



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 2709-8761

**REVISTA
EDUCACIÓN 26
2025**

REVISTA EDUCACIÓN 26



AYACUCHO-PERÚ
2025

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector

Dr. Antonio Jerí Chávez

Vicerrectora académica

Dra. Herlinda Calderón Gonzales

Vicerrector de investigación

Dr. Juan Ranulfo Caveró Carrasco

Decano

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Consejo editorial de la Revista Educación N° 25

Director

Dr. Jaime Alberto Gutiérrez Sosa

Editor técnico

Dr. Alejandro Máximo Huamán De La Cruz

Editor de sección

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Mgtr. Paúl Sandoval Palomino

Editor asociado

Mtro. Edgar Saras Zapata

Editor académico

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

Dra. Ailly Brunihda Acosta Melchor

Dr. Nicolás Paucar Misaico

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

REVISTA EDUCACIÓN

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nº26, 2025

Facultad de Ciencias de la Educación

Av. Independencia Nº 148 Teléf. (066) 315262

Ayacucho - Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2007-00375

ISSN: 2709-8761 (en línea)

Director: Dr. Jaime Alberto Gutiérrez Sosa

Consejo de edición

Dr. Alejandro Máximo Huamán De La Cruz

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Mgtr. Paúl Sandoval Palomino

Mtro. Edgar Saras Zapata

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

Dra. Ailly Brunihda Acosta Melchor

Dr. Nicolás Paucar Misaico

La responsabilidad, así como los derechos sobre el contenido de los textos corresponde a cada autor.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Marcelo Fadori Soares Palhares, Centro Universitario Herminio Omettto UNIARARAS, Brasil
Dr. Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sánchez, Universidad Sao Paulo, Brasil
Dra. Melva Luisa Riveros, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba
Dra. Bárbara María Carvajal Hernández, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba
Dra. Noris Rodríguez Izquierdo, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Nuñez” Sancti Spíritus, Cuba
Dra. Lidia Luz Cruz Neyra, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú
Dra. Lucía Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú
Dr. Jorge Yangali Vargas, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú.
Dr. Bladimiro Soto Medrano, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
Dr. Edgar Aníbal Cárdenas Ayala, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
Dr. Amancio Ricardo Rojas, Universidad Nacional Herminio Valdizán, Perú
Dr. Edwin Rivera Esteban, Universidad Nacional Herminio Valdizán, Perú
Mtro. César Cárdenas Villanueva, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Adolfo Quispe Arroyo, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Oscar Gutiérrez Huamaní, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Teodosio Zenobio Poma Solier, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Carlos Fernando López Rengifo, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
Dra. Maximiliana Gladys Cortez Cordova, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dr. Simón Pelayo Huamaní Atocsa, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dra. Julia Liliana Morón Hernández, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Mgtr. Wendy Nelly Bada Laura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú
Dr. Gerber Sergio Pérez Postigo, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
Dra. Idania María Otero Ramos, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba
Dr. Alexander Salvador Valencia Medina, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dr. Ramiro Madonio Yallico Calmett, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dr. Nazario Aguirre Baique, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Perú
Mgtr. Edwin Daniel Félix Benites, Universidad Nacional José María Arguedas, Perú
Dr. Aldo Bazán Ramírez, Universidad Nacional Federico Villareal, Perú
Mgtr. Raúl Quincho Apumayta, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú
Dr. Edgar Martínez Huamán, Universidad Nacional José María Arguedas, Perú
Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales, Perú

EQUIPO TÉCNICO

Traductores

Dr. Nicolás Cuya Arango, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Mgtr. Marcos David Caverro Arostegui, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

Indizada en directorios



Bases de datos



Repositorios



Métricas y políticas editoriales



La *Revista Educación* es una publicación académica, arbitrada y abierta sobre la problemática educativa, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Los artículos publicados son sometidos a un proceso de arbitraje con evaluadores externos. A partir del año 2023, la *Revista Educación* es de **periodicidad semestral** y se publica en el mes de enero y julio.

Contenido

Editorial

- Educación Intercultural Bilingüe en Ayacucho: Entre el reconocimiento cultural y el pensamiento decolonial** 8
Luis Rojas Tello

Sección Educación/Artículo de investigación

- Reflexiones y retos en la enseñanza del Análisis Matemático: Un Estudio comparativo en Física-Matemática y Matemática** 11
Cliffor Jerry Herrera Castrillo

- Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en un curso universitario** 30
Isabel Cristina Paz-Romero
Fredy Eduardo Vásquez-Rizo

- Brechas digitales y socioeconómicas en la implementación de las TIC en la educación** 45
Kevin Steven Llontop Acosta
Víctor Andrés Arrieta Santome
Roberto Segundo García Vargas
Jury Carla Medina Uribe

- La Filosofía como facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje: experiencia del taller “Filosofía para educadores”** 59
Lia Lucy Rebaza López
Verónica Sánchez Montenegro
Alan Pisconte Quispe

- Cultura de género y competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica** 69
Bibiano Alcarraz-Carbajal
Víctor Raúl Tumbalobos-Huamani
Roxana Chávez-Quispe
Diana Huamani-Quispe
Damaris Wilma Meza-Quispe

Sección Educación/Ensayo académico

- Pensamiento pedagógico y sociedad: la deconstrucción de las meta-narrativas sociopedagógicas** 86
Pablo Emilio Cruz Picón

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 8-10

Educación Intercultural Bilingüe en Ayacucho: Entre el reconocimiento cultural y el pensamiento decolonial

Bilingual Intercultural Education in Ayacucho: Between cultural recognition and decolonial thought



Luis Rojas Tello
Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho
lucio.rojas@unsch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7259-6283>

Recibido 29 de mayo de 2025

Aprobado 23 de junio de 2025

Editorial

La región Ayacucho, uno de los territorios más representativos del Perú andino por gran diversidad lingüística y cultural, sabemos que alberga una herencia lingüística, cultural y espiritual profundamente quechua. A pesar de su riqueza cultural y lingüística, los pueblos originarios que habitan esta región han sido históricamente visibilizados por un sistema educativo diseñado desde lógicas monoculturales y centralistas como el caso de la MINEDU. Frente a esta realidad, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no debe concebirse como una medida transitoria o compensatoria, sino como una estrategia pedagógica y política orientada a la justicia epistémica, lingüística y cultural que responde a contexto sociolingüístico (Santos, 2010; Fricker, 2007).

Identificar su riqueza cultural y lingüístico, reconocer los distintos saberes ancestrales, en una manera de democratizar y la educación, desde una perspectiva crítica, la EIB implica reconocer que la lengua no es solo un medio de comunicación, sino un sistema de pensamiento holístico, un universo simbólico que organiza la percepción del mundo (Estermann, 2006). Enseñar en quechua no es solo una opción didáctica, sino un acto de afirmación cultural y de resistencia frente al epistemicidio —la negación sistemática de los saberes ancestrales— (Santos, 2010).

El enfoque intercultural no debe reducirse a un tratamiento superficial de la diversidad. Como plantea Walsh (2013), se requiere una interculturalidad crítica, que cuestione las estructuras coloniales del saber y promueva el diálogo entre epistemologías desde posiciones simétricas. En Ayacucho, esto implica articular el currículo escolar con la cosmovisión andina, donde el conocimiento es comunitario, situado y relacional. Conceptos como el *ayni* (reciprocidad) o el *sumaq kawsay* (buen vivir) deben dejar de ser contenidos anecdóticos para convertirse en ejes pedagógicos y filosóficos del aprendizaje.

El Currículo Nacional de Educación Básica propuesto por la (MINEDU, 2020) declara la interculturalidad como principio transversal, pero en la práctica muchas instituciones de Ayacucho aplican modelos pedagógicos homogeneizantes, centrados en el castellano y en estándares urbanos.

Esta disociación entre lengua materna y lengua de instrucción afecta negativamente la autoestima y el rendimiento académico de estudiantes quechuahablantes (Hornberger, 2009; Howard, 2012). El primer objetivo del Proyecto Educativo Regional de Ayacucho (PER-A). “Asegurar que el servicio educativo responda a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes quechua hablantes, garantizando un enfoque bilingüe que fortalezca tanto el quechua como el castellano según los cinco escenarios del modelo MSEIB del Ministerio de Educación”

Uno de los pilares fundamentales de una EIB auténtica debe fundamentarse en el multilingüismo aditivo, fortaleciendo la lengua originaria sin desplazarla. Además, el currículo estudios para diferentes niveles educativos debe responder al entorno sociolingüístico, considerado como una necesidad y un derecho protegido por el Estado; de misma manera, incorporando saberes locales como: medicina tradicional, agricultura ecológica, ética comunal, y narrativas orales que configuran la memoria colectiva. Solo así se construirá una escuela en diálogo con el territorio.

Formación docente: el reto más urgente, según un censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en 2022, se identificaron 2 945 instituciones educativas en Ayacucho que brindan el servicio de EIB en diversas modalidades, incluyendo fortalecimiento, revitalización y en ámbitos urbanos. La formación de docentes interculturales en Ayacucho sigue siendo una deuda pendiente. Muchos profesores que trabajan en zonas rurales no dominan adecuadamente el quechua, ni han sido formados en pedagogías interculturales. Según estudios de López & Küper (2000), esta brecha se debe en parte a la falta de programas especializados en las Escuelas de Formación Docente, que siguen operando bajo enfoques técnicos, sin una reflexión filosófica ni política de la interculturalidad.

La formación de docentes debe ser multicultural y multilingüe, con una amplia preparación y en la EIB. Conocedores de los distintos fundamentos socioculturales y lingüístico. Además, es necesario dotarles de materiales contextualizados, acompañamiento pedagógico constante y condiciones dignas de trabajo, especialmente en zonas que tengan esas características lingüísticas de EIB.

Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), no responde a la realidad educativa de la región de Ayacucho, lo que se ha evidenciado es un aspecto frecuentemente ignorado es la evaluación. Las pruebas estandarizadas que son aplicados evalúan a los estudiantes con criterios culturalmente ajenos, invisibilizando sus conocimientos contextualizados. La evaluación en la EIB debe ser formativa, situada y participativa, incorporando criterios culturales relevantes y legitimando otras formas de saber. Evaluar el conocimiento tradicional, la oralidad en quechua o la capacidad de resolver problemas comunales, forma parte de una pedagogía realmente inclusiva (López, 2009).

En consecuencia, para un desarrollo sostenible de la EIB depende de políticas educativas a mediano y largo plazo. Esto incluye presupuesto diferenciado, institucionalidad fortalecida (como las UGEL interculturales), producción de materiales en lengua originaria y participación activa de las comunidades en la gestión escolar. Sin voluntad política real, la EIB corre el riesgo de convertirse en una etiqueta sin contenido.

Conclusión, la educación intercultural bilingüe en Ayacucho es mucho más que una propuesta pedagógica: es una respuesta ética ante siglos de exclusión. Es también un camino hacia una sociedad más plural, justa y democrática. Implementar una EIB crítica, contextualizada y decolonial no solo beneficiará a las comunidades quechuahablantes, sino que enriquecerá el sistema educativo nacional al abrirse a otras formas de racionalidad, sensibilidad y conocimiento.

