berber, E., Vázquez, M., Ortiz, M., & Javier Dávila, J. (2012). *Desarrollo humano.* McGraw Hill.

Puig, S. (2009). *Propuesta para la evaluar el desempeño cognitivo de los escolares.* Editorial Academia

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations.* <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. “Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad”**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

Silvestre, M., & Zilberstein, J. (2002) *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. Pueblo y Educación.

Tundidor-Bermúdez, Á. (2019). Hacia una reclasificación de los niveles de asimilación del conocimiento. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(4), 197-197. <https://doi.org/10.33588/fem.224.1006>

**UNIDAD DE CALIDAD: AVANZANDO HACIA LA MEJORA DE LA  
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

**UNIDADE QUALIDADE: CAMINHANDO PARA A MELHORIA DA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**QUALITY UNIT: MOVING TOWARDS THE IMPROVEMENT OF INITIAL  
TEACHER TRAINING**

Ulina Mapp  
ISAE Universidad, Panamá  
mappreid@gmail.com

Arturo Britton  
ISAE Universidad, Panamá  
arbd0359@gmail.com

**Resumen**

El presente estudio exploratorio tiene como propósito central, presentar los avances de la Unidad de Calidad (UC), Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, ISAE Universidad, como una instancia que busca el mejoramiento de la formación inicial del docente en Panamá. Tomando en consideración la cualificación de docentes como la clave para el aseguramiento de calidad, establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS4), en la cual se definió la importancia de una visión inclusiva, equitativa y de calidad para la educación al 2030. En el marco del Proyecto “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, la universidad crea la UC para dar cumplimiento al seguimiento de la formación inicial del docente de la Educación Básica, para ello cuenta con el apoyo de personal administrativo y docente altamente cualificados y con un elevado compromiso de prestación de servicio a la comunidad universitaria y a la sociedad en general en materias de educación. Para el logro del objetivo propuesto en el estudio, se centró en las actividades de apoyo y asesoramiento en materia de garantía de

calidad en los ámbitos de gestión, docencia, investigación, extensión y proyección social. Algunos hallazgos encontrados: la capacitación permanente y la participación en foros, congresos, mesas de trabajo y alianzas con otras organizaciones relacionados con la calidad en la educación superior; los informes elaborados en la unidad acerca de la valoración del docente por parte de los estudiantes a través de las encuestas y entrevistas aplicadas en la evaluación. Ello, permite afirmar que, en el estudio, la formación del docente impacta positivamente los resultados de los estudiantes en formación. Al mismo tiempo, que presenta pautas para el mejoramiento de cambios en los programas para elevar la calidad de la formación de los futuros profesionales de la educación.

**Palabras Clave:** unidad de calidad, formación inicial, calidad, gestión, educación básica.

### **Resumo**

O principal objetivo deste estudo exploratório é apresentar o progresso da Unidade de Qualidade (UC), Faculdade de Ciências da Educação e Humanidades, Universidade ISAE, como uma instância que busca melhorar a formação inicial de professores no Panamá. Levando em consideração a qualificação dos professores como a chave para a garantia da qualidade, estabelecida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS4), na qual foi definida a importância de uma visão inclusiva, equitativa e de qualidade para a educação até 2030. No âmbito do projeto "Avaliação da formação de professores na América Latina e nas Caraíbas. Garantia da qualidade das licenciaturas em educação", a universidade criou a UC de acompanhamento da formação inicial de professores no Ensino Básico, com o apoio de pessoal administrativo e docente altamente qualificado e com um forte compromisso de prestação de serviços à comunidade universitária e à sociedade em geral no domínio da educação. Para atingir o objetivo proposto no estudo, foram privilegiadas as atividades de apoio e assessoria na garantia da qualidade nas áreas da gestão, ensino, investigação, extensão e ação social. Algumas das constatações foram: a formação continuada e a participação em fóruns, congresos, grupos de trabalho e alianças com outras organizações relacionadas à qualidade no ensino superior; os relatórios produzidos na unidade sobre a avaliação do professor pelos alunos através dos inquéritos e entrevistas aplicados na avaliação. Isto permite-nos afirmar que, no estudo, a formação de professores tem um impacto positivo



nos resultados dos alunos em formação. Ao mesmo tempo, apresenta directrizes para a melhoria das mudanças nos programas para elevar a qualidade da formação dos futuros profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Unidade de qualidade, Formação inicial, Qualidade, Gestão, Educação básica.

### **Abstract**

The central purpose of this exploratory study is to present the advances of the Quality Unit (UC), Faculty of Education and Humanities, ISAE University, as an entity that seeks to improve initial teacher training in Panama. Taking into consideration the qualification of teachers as the key to quality assurance, established in the Sustainable Development Goals (SDG4), in which the importance of an inclusive, equitable and quality vision for education by 2030 was defined. In the framework of the Project "Evaluation of teacher training in Latin America and the Caribbean. Guarantee of the quality of education degrees", the university creates the UC to comply with the monitoring of the initial training of Basic Education teachers, for this it has the support of highly qualified administrative and teaching staff with a high commitment of service provision to the university community and society in general in matters of education. To achieve the objective proposed in the study, it focused on support and advisory activities in terms of quality assurance in the areas of management, teaching, research, extension and social projection. Some findings: ongoing training and participation in forums, conferences, working groups and alliances with other organizations related to quality in higher education; the reports prepared in the unit about the evaluation of the teacher by the students through the surveys and interviews applied in the evaluation. This allows us to affirm that, in the study, teacher training positively impacts the results of students in training. At the same time, it presents guidelines for improving changes in programs to raise the quality of training for future education professionals.