Impulsar una educación intercultural bilingüe desde Ayacucho es también repensar en la diversidad cultural y lingüística del país. Porque una nación que no escucha las voces de sus pueblos originarios es una nación que aún no ha aprendido a conocerse a sí misma.

Referencias

- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Hornberger, N. H. (2009). Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). *Language Teaching*, 42(2), 197–211. <https://doi.org/10.1017/S026144480800551X>
- Howard, R. (2012). Educación intercultural bilingüe en los Andes: Bases antropológicas para una pedagogía intercultural. *Revista Andina*, 54, 9–42.
- López, L. E. (2009). Replanteando la evaluación desde una perspectiva intercultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 75–91.
- López, L. E., & Küper, W. (2000). *Intercultural bilingual education in Latin America: Balance and perspectives*. GTZ.
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2020). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551>
- Gobierno Regional de Ayacucho, Dirección Regional de Educación de Ayacucho. (2006). Proyecto Educativo Regional de Ayacucho 2006–2021 (PER-A). Repositorio MINEDU. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1025>
- Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del sur*. CLACSO.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 11-29

Reflexiones y retos en la enseñanza del Análisis Matemático: Un Estudio comparativo en Física-Matemática y Matemática

Reflections and Challenges in Teaching Mathematical Analysis: A Comparative Study in Physics-Mathematics and Mathematics

Cliffor Jerry Herrera Castrillo¹

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua

cliffor.herrera@unan.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0002-7663-2499>

Recibido 13 de enero de 2025

Aprobado 29 de mayo de 2025

Resumen

Este estudio analiza los retos y reflexiones en la enseñanza del Análisis Matemático, comparando las experiencias en las carreras de Física-Matemática y Matemática. El objetivo es evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza, identificar fortalezas, áreas de mejora y proponer estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada contexto. Se utilizó un enfoque mixto, combinando análisis cuantitativo y cualitativo, con paradigma pragmático, mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra de 37 estudiantes: 27 de Física-Matemática y 10 de Matemáticas y una revisión bibliográfica. Los resultados destacan diferencias significativas en la comprensión de conceptos como espacios métricos y normados, así como en la aplicación de teorías clave. Entre las conclusiones más importantes, se señala la necesidad de reforzar el aprendizaje colaborativo y la integración de herramientas tecnológicas para facilitar la abstracción de conceptos avanzados. Asimismo, se enfatiza el diseño de actividades que fomentan el pensamiento crítico y la conexión de los contenidos con problemas reales. Este estudio aporta lineamientos útiles para la mejora continua de la enseñanza del Análisis Matemático en diferentes disciplinas.

Palabras clave: Análisis Matemático, enseñanza, Física-Matemática, Matemática, espacios métricos.

Abstract

This study analyzes the challenges and reflections in the teaching of Mathematical Analysis, comparing the experiences in Physics-Mathematics and Mathematics majors. The objective is to evaluate students' perceptions about teaching, identify strengths, areas for improvement, and propose pedagogical strategies adapted to the needs of each context. A mixed approach was used, combining quantitative and qualitative analysis, with a pragmatic paradigm, through the application of a questionnaire to a sample of 37 students: 27 Physics-Mathematics and 10 Mathematics students and a literature review. The results highlight significant differences in the understanding of concepts such as metric and normed spaces, as well as in the application of key theories. Among the most important conclusions,

¹ Doctor en Matemática Aplicada, Docente del departamento de Educación y Humanidades en la UNAN-Managua/CUR-Esteli

the need to reinforce collaborative learning and the integration of technological tools to facilitate the abstraction of advanced concepts is pointed out. It also emphasizes the design of activities that encourage critical thinking and the connection of content with real problems. This study provides useful guidelines for the continuous improvement of the teaching of Mathematical Analysis in different disciplines.

Keywords: Mathematical Analysis, teaching, Physics-Mathematics, Mathematics, Metric spaces.

Introducción

En este artículo se reflexiona sobre la asignatura de Análisis Matemático, impartida durante el segundo semestre de 2024 en las carreras de Ciencias de la Educación con mención en Física-Matemática y Matemáticas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), en su Centro Universitario Regional de Estelí (CUR-Estelí). Aunque ambas asignaturas compartían el mismo nombre, sus enfoques y contenidos diferían significativamente: una se centraba en el análisis desde la perspectiva del cálculo, mientras que la otra lo abordaba desde el álgebra, reflejando las necesidades y objetivos específicos de cada programa académico.

Figura 1.

Diferencias entre Análisis Matemático de Física-Matemática y Matemáticas



Nota. Adaptado de Cisneros et al. (2017) y Cisneros Díaz et al. (2020)

A partir de estas diferencias, surge la necesidad de evaluar cómo perciben los estudiantes de ambas carreras la enseñanza de la asignatura, identificando fortalezas y áreas de mejora en los enfoques pedagógicos. Asimismo, resulta imprescindible explorar estrategias que permitan superar dificultades comunes, como la abstracción de conceptos complejos (Ávila Guamán et al., 2024) y la falta de conexión con problemas prácticos, especialmente en el caso de los estudiantes de Matemática (Ortí

Martínez, 2024). La integración de herramientas tecnológicas, el diseño de actividades colaborativas y la promoción del pensamiento crítico son aspectos cuya implementación merece un análisis detallado.

Este problema es relevante no solo para optimizar la enseñanza del Análisis Matemático en el contexto de la UNAN-Managua/CUR-Estelí, sino también como una contribución al desarrollo de lineamientos pedagógicos que respondan a las necesidades de las ciencias exactas en contextos educativos similares. Por tanto, la investigación busca responder: ¿Cómo pueden los enfoques pedagógicos en Análisis Matemático ser mejorados para atender las particularidades de las carreras de Física-Matemática y Matemática?

También, es importante mencionar que la enseñanza del Análisis Matemático ocupa un lugar central en la formación académica de los futuros profesionales de las ciencias exactas, dado su carácter fundamental para el desarrollo de habilidades analíticas y su aplicación en diversas disciplinas como la Física y la Matemática (Esquivel Camacho & Izquierdo Campos, 2022). Esta asignatura proporciona las bases teóricas necesarias para abordar problemas complejos, mediante el estudio de conceptos avanzados como espacios métricos, normados y compactos, que sustentan una amplia variedad de modelos matemáticos y aplicaciones prácticas. Sin embargo, la enseñanza de estos temas presenta retos significativos, particularmente en la adaptación de estrategias pedagógicas que atienden las necesidades específicas de los estudiantes de distintas carreras.

Esta investigación es conveniente, pues aborda uno de los pilares fundamentales en la formación de estudiantes en Ciencias Exactas, como lo es el Análisis Matemático (Ochoa Domínguez et al., 2023). Sirve para identificar estrategias pedagógicas más efectivas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la carrera de Física-Matemática como en Matemática. Además, responde a la necesidad de adaptar métodos educativos a las características y requerimientos específicos de cada disciplina, garantizando así una formación más sólida y contextualizada (Herrera-Castrillo & Córdoba-López, 2024).

El estudio tiene una trascendencia significativa para la sociedad al contribuir al fortalecimiento de la calidad educativa en áreas críticas como la Física y las Matemáticas, que son esenciales para el desarrollo científico y tecnológico de cualquier país (López-Bermúdez et al., 2024). Los principales beneficiarios serán los estudiantes y docentes de ambas carreras, quienes podrán aprovechar las estrategias propuestas para un aprendizaje más efectivo y contextualizado. A largo plazo, los resultados de la investigación también beneficiarán a sectores de la sociedad que dependen de profesionales bien formados en estas áreas, como la industria, la educación y la investigación científica. Su alcance incluye la posibilidad de replicar estas estrategias en otros contextos educativos similares.

Desde un punto de vista metodológico, la investigación contribuye al desarrollo de instrumentos que permitan evaluar de manera más precisa las percepciones estudiantiles y la efectividad de las estrategias pedagógicas en Análisis Matemático (Noguera Rendón et al., 2024; Giler-Velásquez, 2021). Además, los resultados servirán como base para diseñar metodologías de enseñanza más efectivas y personalizadas, fomentando la exploración de nuevas formas de estudiar variables relacionadas con

el aprendizaje y la enseñanza en las ciencias exactas. Esto abre la puerta para estudios futuros sobre la implementación de tecnologías educativas y metodologías activas en el aula.

Este trabajo llena un vacío de conocimiento al explorar las diferencias y similitudes en la enseñanza del Análisis Matemático en dos contextos académicos diferentes. Permite generalizar principios pedagógicos que podrían aplicarse a otras áreas de las ciencias exactas. Además, proporciona un marco teórico para revisar y desarrollar estrategias educativas que optimicen el aprendizaje de conceptos avanzados como espacios métricos y normados. Con los resultados, se espera entender mejor la relación entre enfoques pedagógicos y el desempeño estudiantil, lo que podría generar hipótesis para investigaciones futuras sobre la enseñanza de las matemáticas en diversos contextos.

Al analizar investigaciones previas tanto a nivel nacional como internacional, se identificó una ausencia de estudios específicos sobre el Análisis Matemático. En su lugar, se encontraron investigaciones centradas en estrategias, metodologías y modelos didácticos aplicados a disciplinas de ciencias exactas, como Matemáticas y Física.

A nivel mundial, universidades han adoptado enfoques innovadores en la enseñanza de las matemáticas. En la Universidad Nacional de Moreno, Argentina, se promueve la construcción de confianza en el aula mediante la colaboración y problemas contextualizados. En Cuba, se prioriza la enseñanza de la Matemática como un sistema complejo, destacando la interacción entre el contexto social y las dinámicas educativas. En Colombia, se investiga la integración de conceptos avanzados, como la topología, en la educación básica, haciéndolos accesibles. Finalmente, en Perú, se abordan los espacios normados y métricos, resaltando su importancia en el desarrollo del pensamiento lógico. Estos enfoques reflejan un interés global por mejorar las estrategias pedagógicas en el Análisis Matemático, adaptándose a las necesidades de cada contexto educativo (Calsin Quispe, 2022; Mateos et al., 2021; Naveira Carreño & González Hernández, 2021; Blanco Vega, 2018).

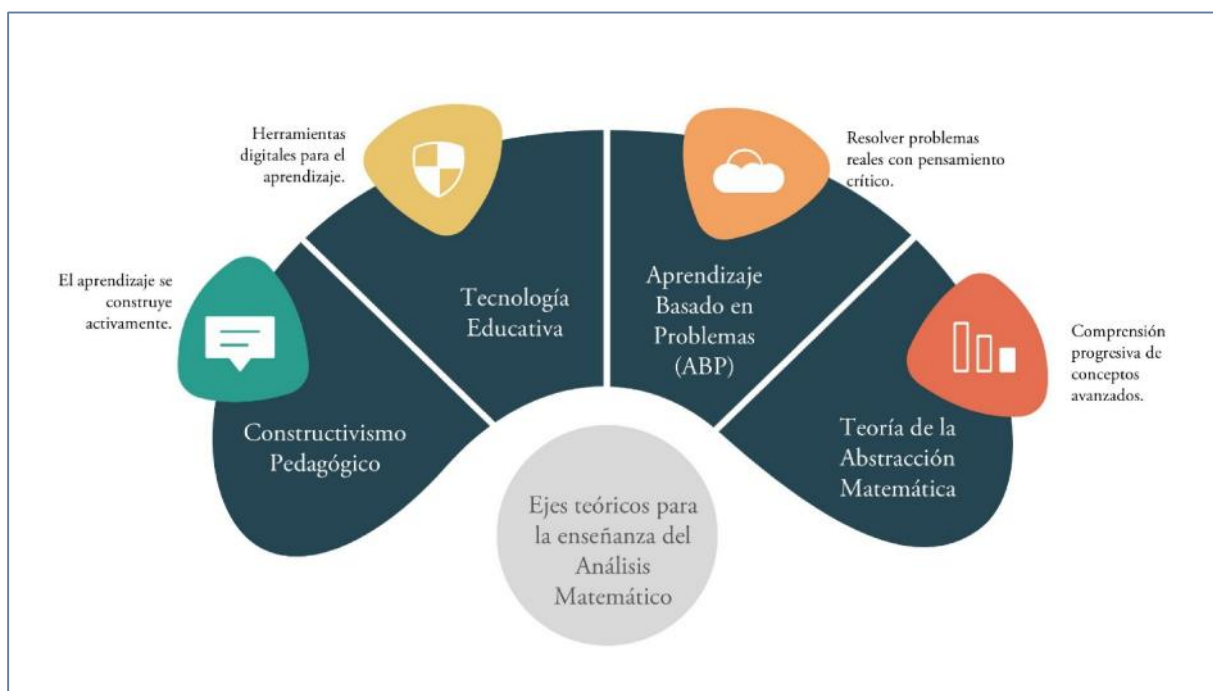
En Nicaragua, los estudios sobre Análisis Matemático han sido limitados, aunque se han realizado esfuerzos significativos en áreas relacionadas, como las estrategias didácticas para el aprendizaje de ecuaciones diferenciales en Física. Investigaciones en la UNAN-Managua han resaltado la importancia de integrar tecnologías, como software matemático y metodologías activas para mejorar el aprendizaje, vinculando conceptos abstractos con aplicaciones prácticas. En la enseñanza de la Geometría y Cálculo, se han implementado enfoques por competencias que fomentan el razonamiento lógico y crítico, aunque persisten desafíos en cuanto a tiempo y recursos para herramientas tecnológicas. Estas iniciativas reflejan un interés creciente por mejorar la enseñanza de matemáticas avanzadas en el país, aunque aún hay un vacío en la investigación específica sobre Análisis Matemático (Rodríguez Díaz et al., 2024; Briones Rugama & Herrera-Castrillo, 2024; Herrera & Cruz, 2024; Herrera-Castrillo & Hernández Muñoz, 2023; Herrera Castrillo, 2021).

Los antecedentes revisados reflejan un panorama diverso de enfoques y desafíos en la enseñanza del Análisis Matemático, desde estrategias innovadoras a nivel internacional hasta esfuerzos puntuales

en Nicaragua por integrar tecnologías y metodologías activas en el aprendizaje de disciplinas afines. Este análisis permite identificar la necesidad de un abordaje más integral y específico sobre la enseñanza de Análisis Matemático, considerando su impacto en la formación académica de los estudiantes de ciencias exactas. A partir de este contexto, el presente artículo se estructurará en torno a cuatro ejes teóricos fundamentales:

Figura 2.

Ejes teóricos fundamentales



Nota. Adaptado de Herrera-Castrillo et al. (2023), Herrera-Castrillo (2024), Padilla Doria & Flórez Nisperuza (2022) e Isa Massa (2023).

Por todo lo anterior, el objetivo de este artículo es evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza, identificar fortalezas, áreas de mejora y proponer estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada contexto.

Materiales y métodos

Este estudio se llevó a cabo bajo un paradigma pragmático y un enfoque mixto. Según lo descrito por Arias (2023), la combinación de estas perspectivas permite abordar problemas de investigación desde múltiples ángulos, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener un análisis más integral del fenómeno en estudio.

De acuerdo con su objeto de estudio, esta investigación es de naturaleza descriptiva ya que se centra en observar, analizar y detallar las características específicas de la enseñanza del Análisis Matemático en los programas de Física-Matemática y Matemática. Este enfoque permite identificar

las percepciones de los estudiantes, las fortalezas y las áreas de mejora en los procesos pedagógicos, sin manipular variables, pero documentando las particularidades de cada contexto. Al ser descriptiva, la investigación proporciona un panorama detallado que sirve como base para la formulación de estrategias pedagógicas más efectivas y contextualizadas, adaptadas a las necesidades y retos específicos de cada disciplina (Severiche Mendoza, 2023; Astudillo-Villalba et al., 2021).

En esta investigación, la población estuvo conformada por un total de 44 estudiantes matriculados en las asignaturas de Análisis Matemático, distribuidos en 31 estudiantes del programa de Física-Matemática y 13 del programa de Matemática. Para el estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando una muestra de 37 estudiantes (27 de Física-Matemática y 10 de Matemáticas). Este método permitió trabajar con los participantes más accesibles dentro de la población, garantizando una representación adecuada para analizar las percepciones y desafíos en la enseñanza del Análisis Matemático en ambos contextos (Mucha-Hospinal et al., 2021). Es importante mencionar que a estos sujetos se les aplicó un cuestionario y también se realizó una revisión bibliográfica.

Es relevante señalar que se aplicó la prueba de confiabilidad del alfa de Cronbach al cuestionario, logrando un resultado excelente del 93,2 % en confiabilidad. A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el programa estadístico SPSS para esta evaluación.

Tabla 1.

Resultado de prueba de confiabilidad en SPSS

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,932	9

Nota. Dato obtenido con la aplicación del software SPSS versión 25

El estudio se llevó a cabo en el Centro Universitario Regional de Estelí, parte de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Este centro universitario se localiza en el barrio 14 de Abril, al noroeste de la ciudad de Estelí, próximo a la subestación de ENATREL. Dentro de sus cinco recintos universitarios, las oficinas principales, encargadas de la gestión administrativa y académica de toda la institución, están situadas en el Recinto Leonel Rugama Rugama, que destaca como el principal punto de referencia para las actividades del centro (Triminio-Zavala et al., 2024; Zeledón Herrera et al., 2025).

Resultados y discusión

A continuación, se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, cuyo objetivo principal fue evaluar las percepciones estudiantiles sobre la enseñanza del Análisis Matemático en las carreras de Física-Matemática y Matemática de la UNAN-Managua/CUR-Estelí. Los hallazgos se estructuran en torno a la comprensión de conceptos clave, como espacios métricos y normados y a la aplicación de teorías avanzadas, explorando tanto las fortalezas como las áreas de mejora en los enfoques pedagógicos actuales.

Comprensión de conceptos clave en Análisis Matemático

La comprensión de los conceptos fundamentales, como espacios métricos y normados, es esencial para el desarrollo del pensamiento abstracto en los estudiantes de Análisis Matemático. Este apartado examina las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para asimilar estos conceptos, así como su nivel de claridad respecto a temas como conjuntos abiertos y cerrados y la relación entre sus propiedades. Los resultados reflejan tanto los logros alcanzados como las áreas en las que se identifican desafíos significativos, proporcionando una base para proponer mejoras pedagógicas.

Tabla 2.

Nivel de Comprensión de Conceptos Fundamentales en el Análisis Matemático

Comprendo los conceptos de espacio métrico y normado presentados en la clase.				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido Porcentaje acumulado
Válido	1: Totalmente en desacuerdo	0	0	0 0
	2: En desacuerdo	0	0	0 0
	3: Neutro	11	29,7	29,7 29,7
	4: De acuerdo	15	40,5	40,5 70,3
	5: Totalmente de acuerdo	11	29,7	29,7 100,0
	Total	37	100,0	100,0

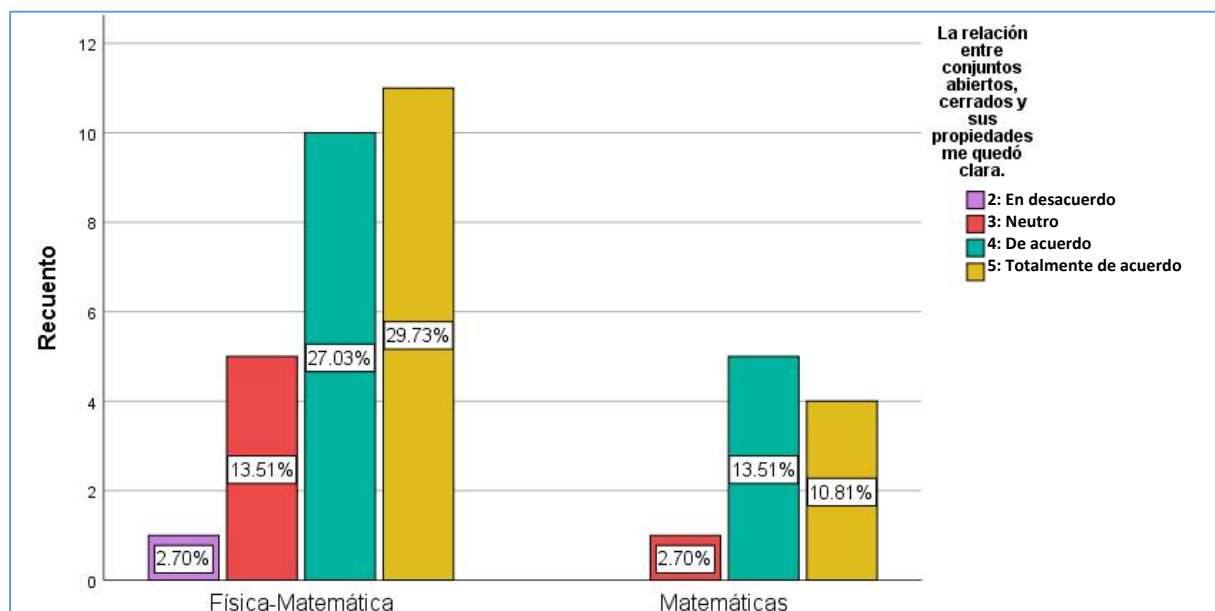
Los resultados de la Tabla 2 evidencian que el 70,3 % de los estudiantes valoraron con alta calificación (4 o 5) su comprensión de los conceptos de espacio métrico y normado presentados en clase, lo que refleja un dominio general favorable de estos temas. Sin embargo, un 29,7 % calificó su nivel de comprensión en un rango medio (3), lo que sugiere que existe una proporción significativa de estudiantes que aún enfrentan dificultades para asimilar plenamente estos conceptos.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que destacan la complejidad inherente al aprendizaje de conceptos abstractos como espacios métricos y normados, los cuales requieren no solo habilidades analíticas avanzadas, sino también estrategias pedagógicas que facilitan la conexión entre teoría y aplicaciones prácticas (Ávila Guamán et al., 2024; Briones Rugama & Herrera-Castrillo, 2024). Además, se enfatiza la importancia de integrar herramientas tecnológicas y actividades colaborativas que ayuden a los estudiantes a superar barreras de abstracción, como se ha evidenciado en experiencias exitosas en otros contextos educativos (Ortí Martínez, 2024).