**Key Word:** Quality unit, Initial training, Quality, Management, Basic education

### **Introducción**

La sociedad del conocimiento aunado a la economía requiere de la formación de profesionales íntegros que respondan a los retos del siglo XXI en procura de alcanzar

los niveles de progreso, desarrollo económico y social. El talento humano es el elemento clave en cada país, ellos con su potencial pueden lograr las grandes transformaciones que se requieren en la sociedad. Es por ello, que la academia requiere formar a los estudiantes con un perfil alto para enfrentar los retos de la competitividad en un mundo global.

En el 2012 las universidades panameñas participaron de un proceso de evaluación institucional mediante una agencia nacional “Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá” (CONEAUPA), organismo evaluador y acreditador, rector del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. (CONEAUPA, 2023)

Se define la importancia de la calidad de la Educación Superior desde lo interno de la academia, gestionando los procesos y con un enfoque de satisfacción por el cumplimiento de cada uno de los indicadores: gestión, docencia, investigación e internacionalización, extensión y proyección social. ISAE Universidad logra la acreditación institucional en el 2012 y la re acreditación en 2022, implementando un plan de mejoramiento que enfatiza en la formación del capital humano avanzado en las nuevas tendencias generando investigación, desarrollo e innovación; facilita la formación continua y la movilidad social para que sean ciudadanos globales y la vinculación con el medio aportando al desarrollo de la educación, cultura y economía; enfatizando en un marco de la calidad y pertinencia al encontrarse ISAE Universidad en ocho sedes a nivel nacional.

La calidad tiene una diversidad de aristas, desde el enfoque de diferentes autores, ya que todos no lo perciben de igual forma. Sin embargo, la calidad es una tarea insoslayable, transversal y definitoria del quehacer en las universidades (Rodríguez, 2016). Es por ello, que el equipo del proyecto “Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación” (ECALFOR), considera que la Unidad de Calidad en la Facultad de Educación y Humanidades ha iniciado un proceso de cambio en la formación inicial del docente en el país en los aspectos de desempeño y calidad.

*ECALFOR* es un proyecto integrado por un consorcio internacional y que está coordinado por el Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles, actual *Vicedecano de Investigación*,

*Proyectos Internacionales y Transferencia* de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla en la Universidad de Granada. El proyecto ha sido concedido en julio de 2020 en el programa europeo EPPKA2 -*Cooperation for innovation and the exchange of good practices, Action CBHE-JP- Capacity Building in higher education*. (Quiles, 2023).

En el marco del proyecto ISAE Universidad logró equipar la unidad de calidad, fundamentando las políticas de calidad, los objetivos y el alcance; se realizó la técnica de la matriz de FODA, técnica que permitió identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la facultad de educación y humanidades. Ciertamente, este ejercicio permitió elaborar un plan de mejoramiento en los programas de formación del estudiante de las diferentes carreras que ofrece la universidad.

### **Objetivos del estudio**

Describir el funcionamiento de la Unidad de Calidad para el apoyo y asesoramiento en materia de garantía de calidad en los ámbitos de gestión, docencia, investigación, extensión y proyección social de la Facultad de Ciencia de la Educación y Humanidades.

### **Justificación**

El desarrollo de este estudio permite conocer la realidad de la formación inicial del docente de educación básica, con la finalidad de desarrollar un programa más adecuado a la realidad del siglo XXI y portar como academia al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) y la meta 4 para el 2030.

### **Marco teórico**

#### **Antecedentes**

ISAE Universidad es una prestigiosa institución de educación superior panameña, fundada en 1985 por el Dr. Plutarco Arrocha y la Dra. Xiomara de Arrocha. Fue la primera entidad de educación post-media particular aprobada por el Ministerio de Educación de Panamá, y se especializa en el tercer nivel de enseñanza superior. Durante sus primeros ocho años de funcionamiento como Instituto Superior de Administración de Empresas, se graduaron más de 600 panameños en diferentes modalidades académicas del sector empresarial.

Esta institución se ha caracterizado por su calidad educativa, su compromiso con la formación de profesionales comprometidos y su oferta educativa en modalidad semipresencial, con el objetivo de facilitar el acceso a la educación superior para aquellos estudiantes que trabajan y tienen responsabilidades familiares.

En 1994, mediante el Decreto No. 272 del 27 de mayo, el Instituto Superior de Administración de Empresas se convirtió en ISAE Universidad. Entonces fue acreditada por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) mediante la Resolución N° 24 del 28 de noviembre de 2012, lo que garantiza la calidad y excelencia en su oferta educativa.

El 15 de diciembre de 2022, ISAE Universidad obtuvo con éxito la reacreditación por el periodo máximo posible, seis años, por parte del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA). Esta reacreditación es una muestra del compromiso constante de la institución para brindar educación de calidad y formar profesionales comprometidos. Además, esta reacreditación es un reconocimiento a los esfuerzos de la universidad para mejorar sus procesos y servicios educativos para beneficio de su comunidad estudiantil.

Actualmente, ISAE Universidad se destaca por su amplia presencia en diferentes regiones geográficas del país, incluyendo zonas de difícil acceso como las provincias de Bocas del Toro y Darién. Además, la universidad se caracteriza por su innovadora modalidad de estudio semipresencial, la cual permite a estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares acceder a la educación superior y obtener una segunda carrera o iniciar sus estudios por primera vez. Esta modalidad de estudio es una de las principales razones por las cuales ISAE Universidad es reconocida por su compromiso con la comunidad panameña y su esfuerzo para brindar oportunidades educativas a todos los estudiantes interesados.

Reafirmando su compromiso constante con la población panameña, ISAE Universidad se mantiene fiel a su misión y visión de formar profesionales comprometidos con el desarrollo del país. Asimismo, la universidad se esfuerza por brindar acceso a la educación superior a aquellos que, por diversas razones, no pueden continuar sus estudios en la modalidad de estudio convencional. (Calidad, 2023)

**Creación de la Unidad de Calidad**

La Unidad de Calidad de ISAE Universidad, se inauguró el 29 de abril, la cual forma parte de los proyectos que conforman el Programa ECALFOR. La Unidad de Calidad, es un espacio de formación docente, basado en las funciones misionales: docencia, investigación, proyección social y mejora continua de la educación en el país.

Durante la inauguración se contó con la presencia del Rector, Dr. Gustavo Mizraim González; la Secretaria Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, Dra. Delva Batista; la Vicerrectora Académica, Mgtr. Ivonne Arrocha; la Directora de Investigación y Postgrado y de la Oficina de Relaciones Internacionales, Dra. Ulina Mapp, la Directora Académica, Mgtr. Giselle Ballesteros, personal administrativo, coordinadores de carrera, docentes y estudiantes de ISAE Universidad.

El proyecto de Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la Calidad de los Títulos de Educación (ECALFOR), está integrado por diferentes instituciones educativas y organizaciones de Latinoamérica, el Caribe y Europa, con el propósito de realizar, entre el 2022 al 2023, un análisis de las características y la calidad de la formación docente (tabla 1 y 2) que se imparte y recibe el alumnado que se prepara para ser profesores de los centros de educación obligatoria en educación primaria y secundaria. (Calidad, 2023)

**Tabla 1**

*Matriz de análisis de FODA*

**ISAE UNIVERSIDAD**  
**UNIDAD DE CALIDAD**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**

	<b>INTERNO</b>	<b>EXTERNO</b>
	<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
	1. Somos una Universidad Acreditada institucionalmente por el	1. Una universidad con recursos limitados. 2. Personal administrativo

<p><b>ANÁLISIS INTERNO</b></p>	<p>Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias de Panamá en el 2012 y actualmente estamos en proceso de Reacreditación.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>2. ISAE Universidad cuenta con la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.</li><li>3. Carreras para la formación inicial del Docente de Educación Preescolar, Educación Primaria, Media Diversificada, Profesorado de Educación Preescolar, Profesora de Educación Primaria.</li><li>4. Cuenta con profesores con idoneidad para dictar los cursos que se requieren en la Facultad.</li><li>5. La calidad de la formación está en correspondencia con los estándares y criterios establecidos por los entes nacionales que regulan el funcionamiento de las carreras y su desarrollo académico, mediante las fiscalizaciones</li></ol>	<p>reducido.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. A los profesores se les contrata por módulos con una duración mensual, de acuerdo a su especialidad.</li><li>4. No se cuenta con legislación para la Educación Superior.</li><li>5. Aún la agencia acreditadora del país no ha abierto la acreditación para la carrera de Educación.</li><li>6. Las evaluaciones de las carreras y sus resoluciones tienden a sufrir demoras por las universidades evaluadoras (Consejo Técnico de Desarrollo Académico).</li></ol>
--------------------------------	--	---

	<p>respectivas.</p> <p>6. El personal para encargarse de la oficina ha sido asignado a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.</p> <p>7. Autoridades de ISAE Universidad comprometidos con el Proyecto.</p> <p>8. Se cuenta con una Unidad de Evaluación y Acreditación institucional.</p> <p>9. Se cuenta con convenios de colaboración con el empleador de Docentes del país, Ministerio de Educación de la República de Panamá; lo que facilita la acción de diferentes actividades como congresos, prácticas de los estudiantes en formación, participación en proyectos u otros.</p> <p>10. Contamos con una Dirección de Investigación fortalecida.</p> <p>11. Experiencia en el manejo de redes internacionales de investigación.</p>	
--	---	--

	<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
<b>ANÁLISIS EXTERNO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las carreras se fiscalizan anualmente por el CTDA (Consejo Técnico de Desarrollo Académico).</li> <li>2. Las carreras se actualizan cada seis años de acuerdo con la normativa establecida.</li> <li>3. Se cuenta con una dirección de Educación Continua que le dará legitimidad a la formación.</li> <li>4. Establecer convenios de colaboración para la práctica docente con Colegios oficiales y particulares.</li> <li>5. Extender el servicio a profesores en ejercicio en los niveles preescolar y primaria en las instituciones oficiales y particulares.</li> <li>6. Elaborar investigaciones sobre la formación docente ejercida en la oficina de calidad.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La poca gestión en investigación en los egresados sobre su desempeño profesional.</li> <li>2. Fuga de talento humano, después de capacitar a los docentes.</li> <li>3. Falta de perspectivas en la consecución de proyectos de innovación a favor de la educación.</li> </ol>



	<p>7. Asociarnos con otras redes de investigación en esta materia.</p> <p>8. Extender estas inducciones a otras universidades del país.</p> <p>9. Elaborar cursos de educación continua para mantener actualizados a los docentes y estudiantes.</p>	
--	--	--

*Nota.* Unidad de Calidad, ISAE Universidad

**Tabla 2**

*Plan de Mejora, Unidad de Calidad. Universidad: Instituto Superior de Administración y Educación*

<b>Debilidad:</b>	Ausencia de un sistema de información de indicadores de procesos en la unidad de calidad					
<b>Objetivo específico:</b>	Desarrollar un programa que permita la sistematización de la información de los indicadores de procesos de la unidad de calidad					
<b>Actividad</b>	<b>Responsable</b>	<b>F. Inicio</b>	<b>F. Fin</b>	<b>Recurso / Presupuesto</b>	<b>Indicador</b>	<b>Evidencia</b>
Desarrollar una evaluación de los indicadores requeridos para el funcionamiento de la unidad de calidad	Teófilo Cordero Ulina Mapp	01/08/2022	15/08/2022	Documento de indicadores	% de avance de los indicadores	Base de datos
Elaborar un plan de trabajo que	Arturo Britton	16/08/2022	30/08/2022	Informes	Cantidad de indicadores	Informe