Este análisis revela que, si bien la enseñanza resulta eficaz para la mayoría de los estudiantes, es fundamental fortalecer las estrategias que mejoren la comprensión de aquellos que aún no han alcanzado el nivel esperado. Es crucial que estas acciones estén alineadas con los desafíos específicos de las ciencias exactas y con el perfil de formación profesional de los estudiantes.

Figura 3.

Percepción de los estudiantes sobre la claridad en la relación entre Conjuntos Abiertos, Cerrados y sus propiedades



La gráfica muestra la percepción de los estudiantes de Física-Matemática y Matemática respecto a la claridad en la relación entre conjuntos abiertos, cerrados y sus propiedades. En Física-Matemática, la mayoría de los estudiantes otorgó calificaciones altas (4 y 5), representando el 56,76 % del total, mientras que en Matemáticas, este porcentaje fue del 24,32 % (de un total de 27,02 % que representa). Esto indica que ambos grupos lograron una comprensión adecuada de este concepto, con una ligera ventaja en la carrera de Matemáticas. Sin embargo, también se observa un pequeño porcentaje de estudiantes (16,21 % en Física-Matemática y 2,70 % Matemáticas) que evaluaron su comprensión como media o baja (3 o menos).

Estos hallazgos se alinean con las observaciones de Ávila Guamán et al. (2024), quienes destacan que los conceptos topológicos, como los conjuntos abiertos y cerrados, requieren estrategias pedagógicas que faciliten la abstracción y el razonamiento lógico. Asimismo, investigaciones previas realizadas por Herrera-Castrillo & Hernández Muñoz (2023) en contextos similares subrayan la importancia de combinar metodologías activas con ejemplos visuales y prácticos para reforzar la comprensión de temas abstractos.

Por lo tanto, estos resultados sugieren que, si bien los métodos actuales han sido en gran medida efectivos, existe una oportunidad para mejorar mediante el uso de recursos tecnológicos interactivos, como simuladores y software matemático, que permitan a los estudiantes explorar estos conceptos de manera más dinámica y aplicada. Esto coincide con las propuestas de Ortí Martínez (2024), quien destaca la integración de herramientas tecnológicas como un factor clave para mejorar el aprendizaje en ciencias exactas.

Al comparar las temáticas de cada carrera, se ven similitudes y diferencias. A continuación se muestran

Tabla 3.

Comparación Temática entre las Carreras de Física-Matemática y Matemática en la Unidad 1

Física-Matemática	Matemática
Unidad 1: Nociones métricas y topológicas en $\mathbb{R}^n$	
• Demostración de las propiedades básicas de la norma y la distancia euclidianas. • Demostración de las propiedades básicas del producto escalar y de la desigualdad de Cauchy-Schwarz-Buniakowsky. • Uso del concepto de distancia y conjunto abierto en la definición y análisis de la continuidad en espacios euclidianos. • Investigación de la convergencia y continuidad de funciones de n variables con valores en espacios euclidianos • Demostración de las propiedades de las funciones continuas. ✓ Demostración de las propiedades de las funciones continuas definidas en un subconjunto de	Unidad 1: Espacios métricos y normados) Demostrar propiedades de los espacios métricos y normados. ✓ Propiedades de los conjuntos abiertos y cerrados) Resolución de problemas que involucren diferentes tipos de conjuntos topológicos. ✓ Tipos de conjuntos topológicos. ✓ Densidad de los espacios separables

Nota. Adaptado de programas de asignatura Cisneros et al. (2017) y Cisneros Díaz et al. (2020)

La tabla 3 presentada refleja las similitudes y diferencias en el enfoque temático de la Unidad 1 de Análisis Matemático en las carreras de Física-Matemática y Matemática. Aunque ambas asignaturas comparten una base conceptual en torno a espacios métricos y normados, se observa una orientación más aplicada y analítica en Física-Matemática, con énfasis en demostraciones rigurosas de propiedades básicas (como la desigualdad de Cauchy-Schwarz-Buniakowsky) y el análisis de la continuidad en espacios euclidianos. Por otro lado, Matemática prioriza el estudio de las propiedades topológicas de los conjuntos y la resolución de problemas relacionados con espacios separables (Calsin Quispe, 2022; Blanco Vega, 2018).

Estas diferencias reflejan las necesidades específicas de cada programa. En Física-Matemática, la orientación hacia aplicaciones prácticas de análisis y álgebra refleja su vínculo con la Física, mientras que Matemática se centra en aspectos más teóricos y abstractos, como los conjuntos topológicos. Según Herrera-Castrillo & Córdoba-López (2024), adaptar los contenidos a las características de cada carrera permite desarrollar competencias específicas y relevantes para el perfil profesional de los estudiantes.

Asimismo, estas distinciones se alinean con estudios internacionales que enfatizan la importancia de contextualizar los contenidos en función del enfoque disciplinar. Por ejemplo, Ortí Martínez (2024) resalta que, en contextos educativos diversos, la personalización del currículo en base a las necesidades profesionales puede mejorar la comprensión y motivación estudiantil. Por tanto, esta

diferenciación temática no solo responde a las demandas del mercado laboral, sino que también promueve un aprendizaje más significativo y contextualizado para los estudiantes de ambas carreras.

Eficacia de las estrategias pedagógicas

La implementación de estrategias pedagógicas en la enseñanza del Análisis Matemático desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, especialmente en disciplinas que demandan altos niveles de abstracción. Este apartado analiza la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las metodologías empleadas, como la resolución de problemas, el uso de ejemplos prácticos y el apoyo docente durante ejercicios complejos. Los resultados permiten identificar las estrategias que han facilitado una mejor comprensión de los conceptos y aquellas que requieren ajustes para responder de manera más efectiva a las necesidades específicas de los estudiantes.

Tabla 4

Percepción estudiantil sobre la utilidad de los ejemplos en la comprensión de los Espacios de Hilbert

Los ejemplos utilizados en clase facilitaron la comprensión de los espacios de Hilbert.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2: En desacuerdo	2	5,4	5,4	5,4
	3: Neutro	3	8,1	8,1	13,5
	4: De acuerdo	15	40,5	40,5	54,1
	5: Totalmente de acuerdo	17	45,9	45,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

La tabla refleja que la mayoría de los estudiantes (86,4 %) consideraron que los ejemplos utilizados en clase facilitaron la comprensión de los espacios de Hilbert, otorgando calificaciones altas (4 y 5). En particular, el 45,9 % de los estudiantes calificó con la nota más alta, evidenciando que los ejemplos presentados fueron clave para el aprendizaje de este concepto. Sin embargo, un 13,5 % de los estudiantes evaluó la utilidad de los ejemplos en un rango medio o bajo (2 y 3), lo que indica que algunos estudiantes no encontraron los ejemplos totalmente efectivos para su comprensión.

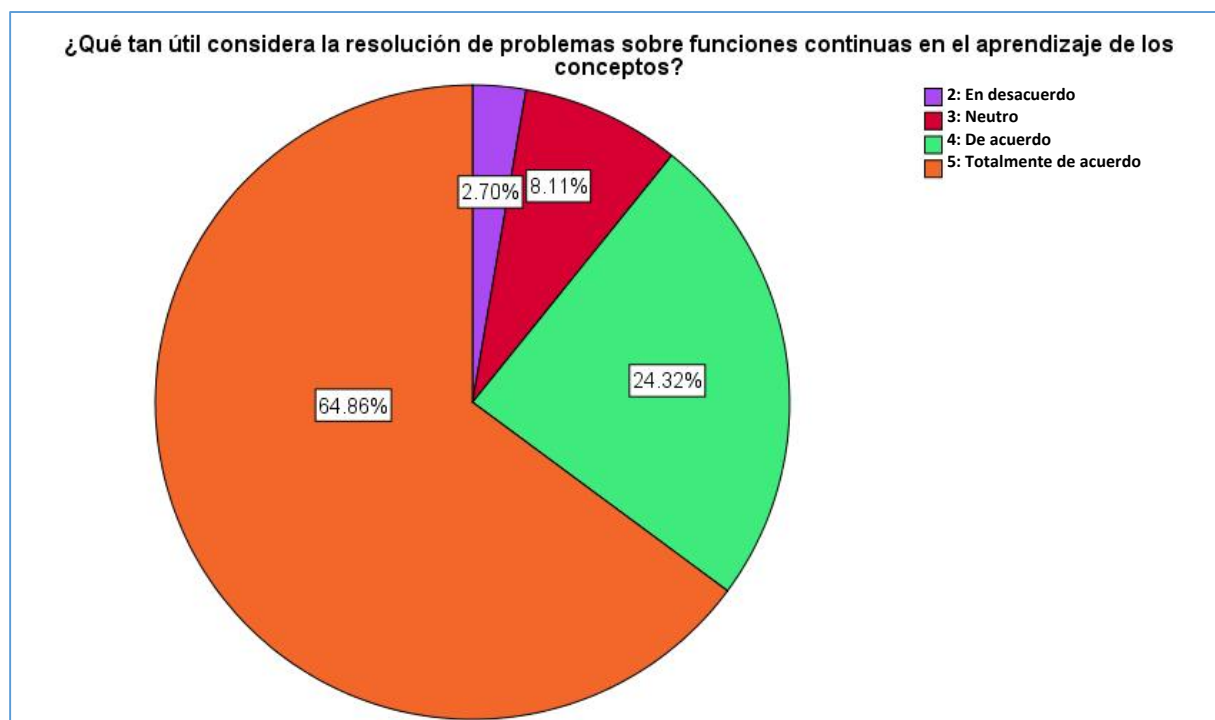
Estos resultados destacan la importancia de integrar ejemplos prácticos y contextualizados en la enseñanza de conceptos abstractos como los espacios de Hilbert, coincidiendo con lo planteado por Ávila Guamán et al. (2024), los cuales mencionan en su estudio, que los ejemplos interactivos y visuales potencian la comprensión en temas avanzados. Además, la literatura sugiere que la combinación de ejemplos prácticos con herramientas tecnológicas y ejercicios colaborativos puede maximizar el impacto pedagógico (Ortí Martínez, 2024).

Estos hallazgos indican que, aunque los ejemplos en su mayoría fueron efectivos, es fundamental identificar y abordar las necesidades de aquellos estudiantes que aún enfrentan

dificultades, adaptando los ejemplos a distintos estilos de aprendizaje y niveles de comprensión para lograr una mayor inclusión y equidad en el aula.

Figura 4.

Percepción de la utilidad de la resolución de problemas sobre Funciones Continuas en el Aprendizaje



El gráfico ilustra que la mayoría de los estudiantes (89,18 %) evalúan la resolución de problemas sobre funciones continuas como una estrategia altamente útil para el aprendizaje de los conceptos, otorgando calificaciones de 4 (24,32 %) y 5 (64,86 %). Esto destaca que la metodología de resolución de problemas facilita significativamente la comprensión de temas complejos en Análisis Matemático. Por otro lado, un pequeño porcentaje (10,81 %) asignó calificaciones menores (2 y 3), lo que indica que algunos estudiantes no encontraron esta estrategia completamente efectiva.