**Actas del II Congreso Internacional ECALFOR. "Formación del Profesorado, Calidad Educativa y Colectivos Sociales en Situación de Vulnerabilidad"**  
**Sao Luis do Maranhão (Brasil), 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2023**

integrar los indicadores a desarrollar	Ulina Mapp					logrados/ cantidad de indicadores por alcanzar	
Preparar campaña de sensibilización sobre la importancia de la unidad de calidad	Katherine Bonilla Bestalia González Ulina Mapp	16/08/2022	30/08/2022	Videos Separatas Banner Comunicación interna Actividades presenciales.	Cantidad de actividades ejecutadas vs planificadas		Materiales de sensibilización creados.
Sistematizar la información de los docentes en las ocho sedes	Reynalda P. de Arrocha Ulina Mapp	16/08/2022	30/9/2022	Informe	% de docentes de acuerdo a su especialidad y necesidades de capacitación		Matriz de solicitudes Unidad De Calidad

*Nota.* Unidad de Calidad, ISAE Universidad

**Tabla 3**

*Debilidades detectadas en el DAFO*

<b>Debilidades detectadas en DAFO:</b>	
<b>1</b>	Unidad de calidad con recurso humano limitado
<b>2</b>	Ausencia de un sistema de información de los indicadores de procesos
<b>3</b>	Bajo nivel de investigaciones sobre la formación docente en los diferentes niveles
<b>4</b>	Necesidad de sistematizar la información de los docentes y egresados de la Facultad de Educación y Humanidades
<b>5</b>	Bajo nivel de investigaciones sobre el desempeño de seguimiento a los egresados de la Facultad de Educación y Humanidades
<b>6</b>	Definición de las funciones de la unidad de calidad en la Facultad de Educación y Humanidades

**Tabla 4**

*Análisis/Priorización debilidades a trabajar en el plan de mejora*

<b>Análisis / Priorización debilidades a trabajar en el plan de mejora.</b>
Se prioriza aquellas debilidades que son viablemente posibles cumplir dentro de los siguientes meses antes del plazo de entrega (noviembre 2022) Las debilidades restantes serán programadas para ser trabajadas dentro de los planes de trabajo de la Unidad de Calidad del año 2023.

**Tabla 5**

*Funciones de la Unidad de Calidad*

<b>Debilidad:</b>	Definición de las funciones de la unidad de calidad					
<b>Objetivo específico:</b>	Evaluar las funciones de la Unidad de calidad y los programas que se desarrollan					
<b>Actividad</b>	<b>Responsable</b>	<b>F. Inicio</b>	<b>F. Fin</b>	<b>Recurso / Presupuesto</b>	<b>Indicador</b>	<b>Evidencia</b>
Elaboración del manual de funciones y reglamento de la Unidad de Calidad	Bestalia González Teófilo Cordero Ulina Mapp	01/08/2022	16/8/2022	Documento	% de personal administrativo y docente conocen el Manual y reglamento	Manual de funciones y reglamento
Elaboración POA 2023	Bestalia González Teófilo Cordero Ulina Mapp Reynalda de Arrocha Arturo Britton	01/09/2022	30/09/2022	n/a	Cantidad de productos del Plan estratégicos institucional planificados y el POA para el año 2023	Borrador POA 2023
Alineación Plan de Mejora Evaluación Quinquenal	Bestalia González Teófilo	01/10/2022	30/10/2022	n/a	Cantidad de metas del plan de mejora	Planes de mejora actualizado

	Cordero Ulina Mapp Reynalda de Arrocha Arturo Britton				donde se ha delimitado la responsabilidad de la unidad de calidad	
--	--	--	--	--	---	--

*Nota.* Unidad de Calidad, ISAE Universidad

### **Metodología**

Este es un estudio de tipo exploratorio, lo cual implica que se trabajó de manera empírica los aspectos fundamentales para la formación que inició con una serie de inquietudes y preguntas claves para la elaboración del diseño. Durante el proceso se hace la reflexión, la conceptualización y la caracterización mediante un proceso sistemático y riguroso. Las fases trabajadas durante la investigación son: fase preparatoria, fase del trabajo de campo, fase de análisis y la fase informativa.

En cada una de las fases del estudio se logró un producto que permitió la toma de decisiones del grupo que conforma el proyecto. Durante la primera fase se realizó la reflexión y el diseño para el desarrollo de un proyecto de investigación. En la siguiente fase se realizó un trabajo de campo con los docentes y estudiantes de la facultad para la obtención de datos que permita la toma de decisión; la tercera fase permitió una revisión de los datos y elaboración de algunas conclusiones y en la última fase el informe y la divulgación de los resultados.

En este proyecto, se partió de la metodología “estudio de caso”, una metodología muy útil en la investigación en atención a la diversidad, ya que la universidad tiene sedes en ocho regiones a nivel nacional con una población multicultural.

Con el objetivo de realizar un análisis en profundidad de la formación inicial del docente en las 8 sedes de ISAE Universidad, se seleccionaron docentes y estudiantes de cada área para participar en el estudio. No obstante, se destaca que se continuará recopilando información para ampliar el estudio en las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.