Este hallazgo está en consonancia con los resultados previos sobre la eficacia de ejemplos prácticos ya que ambos enfoques —la resolución de problemas y los ejemplos aplicados— se complementan al permitir que los estudiantes relacionen la teoría con situaciones concretas y aplicadas. Investigaciones como las de Ávila Guamán et al. (2024) refuerzan esta idea, señalando que las estrategias basadas en problemas promueven el pensamiento crítico y una comprensión más profunda en disciplinas de alta abstracción como las matemáticas.

Además, los resultados destacan la importancia de seguir fortaleciendo estas estrategias en el aula, como se observa también en la percepción de los ejemplos utilizados para los espacios de Hilbert. La consistencia en la valoración positiva de ambas metodologías sugiere que una combinación

equilibrada de ejemplos prácticos, resolución de problemas y herramientas tecnológicas podría maximizar el impacto pedagógico en el aprendizaje del Análisis Matemático.

Tabla 5

Percepción sobre la Orientación Docente durante Ejercicios de Derivación e Integración en Espacios Normados

Durante los ejercicios de derivación e integración en espacios normados, ¿recibió suficiente orientación del docente?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2: En desacuerdo	2	5,4	5,4	5,4
	3: Neutro	5	13,5	13,5	18,9
	4: De acuerdo	16	43,2	43,2	62,2
	5: Totalmente de acuerdo	14	37,8	37,8	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

Los datos reflejan que el 81 % de los estudiantes consideran haber recibido suficiente orientación por parte del docente durante los ejercicios de derivación e integración en espacios normados, asignando calificaciones de 4 (43,2 %) y 5 (37,8 %). Este porcentaje destaca la efectividad de la guía proporcionada en la resolución de estos ejercicios, cruciales para el entendimiento de conceptos avanzados en Análisis Matemático. Sin embargo, un 18,9 % calificó su experiencia con calificación más bajas (2 y 3), lo que indica que un segmento de los estudiantes percibió que la orientación podría mejorarse.

Este patrón sugiere que la labor del docente fue ampliamente valorada, pero que existe una oportunidad para optimizar la retroalimentación y el acompañamiento, especialmente en los casos donde las dificultades persisten. Como Herrera-Castrillo & Hernández Muñoz (2023), el rol del docente es fundamental en la mediación del aprendizaje de temas abstractos y una atención más personalizada podría beneficiar a los estudiantes con mayores retos conceptuales.

Tabla 6

Percepción estudiantil sobre la claridad y practicidad en la explicación del Algoritmo de Gram-Schmidt

La aplicación del algoritmo de Gram-Schmidt fue explicada de manera clara y práctica.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2: En desacuerdo	4	10,8	10,8	10,8
	3: Neutro	3	8,1	8,1	18,9
	4: De acuerdo	13	35,1	35,1	54,1
	5: Totalmente de acuerdo	17	45,9	45,9	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

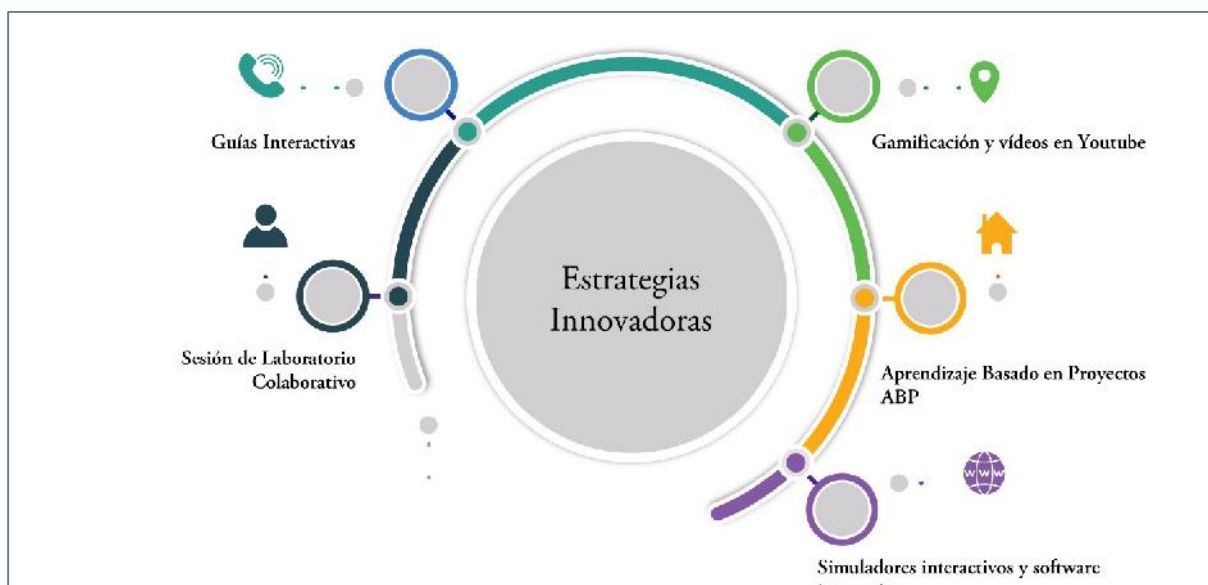
Los datos muestran que el 81 % de los estudiantes calificaron la explicación del algoritmo de Gram-Schmidt como clara y práctica, obteniendo calificación de 4 (35,1 %) y 5 (45,9 %). Este alto resalta porcentaje que la mayoría de los estudiantes percibieron la enseñanza de este tema como efectiva, lo que sugiere que las estrategias empleadas fueron adecuadas para facilitar la comprensión de este procedimiento fundamental en espacios vectoriales. Sin embargo, un 18,9 % de los estudiantes valoró la explicación en un rango bajo o medio (2 y 3), lo que indica la necesidad de ajustes en la metodología para garantizar una experiencia de aprendizaje más uniforme.

La variación en las calificaciones podría atribuirse a diferencias en los estilos de aprendizaje y niveles previos de conocimiento de los estudiantes. Estudios previos, como los de Ávila Guamán et al. (2024), han señalado que los algoritmos matemáticos complejos requieren no solo claridad en la explicación teórica, sino también ejemplos aplicados que conectan el contenido con situaciones prácticas. Además, Herrera-Castrillo & Córdoba-López (2024) recomiendan la integración de herramientas digitales, como simuladores interactivos, para mejorar la comprensión y retención de temas técnicos como este.

Dentro de las estrategias, que se sugieren para el aprendizaje del Análisis Matemático destacan:

Figura 5

Estrategias Innovadoras para la Enseñanza del Análisis Matemático

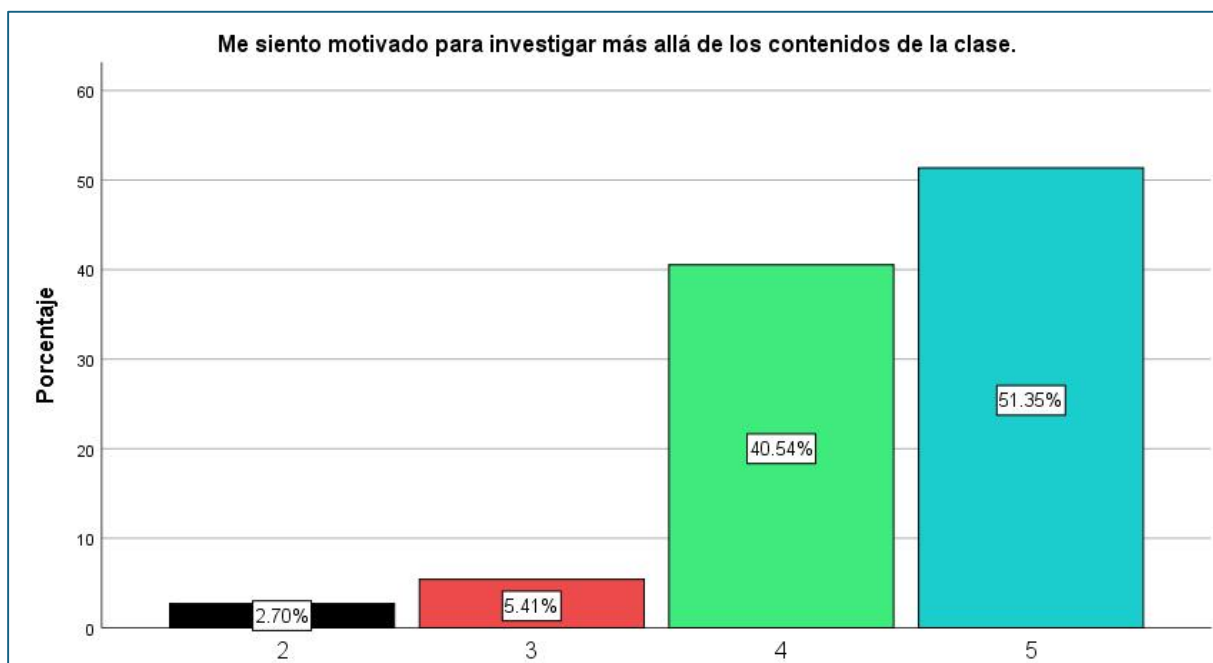


Impacto en la motivación y formación profesional

La enseñanza del Análisis Matemático no se limita a impartir conocimientos técnicos; también tiene como objetivo estimular la motivación de los estudiantes y su comprensión del valor práctico de la disciplina en su formación profesional. Esta sección examina cómo la materia ha afectado el interés de los alumnos por las matemáticas abstractas y su disposición a explorar los contenidos más allá del aula, así como el impacto que sienten en su preparación para afrontar desafíos académicos y laborales en el ámbito de las ciencias exactas.

Figura 6.

Percepción estudiantil sobre la motivación para investigar más allá de los contenidos del curso de Análisis Matemático



Nota. 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Neutro, 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo

El gráfico muestra que la mayoría de los estudiantes (91,89 %) sienten un alto nivel de motivación para investigar más allá de los contenidos abordados en clase, reflejado en las evaluaciones de 4 (40,54 %) y 5 (51,35 %). Este dato evidencia que la asignatura ha logrado despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes por explorar temas relacionados con el Análisis Matemático de manera autónoma. Sin embargo, un pequeño porcentaje (8,11 %) calificó su motivación en niveles bajos (2 y 3), lo que sugiere que existen algunos factores que podrían estar limitando su interés por profundizar en los contenidos.

Estos resultados destacan la importancia de vincular los temas de clase con aplicaciones prácticas y desafíos reales, alineándose con investigaciones como las de Herrera-Castrillo & Córdoba-López (2024), quienes subrayan que una conexión significativa entre la teoría y el entorno profesional puede incrementar la motivación estudiantil. Además, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos o la introducción de recursos tecnológicos podrían reforzar aún más esta disposición hacia la investigación y el aprendizaje autónomo, asegurando que todos los estudiantes encuentren el curso relevante e inspirador para su formación profesional.

Al preguntar a los estudiantes sobre la contribución del Análisis Matemático a su formación profesional, la mayoría reconoció su importancia como una herramienta fundamental para desarrollar habilidades analíticas y resolver problemas complejos. Esta percepción resalta cómo la asignatura no solo aporta conocimientos técnicos, sino que también fortalece competencias clave para afrontar retos

académicos y profesionales. Sin embargo, algunos estudiantes manifiestan una valoración más baja, lo que podría reflejar la necesidad de vincular de manera más explícita los contenidos del curso con aplicaciones y casos del mundo real. Esto pone de manifiesto la importancia de seguir ajustando las estrategias pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes perciban el impacto positivo del Análisis Matemático en su formación integral.

Retos y áreas de mejora

Los comentarios de los estudiantes destacan varios desafíos en el curso de Análisis Matemático, entre los cuales sobresalen el factor tiempo, la resolución de problemas complejos y la abstracción de conceptos avanzados como los espacios normados, Hilbert y las series de Fourier. Además, se menciona que la aplicación práctica de los conceptos y el dominio de la notación matemática avanzada también representaron retos significativos. Algunos estudiantes identifican las demostraciones y la falta de tiempo para profundizar en los temas como factores limitantes, mientras que otros destacan en la importancia de la presencia docente, especialmente en una asignatura tan técnica.

Al contrastar estos resultados con estudios previos, se observa coherencia con lo planteado por Ávila Guamán et al. (2024), quienes identifican que la abstracción y el tiempo limitado para la práctica son barreras recurrentes en disciplinas de alta complejidad como las matemáticas. Asimismo, Ortí Martínez (2024) resalta que el dominio de conceptos avanzados requiere no solo estrategias pedagógicas claras, sino también un acompañamiento más personalizado y recursos interactivos que permitan reforzar las bases de los estudiantes.

Por otro lado, Herrera-Castrillo & Hernández Muñoz (2023) subrayan que la resolución de problemas complejos, si bien es un desafío, es también una oportunidad para desarrollar habilidades analíticas superiores. Para ello, propone el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la integración de herramientas tecnológicas que facilitan la práctica autónoma y colaborativa.

Estos hallazgos sugieren que, aunque los desafíos identificados son inherentes al estudio del Análisis Matemático, pueden ser mitigados mediante la implementación de estrategias pedagógicas más dinámicas y la reorganización del tiempo en clase, asegurando que los estudiantes tengan un equilibrio adecuado entre teoría, práctica y retroalimentación. La conexión entre los contenidos abstractos y sus aplicaciones prácticas también podría motivar a los estudiantes a superar estas barreras y mejorar su experiencia de aprendizaje.

Al preguntar a los estudiantes sobre los recursos que podrían mejorarse y las estrategias pedagógicas implementadas en el curso, emergen varias áreas clave. Muchos destacan la importancia de recursos tecnológicos, como simuladores y software especializados, que permiten visualizar conceptos abstractos de manera más clara. También se subraya la necesidad de incorporar más ejemplos prácticos, especialmente aquellos que conectan los contenidos con aplicaciones reales. En cuanto a las estrategias pedagógicas, los debates y las actividades prácticas, como la resolución de ejercicios en grupo, fueron reconocidos como herramientas efectivas para consolidar el aprendizaje.

Sin embargo, algunos estudiantes identifican limitaciones, como la falta de tiempo para profundizar en los temas y una mayor necesidad de materiales explicativos, como videos tutoriales y guías de aprendizaje detalladas. Estos hallazgos se alinean con estudios previos, como los de Ortí Martínez (2024), que enfatizan la importancia de diversificar los recursos y las metodologías en cursos de alta abstracción, para atender las diferentes necesidades de los estudiantes.

Además, la conexión entre teoría y práctica fue un tema recurrente en las sugerencias, reflejando la importancia de mostrar cómo los conceptos matemáticos se aplican en contextos profesionales. Como propone Herrera-Castrillo & Córdoba-López (2024), integrar proyectos basados en problemas y actividades colaborativas puede ser una estrategia eficaz para fortalecer la comprensión y la motivación estudiantil.

En general, los estudiantes reconocen el valor de la asignatura en su formación profesional, pero también señalan oportunidades de mejora que, de ser abordadas, podrían optimizar aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto incluye ampliar el uso de tecnologías, fomentar la práctica activa y proporcionar retroalimentación personalizada para identificar y abordar áreas específicas de dificultad.

Conclusiones

El estudio sobre la enseñanza del Análisis Matemático permitió identificar elementos clave que destacan su importancia en la formación profesional de los estudiantes. La asignatura ha sido reconocida como un pilar fundamental para desarrollar habilidades analíticas y críticas, necesarias para afrontar los retos académicos y laborales en las ciencias exactas. Los estudiantes valoraron positivamente la efectividad de estrategias pedagógicas como los debates y la resolución de problemas, las cuales han facilitado la comprensión de conceptos abstractos y fomentado un aprendizaje activo.

No obstante, se evidenciaron desafíos significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La abstracción de conceptos avanzados, como los espacios normados y Hilbert, así como las limitaciones en el tiempo para desarrollar ejercicios prácticos, fueron designadas como aspectos que dificultaron el aprendizaje para algunos estudiantes. Además, se identificó la necesidad de incorporar más recursos didácticos, como guías estructuradas, videos tutoriales y simuladores interactivos, que permitan conectar de manera más clara la teoría con aplicaciones prácticas.

Para superar estas barreras, se propone integrar herramientas tecnológicas y fomentar el aprendizaje basado en proyectos que vinculen los conceptos teóricos con problemas del mundo real. Esto no solo contribuiría a una mejor comprensión de los contenidos, sino que también incrementaría la motivación de los estudiantes al mostrarles la relevancia de la asignatura en su campo profesional. Asimismo, se recomienda diversificar las estrategias pedagógicas, combinando actividades prácticas, materiales audiovisuales y retroalimentación personalizada para atender las diversas necesidades de los estudiantes.

En síntesis, este análisis subraya la necesidad de implementar un enfoque integral en la enseñanza del Análisis Matemático, que contemple tanto las fortalezas como los retos identificados. Adaptar las metodologías y recursos a las características específicas de los estudiantes no solo mejorará su experiencia de aprendizaje, sino que también garantizará una formación más sólida y contextualizada, alineada con las demandas actuales del entorno académico y profesional.

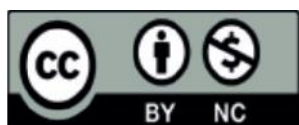
Referencias

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11–24. <https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>

- Astudillo-Villalba, F., Terán-Batista, X., & De Oleo-Comas, A. (2021). Estudio descriptivo de la motivación del estudiante en cursos de matemáticas a nivel de educación superior. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(3), 60-85. <https://doi.org/10.25214/27114406.1112>
- Ávila Guamán, L. O., Briones Calvache, J. O., Hidalgo Cajo, D. P., & Calderón Gutiérrez, J. P. (2024). Innovación en la enseñanza de álgebra lineal en la educación superior: integración de tecnologías interactivas y enfoques didácticos. *Reincisol*, 3(6), 4971-4988. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4971-4988](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4971-4988)
- Blanco Vega, F. R. (2018). Análisis de algunas nociones topológicas en las pruebas saber 9° del año 2013 a 2015. [Tesis de Grado]. Universidad Antonio Nariño. <https://repositorio.uan.edu.co/server/api/core/bitstreams/0c9af7a4-2230-4473-a1f1-0f274819055a/content>
- Briones Rugama y, Y., & Herrera-Castrillo, C. J. (2024). Desafíos en la enseñanza de la Geometría a nivel superior mediante enfoque por competencias. *Wani Revista del Caribe Nicaragüense*(81), 1-18. <https://doi.org/10.5377/wani.v1i81.18461>
- Calsin Quispe, E. S. (2022). Espacios Normados y Métricos Espacios Vectoriales Normados. Normas Equivalentes. Espacios Métricos. Discos y Esferas en Espacios Métricos: Conjuntos Abiertos en Espacios Métricos. Interior. Puntos de Acumulación, Conjunto Derivado. Conjuntos Cerrados. [Tesis de Grado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/a28f4186-69d0-43ae-b545-9a58c20b3664>
- Cisneros Díaz, I. A., Rojas Rojas, J., & Pérez Ávalos, E. (2020). *Programa de Asignatura: Análisis Matemático - Matemáticas*. UNAN-Managua.
- Cisneros, I., Marlon, E., & Primitivo, H. (2017). *Programa de Asignatura: Análisis Matemático - Física-Matemática*. UNAN-Managua.
- Esquivel Camacho, V., & Izquierdo Campos, I. (2022). Formación internacional, retorno y ejercicio profesional de algunas mujeres mexicanas en la ingeniería, física y matemáticas: motivaciones, desafíos y estrategias. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1036>
- Giler-Velásquez, L. E. (2021). La enseñanza virtual de matemática en la Educación Universitaria en el Ecuador. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(7), 566-583. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8331506>
- Herrera Castrillo, C. J. (2021). Metodologías para el aprendizaje por competencias de Ecuaciones Diferenciales aplicadas en Física al utilizar tecnología en la carrera Física Matemática. *Revista Torreón Universitario*, 11(32). <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i32.15065>
- Herrera, C. J., & Cruz, S. L. (2024). Desafíos en la enseñanza del Cálculo en contextos universitarios en un enfoque por competencias. *Plumilla Educativa*, 33(1), 1-27. <https://doi.org/10.30554/p.e.1.5099.2024>
- Herrera-Castrillo, C. J. (2024). Eficacia del sistema computacional CoCoA para la organización del pensamiento oral y escrito. *Revista Científica Estelí*, 13(2), 72-92. <https://doi.org/10.5377/esteli.v13i2.19809>

- Herrera-Castrillo, C. J., & Córdoba-López, M. A. (2024). Formación especial en aprendizaje amigable de Matemáticas. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 16(1), 12-25. <https://doi.org/10.46219/rechiem.v16i1.143>
- Herrera-Castrillo, C. J., & Hernández Muñoz, D. A. (2023). Aplicaciones del Modelo Heurístico “DONALD” en el Curso de Laboratorio de Matemática. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 4(2), 61-76. <https://doi.org/10.22490/27452115.7308>
- Herrera-Castrillo, C. J., Dávila Matute, F. d., Suárez Soza, M. M., & Triminio Zavala, C. M. (2023). Transformando la Educación Universitaria del Siglo XXI: Reflexiones inspiradas desde Paulo Freire. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, 4(2), 27-37. <https://doi.org/10.22490/27452115.7309>
- Isa Massa, F. G. (2023). Propuestas de modelos matemáticos originales en dos conjeturas de primos, teoría de juegos y probabilidades para economía, seguridad ciudadana, biología, educación, salud y otros. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3924-3939. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6450
- López-Bermúdez, F. L., Hidalgo-Hidalgo, W. A., Medrano-Freire, E. L., & Barba-López, R. A. (2024). Las matemáticas aplicadas como herramienta para la resolución de problemas de la ciencia y la sociedad. *MQRInvestigar*, 8(4), 7408-7421. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.7408-7421>
- Mateos, N., Chorny, F., Coll, P., & Reynoso, L. (2021). Enseñanza de la matemática en la universidad una experiencia sobre la construcción de relaciones de confianza en el aula. *Itinerarios Educativos*(15), 1-9. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0018>
- Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E., & Alania-Contreras, R. D. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 50-57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Naveira Carreño, W. J., & González Hernández, W. (2021). Análisis conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 17(78), 266-275. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442021000100266&script=sci_arttext
- Noguera Rendón, P. S., Aldean Tumbaco, C. A., Catota Pinthsa, P. J., & Duarte Cango, A. X. (2024). Análisis del uso de plataformas digitales en la enseñanza de ecuaciones: estrategias para un aprendizaje matemático más efectivo. *Revista Social Fronteriza*, 4(3), 1-19. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(3\)318](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(3)318)
- Ochoa Domínguez, E. L., Rodríguez Morff, N., & Yoppiz Fuentes y. (2023). Alternativa didáctica para un aprendizaje contextualizado de la disciplina Análisis Matemático. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(6), 69-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9304812>
- Ortí Martínez, J. (2024). La realidad aumentada y realidad virtual en la enseñanza matemática: educación inclusiva y rendimiento académico. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(88), 62-76. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3133>
- Padilla Doria, L. A., & Flórez Nisperuza, E. P. (2022). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en la educación matemática en Colombia. Avances de una revisión documental. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 318-328. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1686>