### **Análisis de datos**

Durante la primera fase del estudio, etapa reflexiva se abordó el tema de la formación del docente durante los últimos diez años (2012-2022), la opinión del Ministerio de Educación y otros actores de la sociedad civil; las leyes relacionadas con primera infancia y juventud existentes en el país; y lo más importante conocer la voz de algunos estudiantes y padres de familia. El resultado de esta fase es un documento del estado de arte y definir el problema para el proyecto de investigación.

### **Conclusiones**

Es de señalar que la Unidad de Calidad es muy novedoso, actual e innovador en la gestión administrativa y docente de la universidad, es una instancia que contribuye al mejoramiento de los estudiantes que se forman en la educación y para los docentes que inician su caminar en la educación superior. Concretamente, para los docentes de la academia con menos de cinco años. La relevancia del desempeño docente y la calidad que se enfatiza a partir del 2015 con la inclusión del Objetivo 4 referente a la calidad de la educación.

Una vez realizado el estudio, se diseminan los resultados del mismo en el sector de educación en general y a las organizaciones civiles, ya que los mismos ayudarán a la sociedad que se preocupa por los resultados en las pruebas estandarizadas, donde se comparan los datos con otros países.

Los datos recopilados permiten la actualización de las carreras con propuestas innovadoras, producto de los aportes dados por los participantes durante las entrevistas. (Personal administrativo, docentes, estudiantes, sociedad civil, ministerio de educación y centros educativos).

Cabe destacar que la difusión de este estudio se dará a través de diferentes medios y canales, atendiendo a los objetivos que se persiguen desde la Unidad de Calidad y la Institución de Educación Superior, tomando en consideración que los principales beneficiarios son los diferentes actores directos e indirectos en la investigación.

### **Referencias bibliográficas**

- Calidad, U. (2023). *ISAE Universidad*. <https://universidades.pa/universidades/isae-universidad>
- CONEAUPA. (2023). *CONEAUPA*. <https://coneaupa.wixsite.com/coneaupapanama/ques-el-coneaup>
- Quiles, O. (2023). *ECALFOR*. <https://erasmusplusfced.webnode.es/>
- Rodríguez, E. (2016). Estudio exploratorio del impacto de la gestión del conocimiento de la calidad de las universidades. *Interciencia*, 228-234.

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DE SUA PRODUÇÃO: DESVELANDO UM PROJETO DE FORMAÇÃO**

**LAS LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES PARA LOS CURSOS DE GRADO EN ENFERMERÍA Y EL CONTEXTO DE INFLUENCIA DE SU PRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN**

**THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR UNDERGRADUATE NURSING COURSES AND THE CONTEXT OF INFLUENCE OF THEIR PRODUCTION: UNVEILING A TRAINING PROJECT**

Luis Fernando Bogéa Pereira  
PPGE/UFMA, Brasil  
luis.fernando@ufma.br.

Maria Alice Melo  
PPGE/USP. IESAE/FGV, Brasil  
ma.melo@terra.com.br.

**Resumen**

El texto presenta algunas reflexiones destinadas a subsidiar las discusiones derivadas de las formulaciones ideológicas que subyacen a la implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pregrado en Enfermería en Brasil, a partir de autores que discuten el currículo desde una perspectiva histórico-crítica. El objetivo es historizar las políticas curriculares, con enfoque en la enseñanza y formación en enfermería. Se destaca la idea de la constante adaptación del proceso de formación a un mundo que pasa por cambios rápidos e intensos. Estos cambios requieren perspectivas teórico-pedagógicas centradas en la mayoría de los ideales pedagógicos contemporáneos que buscan orientar la enseñanza hacia el mantenimiento del orden capitalista, que están en la base misma de las pedagogías de "aprender a aprender", con énfasis en las pedagogías de competencias. Desde otra perspectiva, señala la necesidad

no sólo de poner la "vara" en la posición correcta, sino de doblarla en la dirección opuesta, para que se puedan corregir las desviaciones, a fin de sacudir las certezas y desautorizar el sentido común.

**Palabras clave:** directrices curriculares nacionales, currículos de enfermería, enseñanza de la enfermería, conceptos teóricos y pedagógicos.

### **Resumo**

O texto apresenta algumas reflexões com as quais se pretendeu subsidiar as discussões decorrentes das formulações ideológicas subjacentes à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil, tomando como base autores que tematizam o currículo numa perspectiva histórico-crítica. Busca-se historicizar as políticas curriculares, com foco no ensino e na formação em enfermagem. Evidencia-se a noção de constante adaptação do processo formativo a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças. Tais mudanças exigem perspectivas teórico-pedagógicas centralizadas na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos que procuram orientar o ensino no sentido de manutenção da ordem capitalista, os quais estão na própria base de sustentação das pedagogias do "aprender a aprender", com destaque para as pedagogias das competências. De outra perspectiva, indica-se a necessidade de não só colocar a "vara" na posição correta, mas de curv-la para o lado oposto, para que, assim, corrijam-se os desvios, de modo a abalar as certezas e desautorizar o senso comum.

**Palavras-Chave:** Diretrizes Curriculares nacionais, Currículos de enfermagem, Ensino em enfermagem, Concepções teórico pedagógicas.

### **Abstract**

The text presents some reflections with which it was intended to support the discussions arising from the ideological formulations underlying the implementation of the National Curricular Guidelines for Undergraduate Nursing Courses in Brazil, based on authors who thematize the curriculum from a historical-critical perspective. The aim is to historicize curricular policies, focusing on teaching and training in nursing. It is evident the notion of constant adaptation of the training process to a world that is undergoing rapid and intense changes. Such changes require theoretical pedagogical perspectives



centralized in the majority of contemporary pedagogical ideas that seek to guide teaching towards maintaining the capitalist order, which are the very basis of support for the pedagogies of “learning to learn”, with emphasis on pedagogies of skills. From another perspective, it indicates the need to not only place the “stick” in the correct position, but to bend it to the opposite side, so that deviations can be corrected, in order to shake certainties and discredit common sense.