- Rodríguez Díaz, J. E., Rivera González, E. M., Altamirano Vásquez, F. J., & Herrera Castrillo, C. J. (2024). Aplicación de integrales dobles y vectores en el cálculo de la densidad de circulación de fluidos. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1*, 7(13), 1-11. <https://doi.org/10.29057/prepa1.v7i13.12307>
- Severiche Mendoza, C. A. (2023). Prácticas pedagógicas de profesores que orientan matemáticas en educación básica. Un estudio de revisión. *Revista Boletín Redipe*, 12(8), 39-49. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1988>
- Triminio-Zavala, C. M., Herrera-Castrillo, C. J., & Medina-Martínez, W. I. (2024). Formación investigativa del estudiante universitario en el Modelo por competencia de UNAN-Managua. *Revista Científica Estelí*, 12(48), 108–128. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i48.17529>
- Zeledón Herrera, G. J., Pérez Aguilar, K. A., Laguna Laguna y. J., & Herrera Castrillo, C. J. (2025). Aprendizaje por competencias del Modelo Atómico de Bohr a través del programa Autoplay en educación superior. *Revista Educación*, 23(25), 11-29. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2025.25.528>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 30-44

Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en un curso universitario

Design and implementation of a gamification strategy in a university course



Isabel Cristina Paz-Romero

Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia

icpaz@uao.edu.co

<http://orcid.org/0009-0009-0373-3828>

Fredy Eduardo Vásquez-Rizo

Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia

fvasquez@uao.edu.co

<http://orcid.org/0000-0003-1398-6174>

Recibido 28 de marzo de 2025

Aprobado 30 de mayo de 2025

Resumen

Este artículo presenta el diseño, desarrollo, implementación y valoración de una estrategia formativa que involucra el uso de las narrativas transmedia y digitales interactivas, a través de un ejercicio pedagógico de gamificación. El objetivo es presentar la estrategia, a través de su ideación, planificación, producción, publicación y difusión por medio de la conformación de comunidades de práctica, con la intención de aportar desde ella a los conocimientos, las competencias y los resultados de aprendizaje propuestos en la asignatura, involucrando elementos digitales como aspectos complementarios a la docencia tradicional del curso. Lo anterior, para demostrar cómo los entornos interactivos pueden aportar a la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje, sumando desde la lúdica orientada a la formación de los estudiantes, a la dinamización de las clases y a la valoración positiva del ejercicio por parte de los estudiantes. Esto último soportado en el análisis de la percepción del estudiantado (como sujetos de estudio) en torno a los recursos y actividades expuestos, a la relación con los intereses del curso y sus carreras, al uso de la herramienta y sus contenidos, a la justicia en las recompensas establecidas y a la repercusión de todo lo expuesto en su aprendizaje.

Palabras clave: Narrativas digitales, gamificación, estrategia de formación, ecosistema digital, interactividad.

Abstract

This article presents the design, development, implementation, and assessment of a training strategy that involves interactive, transmedia, and digital narratives through gamification pedagogical exercise. The objective is to present the strategy, through its conception, planning, production, publication, and dissemination through the formation of communities of practice, to contribute from it to the

knowledge, skills, and learning outcomes proposed in the subject, involving digital elements as complementary aspects to the traditional teaching of the course. The above demonstrates how interactive environments can contribute to the construction of new learning scenarios, adding from the playfulness oriented to the training of students, to the dynamization of classes and the positive assessment of the exercise by students. The latter is supported by the analysis of the students' perception (as subjects of study) regarding the resources and activities presented, the relationship with the interests of the course and their careers, the use of the tool and its contents, the justice of the established rewards and the impact of everything presented on their learning.

Keywords: Digital narratives, gamification, training strategy, digital ecosystem, interactivity.

Introducción

En la Universidad Autónoma de Occidente, ubicada en Santiago de Cali, Colombia, los programas de Comunicación Social-Periodismo, Diseño de la Comunicación Gráfica, Cine y Publicidad en Medios Digitales comparten la asignatura “Teoría de la Comunicación Digital”. En ella, los estudiantes abordan principalmente temáticas relacionadas con los medios de comunicación digital y sus diferencias con los medios tradicionales, la sociedad de la información y el conocimiento, la transformación de la industria comunicativa y los procesos de producción y circulación de contenidos digitales.

Esta asignatura, en su trabajo final, exige que los estudiantes den cuenta de dichos conocimientos teóricos, a través de un ejercicio práctico de generación de una narrativa transmedia, a partir de la cual se elabora un producto creativo, narrativo y comunicativo asociado a la era digital, empleando para ello una estrategia de gamificación que les conduzca a demostrar su aprendizaje.

Dicho ejercicio debe responder a unos resultados de aprendizaje relacionados con la identificación de conceptos asociados a la comunicación y a la narrativa digital, el reconocimiento de responsabilidades éticas y profesionales en cuanto a derechos de autor (soportado en la creación humana en cualquier formato multimedia), y la capacidad de entenderse como prosumidores en el desarrollo de productos comunicativos transmediales asociados a los medios digitales (Chatterjee et al., 2023).

Para ello, se desarrolla una estrategia de gamificación que permita a los estudiantes de la asignatura realizar un óptimo ejercicio académico-colaborativo que dé cuenta del cumplimiento de los resultados de aprendizaje exigidos y la consecución de las competencias propuestas por el curso.

Con base en lo anterior, este artículo presenta toda la estructuración que conforma la exigencia que para este trabajo académico propone el curso, con la intención de mostrar una estrategia de gamificación que involucra cinco etapas formativas: 1. Pensar la estrategia, 2. Planificar la estrategia, 3. Producir la estrategia, 4. Publicar la estrategia y 5. Emplear comunidades virtuales para la difusión de la estrategia, promoviendo la explicitación de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades blandas asociadas al trabajo colaborativo, la responsabilidad con el público y la comunicación con los usuarios empleando medios modernos.

Las narrativas transmedia

Debido al auge de las tecnologías digitales y a la gran cantidad de formatos mediáticos (cómic, película (corto, medio y largometraje), novela, serie audiovisual, videojuego narrativo, filminuto,

podcast, entre muchos otros), los relatos han encontrado la forma de expandir sus experiencias y, así mismo, sus universos narrativos.

Es en este contexto donde surge el término “narrativa transmedia”, que hace referencia a una forma de comunicación que trasciende (trans) más de un medio (media), de tal manera que cada medio cuenta una historia independiente a la vez que ayuda a expandir el relato. Este término fue inicialmente propuesto por Jenkins (2003), quien señala que estamos en una era donde la convergencia de medios se hace inevitable, principalmente gracias al flujo de contenidos a través de múltiples canales. Es decir, en la narrativa transmedia, cada medio hace lo que mejor sabe hacer para que la historia pueda fortalecerse y sea profundizada, tanto de manera independiente como en su conjunto (Novikova, 2023).

Con el paso del tiempo, la narrativa transmedia ha ido desarrollándose, permitiendo que no solo los expertos participen en su construcción sino también los usuarios, convirtiéndolos en prosumidores (productores y consumidores) de su contenido. Al respecto, Scolari (2013) afirma que las narrativas transmedia son un tipo de relato que despliega una historia a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, donde el consumidor asume un rol activo en su expansión.

Es decir, los usuarios se convierten en protagonistas del fandom, al hacer parte de la historia no solo como fans que consumen sino como co-creadores que participan e intentan ampliar el universo narrativo, pero no de manera individual sino de forma colectiva, creando una comunidad alrededor de la obra (Jenkins et al., 2015), y estos productos, hechos por los fans (cosplays, reinterpretaciones, fansubs, fanfilms o fanmovies, fanarts, fanfictions, fangames o cualquier otro producto fanmade o hecho por fans) pueden ser acogidos o no por el canon (fuente oficial/productores).

Las narrativas digitales interactivas

Con el desarrollo de los medios digitales, los contadores de historias empezaron a experimentar la narración de otra forma, teniendo en cuenta las virtudes que permiten estos nuevos medios (hipertextualidad, multimedialidad e interactividad). Es así como surgen las narrativas digitales, las cuales requieren de dichas virtudes para su experimentación, involucrando en muchos casos al usuario en la experiencia (Wang et al., 2024).

Este nuevo contexto posibilita la aparición en el escenario comunicativo de diversas figuras narrativas, destacándose entre ellas, por mencionar algunos ejemplos, las ficciones hipertextuales (sin un orden narrativo aparente, el usuario navega la historia a través de enlaces) y las narrativas interactivas (el usuario interviene en la historia y en cómo ésta se desenvuelve (Berenguer, 2007a)).

Esto da pie para que aparezcan en el panorama comunicativo distintos tipos de estructuras de narrativas digitales interactivas, entre las que se destacan, según Berenguer (2007b): ramificada (el usuario recorre distintos caminos a partir de las decisiones que toma, pero la historia ya ha sido realizada por el creador. Ej.: *Bandersnatch* en Netflix), interrumpida (el creador desarrolla la historia de tal manera que el usuario debe realizar actividades para avanzar. Ej.: videojuego de Mario Bros) y orientada a objetos (el creador plantea una situación inicial y el interactor (co-creador) debe construir la historia avanzando. Ej.: *Second Life*).

En resumen, las narrativas digitales interactivas hacen parte de la posibilidad que ofrece un universo narrativo transmedia, al permitirle al usuario convertirse en protagonista y/o co-creador del universo con el que va interactuando, siendo partícipe de manera decisoria u orientada de la narrativa que va transitando (Farek, 2018). De esta manera, la industria de la comunicación y el

entretenimiento, en la actualidad, se está especializando en este tipo de narración, pues de esta forma les permite a las personas asumir un rol que los haga sentirse partícipes del proliferante escenario digital.

La gamificación dentro del proceso pedagógico

En el marco de este contexto, todos los ámbitos humanos están ideando formas de participar en el escenario de las nuevas narrativas, y la educación no puede ser la excepción (Fiş y Karakuş, 2022). Prueba de ello es que en los últimos años aparece el concepto de gamificación, el cual plantea el uso de elementos propios de los juegos, asociados con las tecnologías digitales, para crear o potenciar ambientes de aprendizaje, con el propósito de influir en los comportamientos y conocimientos de los educandos, acrecentando su motivación e incrementando su participación en clase (Henry et al., 2024). Uno de los ejemplos más populares de esta dinámica es el uso de la plataforma Kahoot.