**Keywords:** National Curriculum Guidelines, Nursing Resumes, Nursing Education, Theoretical Pedagogical Concepts.

### **Introdução**

Este texto refere-se a uma das dimensões de uma pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, intitulada provisoriamente “Prática Pedagógica dos professores do Curso de Enfermagem: desvelando a construção de saberes docentes em que se pretende, a partir de uma breve incursão nas historicidades das políticas curriculares, capturar a dinâmica de suas transformações aliada às demandas do capital.

As reformas educacionais instituídas no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996, dentre outros aspectos, vêm determinando novas configurações, aos padrões curriculares que até recentemente, vigoravam em todos os níveis e modalidades de ensino, com destaque para proposições que emanaram do Ministério de Educação e Cultura para reformular a formação, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs), cujo processo de elaboração e promulgação, guarda muitas semelhanças com o desencadeado na formulação e efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem.

Vale mencionar a presença de movimentos de resistência com questionamentos e indagações que se colocaram ao longo do processo que resultou nos PCNs (MEYER; KRUSE, 2003). Nesta mesma direção, é que este trabalho, ao analisar o texto e os contextos de influência da formulação e promulgação das DCNs/Enf, traz à baila a seguinte problemática: que formulações e concepções ideológicas e pedagógicas influenciaram a elaboração/produção das DCNs/Enf e que projeto de formação em enfermagem está configurado partir das DCNs/Enfermagem? Trata-se de um projeto educativo formativo para adaptar ou transformar?

A promulgação de Diretrizes Curriculares para os cursos de formação profissional em nível de graduação insere-se em discursos que anunciam uma ampla reforma educacional do ensino superior no Brasil, parecendo-nos que os pressupostos epistemológicos e políticos que estão a determinar a formulação de Diretrizes Curriculares de formação para o ensino superior constituíram/constituem-se historicamente num terreno de conflitos e tensões entre grupos com visões e interesses divergentes, nas quais as ideias dominantes, ou seja, os grupos hegemônicos, na maioria das vezes, tem determinado as suas direções e, assim, definindo o lado para o qual vai se dar a curvatura da “vara”, fazendo-se aqui uma analogia com o que nos lembra Saviani (2013), citando a expressão da “teoria curvatura da vara” de Lenin, levando-nos a pensar que neste terreno de embates ideológicos, há uma necessidade de não só colocar a “vara” na posição correta, mas de curvÁ-la para o lado oposto, para que, assim, corrijam-se os desvios, de modo a abalar as certezas e desautorizar o senso comum.

Neste sentido, como se depreende do objetivo deste trabalho, entendemos que as políticas de formação, bem como a formulação de Diretrizes que a conformam, são fenômenos que se constituíram/constituem e se desenvolveram historicamente, colocando-se como problemas de caráter nacional. Não obstante, concordamos com Martins (2010) que concebe a formação de qualquer profissional, neste caso, do profissional enfermeiro no ensino superior como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada para uma efetivação de uma determinada prática social, formação esta que sempre se dá numa complexa trama social.

O ensino superior no Brasil constituiu-se a partir de especificidades históricas que perpassam o desenvolvimento da sociedade brasileira, correspondendo às determinações que o geraram no bojo da inserção subordinada e dependente do Brasil no modo de produção capitalista em que tais determinações se desenvolvem, estabelecendo-se, assim, um cenário com movimentos de profundas e significativas mudanças nos últimos anos. Movimento este que também vem ocorrendo no campo do currículo em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Nesta perspectiva, compreende-se a relevância de tecer discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Enfermagem e seus desdobramentos, no que tange à configuração e estabelecimento de um projeto educativo a partir da análise dos

contextos epistemológicos e políticos de influência, numa trama social de correlações de forças. A promulgação das Diretrizes para a Enfermagem insere-se em um contexto discursivo que anuncia uma ampla mudança nos pressupostos epistemológicos que orientam a formação do Enfermeiro.

De acordo com Gimeno Sacristan (1996), a área da educação é, em geral, preterida e desvalorizada na concretude da escala de prioridades estabelecidas pelas forças econômicas, políticas e sociais e esta é uma das razões pela qual todo programa de reforma encontra rapidamente ecos e esperanças que estão sujeitas a inevitáveis decepções, uma vez que se põe mais fé na hermenêutica e no discurso do que de análise crítica e na experiência histórica. Ainda segundo este autor, essas infinitudes de iniciativas têm propósitos muito variados, desde a incorporação de novas tecnologias educacionais ao currículo ou visando melhorar o rendimento dos alunos e ainda e, sobretudo, a adequação do ensino às demandas do mercado de trabalho.

No século XX, palco de muitos movimentos e debates em torno de reformas educacionais, destaca-se a importância de se discutir os processos que envolvem ensino/aprendizagem e avaliação do ensino em todos os níveis e sua relação com o controle e a dominação sociais. Num contexto mais recente, com o avanço das contrarreformas, é imperativo a importância de se compreender como as mudanças curriculares com sua autoridade textual implica na produção de representações. Tal contexto é perpassado pela correlação de forças e disputas e que geram produção, transformação ou manutenção das hegemonias e por consequente de diferenças e desigualdades sociais. Disto decorre a necessidade de se analisar criticamente uma gama de questões que envolvem os processos de formação para além da já complicada operação de transposição de determinados pressupostos e princípios para um projeto pedagógico ou para uma matriz curricular. Neste sentido, estas questões, nos interpelam no sentido de identificar as concepções e formulações ideológicas de homem, sociedade, ensino e enfermagem que estão explícitas e/ou subjacentes nas Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem.

O documento das Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem admite variadas leituras. Uma das possíveis leituras envolve problematizar algumas expressões ou conceitos que aparecem de forma mais recorrente, o que nos permite observar seu sentidos, funções e intencionalidades para um projeto educativo de

formação em Enfermagem, inseridos num determinado contexto, histórico, estrutural e conjuntural, assim como nos alerta Frigotto (2011) tomado como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. Nesta direção, é que o Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação promulgado em 2001 em Enfermagem não pode ser interpretado nele mesmo, mas a partir das forças sociais e políticas que o materializaram.

Ao fazermos a incursão no plano da historicidade como ponto de análise para o objeto deste trabalho, caminharemos pelas trilhas do século XX, voltando-nos mais especificamente para os movimentos e correlações de forças que surgem no limiar deste século. Neste sentido, destaca-se o debate educacional, desde o manifesto dos pioneiros que, segundo Saviani (2019), trata-se de um instrumento político que expressou a posição de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na década de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país, originário da corrente liberal-pragmatista que no campo da Educação tem em John Dewey um dos seus maiores formuladores, iniciativas das ideias pedagógicas esolanovistas.

De acordo com Duarte (2001), as concepções pedagógicas oriundas desta corrente vêm se caracterizando por uma quase total hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” com destaque para dentre outras, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências.

O “aprender a aprender”, entendido como emblema das ideias pedagógicas escolanovistas, ganha força no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação que o lema “aprender a aprender” e suas ideias pedagógicas hegemônicas são apresentadas como as palavras de ordem que caracterizaria uma educação democrática. Esse canto da sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área da educação (DUARTE, 2000).

Neste contexto, realce-se as proposições orientadoras do lema “aprender a aprender” no discurso oficial por meio de dois documentos: um relativo á educação mundial – o relatório da comissão internacional da Unesco, o relatório Jacques Delors e

os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs), cujo processo de elaboração e promulgação, guarda muitas similaridades com o movimento que resultou na formulação e efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem.

Nestes documentos, podemos observar a ênfase no lema “aprender a aprender”, o qual cumpre uma função de articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo. Nesta perspectiva, a educação vai desempenhar um papel importante na perpetuação do capitalismo, que segundo Freitas (1995), vai se caracterizar pela necessidade de preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração, passando a exigir destes, novas habilidades, instituindo uma formação que atenda às exigências do processo produtivo. Assim, a noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças centralizadas na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos está na própria base de sustentação das pedagogias do “aprender a aprender”, com destaque para as pedagogias das competências.

### **Objetivo**

Analisar o texto e o contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem – DCNs/Enf, desvelando as concepções e formulações ideológicas e pedagógicas que historicamente determinam o projeto educativo da formação em enfermagem.

### **Metodologia**

A partir do objetivo proposto, nos fundamentos no método dialético e no procedimento de base documental (NETTO, 2011; LUDKE; ANDRÉ, 1986). O procedimento de análise documental insere-se em uma das etapas de nossa pesquisa em andamento e tem como fontes de informação a Resolução número 3 de 2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem. Vale lembrar que o documento foi acessado em 2023 e está disponível para consulta na página do Conselho Nacional de Educação. A partir do acesso ao referido documento iniciamos um movimento de leitura sistemática, realizando marcações e anotações. Buscávamos identificar discursos/formulações por meio de conceitos ou expressões que apareciam de forma mais recorrente, para então problematizar e identificar seus sentidos ou funções

no contexto de sua produção. Assim seguem nos limites deste trabalho as informações construídas pela investigação.

### **Resultados e discussões**

Ao colocarmos em evidência os conceitos e expressões mais recorrentes nas DCNs/Enf buscamos problematizá-las e analisá-las a partir de Meyer e Kruse (2003), Duarte (2000; 2001) e Saviani (2008; 2013; 2015; 2019), dentre outros autores de perspectiva histórico-crítica. Dentre os discursos presentes nas DCNs/Enf encontramos de forma recorrente o das competências. Segundo Meyer e Kruse (2003), o discurso das competências atravessa historicamente a discussão sobre formação profissional para o setor de saúde, em um recorte temporal mais contemporâneo, desde que este conceito foi introduzido na década de 90, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96).

Realce-se que no início dos anos 90 foi intensificada a ação de organismos internacionais no Brasil, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), exercendo domínio no campo educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, evidencia-se a orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação (MOREIRA et al., 2018; DOURADO, 2002).

Neste efervescente contexto de reformas dos anos 90, um dos marcos delineadores de orientação destas, foi o Relatório Jaques Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado pela UNESCO em 1996, como o resultado dos trabalhos de uma comissão que se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI e exerceu/exerce forte influência filosófica e pedagógica nas políticas e documentos educacionais brasileiros, propagando amplamente o lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2019; ALMEIDA; BRZEZINSKI, 2020).

Esse movimento histórico irá influenciar o desenvolvimento dos conteúdos de ensino da enfermagem, estabelecendo os seus fins que, ao nosso ver, caminham para a manutenção do existente, fundada em uma concepção estreitamente com a pretensão de ligar o ensino diretamente às demandas de mercado.

Assim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) irá se oferecer às escolas e universidades as bases filosóficas, conceituais, políticas e metodológicas que devem orientar a elaboração dos projetos pedagógicos e a necessidade de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, permitindo a eliminação dos currículos mínimos e tornando os currículos mais flexíveis com um direcionamento à formação de profissionais que possam vir a ser críticos, reflexivos, dinâmicos, ativos diante das demandas do mercado de trabalho, apto a aprender, e assumir os direitos de liberdade e cidadania, compreender as tendências do mundo atual e as necessidades de desenvolvimento do país (ITO et al., 2006).

Reforçando esta direção teórica de inspiração liberal burguesa são elaborados pelo MEC, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja orientação será assumida como política de Estado, para servir de referência à montagem dos currículos em todos os níveis e modalidades de Ensino. Os PCNs trazem em seus princípios e fundamentos a pedagogia do “aprender a aprender. A justificativa em que se apoia a defesa do “aprender a aprender” são as mesmas que constam do “Relatório Jaques”: o alargamento do horizonte da educação que coloca para as instituições formadoras exigências múltiplas (BRASIL, 1997).

Estas linhas de orientação influenciaram no delineamento das políticas educacionais e de formação em todas as áreas e níveis de ensino, incluindo o ensino e a formação em enfermagem, que incorporou em seus currículos e suas práticas pedagógicas o “mote” do aprender a aprender alinhado à pedagogia das competências, como observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001.

Nesta direção, as proposições orientadoras da pedagogia das competências no cenário mundial, produzido pela Unesco, o relatório Jacques Delors e no discurso oficial por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs), exerceram grandes influências nas reformulações de diretrizes curriculares de todos os cursos superiores (Duarte, 2000).

O empenho em introduzir a pedagogia das competências nas instituições de ensino e empresas, movem-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização produtiva, as quais nas instituições de ensino procura-se passar do ensino centrado nas

disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas às situações determinadas, cujo objetivo é maximizar a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos, tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (SAVIANI, 2019).

Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, aprender a aprender num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, 1997).

Foi sob estes direcionamentos que se deu o processo de constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) e nos parece que estes princípios filosóficos e pedagógicos tiveram/têm grande influência na concretização de sua materialidade.

Este ideário pedagógico parece-nos que foi acolhido amplamente e com um grande encantamento no ensino de enfermagem. Destarte, de acordo com Fernandes e Rebouças (2013), as 33 competências e habilidades específicas, contidas nas DCN/ENF aprovadas em 2001, estão pautadas nas concepções do aluno como sujeito de seu processo de formação e as competências gerais e específicas são alcançadas através das metodologias ativas tendo a aluna (o) como sujeito de sua aprendizagem capaz de aprender a aprender e o professor como facilitador.

### **Conclusões**

Ao dialogarmos com os estudos teóricos, sobre as reformas curriculares, neste caso em tela analisando o texto e o contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem, identificamos que estas formulações constituíram/constituem-se historicamente num terreno de conflitos e tensões entre grupos com visões e interesses divergentes, onde as ideias dominantes, ou seja, os grupos hegemônicos, na maioria das vezes, tem determinado, as suas direções e assim definindo o lado, para o qual vai se dar a curvatura da “vara” fazendo-se aqui uma analogia com o que nos lembra Saviani (2013), citando a expressão da “teoria curvatura da vara” de Lenin, levando-nos a pensar que neste terreno de embates políticos e epistemológicos, há uma necessidade de não só colocar a “vara” na posição



correta, mas de curvá-la para o lado oposto, para que assim, corrijam-se os desvios, de modo a abalar as certezas e desautorizar o senso comum.

Neste sentido, entendemos que a construção das políticas curriculares de formação, incluindo o nível superior, tem ocorrido num cenário de correlações de forças e embates, que ora resulta em conquistas para uma política global da formação com retrocessos sem precedentes, a partir de imposições de condições perversas, que historicamente vem degradando a formação profissional, configurando-se num obscurantismo beligerante, expressão cunhada por Duarte (2019), ao referir-se ao que tem se tornado a política de Estado atualmente.

### **Referências bibliográficas**

- Almeida, G., & Brzezinski, I. (2020). Unesco e a educação profissional para o século XXI: informalidade e flexibilização como horizontes para a formação do trabalhador. *Goiânia*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1>
- Apple, M. W. (2002). Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Caderno de Pesquisa*, (116), 107–142. <https://publicações.fcc.org.br/cp/article/view/559>.
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília.
- Dourado, L. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, 23(80), 234 –252. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Duarte, N. (2019). Entrevista com o professor Dermeval Saviani<sup>1</sup> Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. *Colloquium Humanarum*, 16(2), 4–12.
- Duarte, N. (2000). *Vigotsky e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas. Autores Associados.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”. *Revista Brasileira de Educação*, (16).
- Fernandes, J., & Reboucas, L. (2013). Uma década de diretrizes curriculares nacionais para a graduação em enfermagem: avanços e desafios. *Rev Bras Enferm*, 66, 95–101. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>

- Freitas, L. (2014). *Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* Campinas, Papirus.
- Frigotto, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16(46).
- Ito, E., Peres, A., Takahashi, R., & Leite, M. (2006). O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Rev Esc Enferm USP*, 40(4), 570-5. [www.eeusp.br/reeusp](http://www.eeusp.br/reeusp).
- Ludke, M; Anfré, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU.
- Martins, L. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In Martins, L., & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de Professores: Limites contemporâneos e Alternativas Necessárias*. Cultura Acadêmica.
- Meyer, D., & Kruse, M. (2003). Acerca de Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos: um início de reflexão. *Rev Bras Enferm*, 56(4), 335-339. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672003000400002> .
- Moreira, L., Moreira, R., & Soares, M. (2018). Educação superior no Brasil: discussões e reflexões. *Educação Por Escrito*. 9(1), 134-150. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.1>
- Sacristan, G. (1996). Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In Silva, T., & Gentili, P. (Orgs.). *Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE.
- Saviani, D. (2013). Escola e Democracia para além da curvatura da vara. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. 5(2) 227-239. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>
- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. 7(1) 286-293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>
- Saviani, D. (2019). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Autores Associados.