Al respecto, Solo (2015) afirma que la gamificación consiste en una nueva forma de impartir la clase, guiando a los alumnos hacia la adquisición de conocimientos a través de metodologías de juego que les proporcionen un aprendizaje más significativo, generando competencias y conocimientos por medio de una lúdica pensada, planificada y de efectividad demostrada.

Por su parte, Neerupa et al. (2024) plantean que la gamificación es más que un juego, pues si bien es una acción de esparcimiento va más allá de la simple diversión, apuntando su realización a la consecución de un aprendizaje significativo. Es decir, que la gamificación implica un ejercicio pensado para cumplir unos objetivos, con reglas y recompensas, siendo soportado por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] para lograr que los estudiantes se motiven por el aprendizaje (Poveda et al., 2023).

Adicional a esto, Pérez y Navarro (2023) expresan que todo ejercicio de gamificación debe tener claros dos aspectos fundamentales: 1. La narrativa, que embarca a los estudiantes en la aventura del juego y los liga a una historia, proponiéndoles retos asociados a progresos personales y formativos, y 2. Los tipos de jugador, los cuales se guían por la taxonomía de Bartle (1996), quien distingue entre “socializador” (le gusta el juego como una experiencia que comparte con los demás y crea una red de contactos), “triunfador” (aventurero, que le gusta cumplir logros y retos del juego), “explorador” (le gusta descubrir lo desconocido y le atraen los retos complejos para superar los diferentes niveles del juego), y “asesino” (hará todo lo posible por ganar y esa es su motivación).

Como se puede apreciar, la gamificación es una alternativa interesante circunscrita a la conformación de narrativas que hacen unos de las TIC para trabajar temáticas formativas. Lo importante en su implementación radica en la claridad que debe tener el gestor en la planificación de la estrategia a utilizar y en la utilidad que ésta tiene para generar un conocimiento adicional y distinto al que se podría obtener a través de un método de enseñanza-aprendizaje tradicional, entendiendo que quienes participan de este ejercicio tienen un rol diferente a ser un simple consumidor para pasar a ser un prosumidor de su propio proceso formativo.

Métodos

En el ejercicio de pensar la estrategia, se idea que el proceso de gamificación a implementar en el curso “Teoría de la Comunicación Digital” debe estar apoyado en tecnología digital, contener una historia (narrativa) que hile el proceso, desarrollar una serie de misiones que representen los avances del trabajo final y definir unas recompensas ligadas a beneficios en el curso.

Al momento de planificar la estrategia, se establece que la gamificación debe proponerse desde un diseño esquemático que permita visualizar los elementos de la estrategia y plantear su articulación a través de una narrativa. Para ello se utiliza un canva (Figura 1).

Figura 1

Canva para el diseño del curso de gamificación

NARRATIVA DEL PROYECTO (páginas de apoyo YouTube o imagen)	ESCENARIOS	TIEMPO DE LA IMPLEMENTACIÓN
Representación de una carrera donde los equipos van avanzando	Representación de tablero donde los equipos van avanzando	8 semanas
	OBJETIVOS QUE BUSCA CON LA GAMIFICACIÓN	PERFIL DE LOS PARTICIPANTES
	Evaluación pares, generación criterios, emoción trabajo final, espíritu competitivo	Estudiantes de pregrado
	NIVELES QUE PUEDE ALCANZAR EL ESTUDIANTE	MÚSICA / MATERIAL AUDIOVISUAL
MISIONES Y RETOS Las 8 misiones definidas con sus respectivos retos	Amateur, moderado, productor experto	Acompañamiento protegido por derechos
	REGLAS DE JUEGO	AVATAR
	Las establecidas en las instrucciones	A discreción del jugador
	EVALUACIÓN	EQUIPO
	Enfoque mixto	De 4 a 6 estudiantes
		RECOMPENSAS
RELACIÓN CON EL CURRÍCULO		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	TEMÁTICAS DEL CURSO	MATERIALES PARA EL ESTUDIANTE
Alineados con la asignatura	Temas a trabajar para garantizar aprendizaje	Guía con las reglas del juego
		HERRAMIENTAS TIC
		Herramientas digitales (Genially)

Nota. Elaborado con base en Yepes (2023).

Debido a que la gamificación propuesta está enmarcada en el semestre universitario de la asignatura, la distribución de las actividades y misiones se plantean como aparece en la Figura 2, siguiendo el calendario académico y tomando el diseño esquemático elaborado.

Esta distribución es el punto de partida de la ejecución de la estrategia, pues es el mapa orientador de las actividades de la gamificación. En esta parte de la metodología el docente del curso puede emplear el método inductivo antes y durante la producción de la estrategia, utilizando para ello un enfoque mixto soportado en las técnicas de investigación observación y encuesta, para ir registrando y analizando el proceso mientras éste se desarrolla.

En términos de la población y muestra, ésta corresponde a los 288 estudiantes matriculados en los cursos de “Teoría de la Comunicación Digital” durante los periodos 2023-1, 2023-2 y 2024-1 (3 cursos por semestre). Es decir, 72 equipos de 4 estudiantes (24 equipos por semestre, 6 por curso).

Figura 2

Distribución de la actividad de gamificación durante el semestre



En cuanto a la publicación de la estrategia, la Tabla 1 describe el ejercicio de gamificación realizado y los productos a publicar dentro del ejercicio:

Tabla 1

Estructura del ejercicio de gamificación

Título

Premio Somos Prosumidores

Narrativa

Cada equipo está conformado por productores de proyectos narrativas transmedia. En la actualidad, han decidido participar en el Premio Somos Prosumidores, el cual celebra a aquellos productores que se caracterizan por generar productos narrativos y tienen una especial relación con su público. Para ello, deben demostrar seriedad en su trabajo, trabajo en equipo, responsabilidad con el público y relaciones cercanas con su comunidad virtual. Además, deben realizar ocho (8) misiones en donde se evidencian estas cualidades, permitiendo avanzar en el proceso. No olviden que cómo recorran su camino, será la forma en que serán premiados.

Objetivo

Promover el trabajo autónomo de los estudiantes, el trabajo colaborativo, el cumplimiento, la responsabilidad con el público y la evaluación entre pares, demostrando la adquisición de conocimientos relacionados con los temas abordados a lo largo del curso.

Misiones y recompensas

Actividad/Misión	Recompensa		Beneficio
Misión 1.	Carta	Entrega	Tienen 24 horas extra para publicar la historia principal.
Entrega completa y a tiempo de los puntos de la misión. Plantear puntos básicos del proyecto de narrativa transmedia.	Puntual		
Retos:			

1. Nombrar proyecto, descripción del proyecto (tipo y público).
2. Plantear la extensión narrativa.
3. Pensar en los medios adecuados para la publicación de los productos narrativos.
4. Distribución de roles en el equipo en cuanto al proyecto en general y sus productos.

Misión 2.

Entrega completa y a tiempo de los puntos de la misión. Plantear el *flowchart* del producto narrativo interactivo, las características de estilo del proyecto y pensar los medios promocionales.

Carta Flowchart

Tienen 24 horas extra para publicar la historia interactiva.

Retos:

1. Realizar el mapa interactivo del producto narrativo, de acuerdo con la tipología de Berenguer (2007b), con tres (3) momentos de interactividad.
2. Pensar el proyecto en términos gráficos: estilo, tipografía, paleta de colores y diseño de personajes.
3. Escoger la red social y establecer las estrategias, términos asociativos a usar y lógica de interconexión.
4. Proyectar cómo será la página web del proyecto en cuanto a modularidad, enlaces, capa cultural e interactividad.

Misión 3.

Entrega completa y a tiempo de los puntos de la misión. Pensar en derechos de autor del producto y método de financiamiento.

Carta
Reconocimiento

El equipo tendrá 0,5 en participación, con efecto en la nota de talleres.

Retos:

1. A partir del conocimiento de los derechos de autor, el equipo debe plantear responsablemente los derechos morales y de uso de productos libres en el proyecto.
2. Teniendo en cuenta el conocimiento de los *creative commons* (cc), escoger una licencia, visibilizarla y usarla correctamente en todos los productos, tanto narrativos como promocionales de su proyecto.
3. Conocer los diferentes métodos de financiamiento de proyectos digitales y plantear hipotéticamente el que sea más adecuado para el proyecto.

Misión 4.

El equipo debe entregar a tiempo la lista de las narrativas transmedia a evaluar y sus datos (título, sinopsis, enlace de página web y red social y póster).

Carta
Prosumidores

El equipo tendrá 0,6 en participación, con efecto en la nota de talleres.

Misión 5.

Publicar la historia principal en el momento adecuado y con los derechos de autor correctamente.

Carta
Prosumidores

El equipo tendrá 24 horas extra para publicar la historia, de extensión no interactiva (precuela, secuela o *spin off*).

Royal Match. Esto permite actualizar el avance de los participantes y visualizarlo a partir de publicaciones o ingresos externos, así como ver de qué trata cada proyecto y las cartas obtenidas (Figura 4).

Figura 4

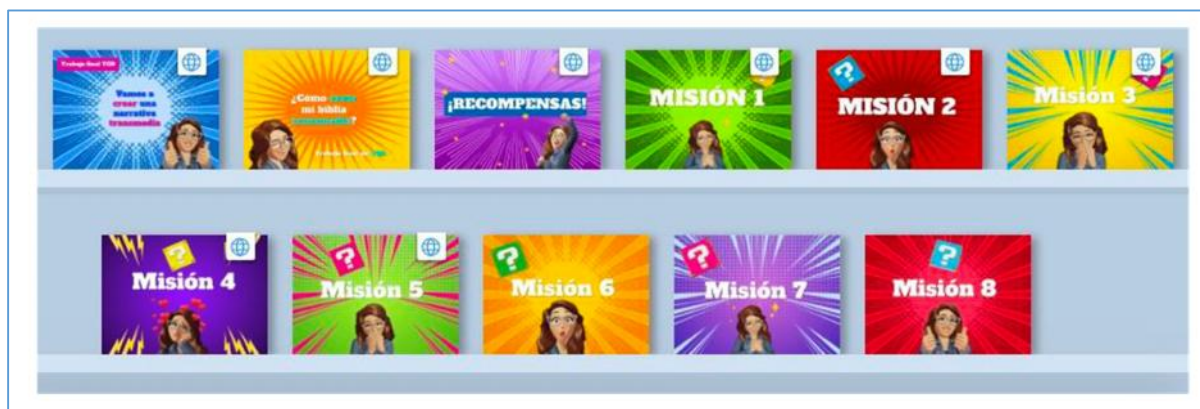
Visualización de los avances en el juego



Para complementar el proceso de difusión, se elaboran 11 libros multimediales, los cuales explican la dinámica y dan consejos para cada misión (Figura 5).

Figura 5

Libros multimediales elaborados para la gamificación



Finalmente, se elabora una encuesta (que emplea una escala de Likert), aplicada a los estudiantes y docentes a cargo de los cursos, relacionada con la usabilidad y su percepción sobre el proceso, con tendencia a encontrar oportunidades de mejora.

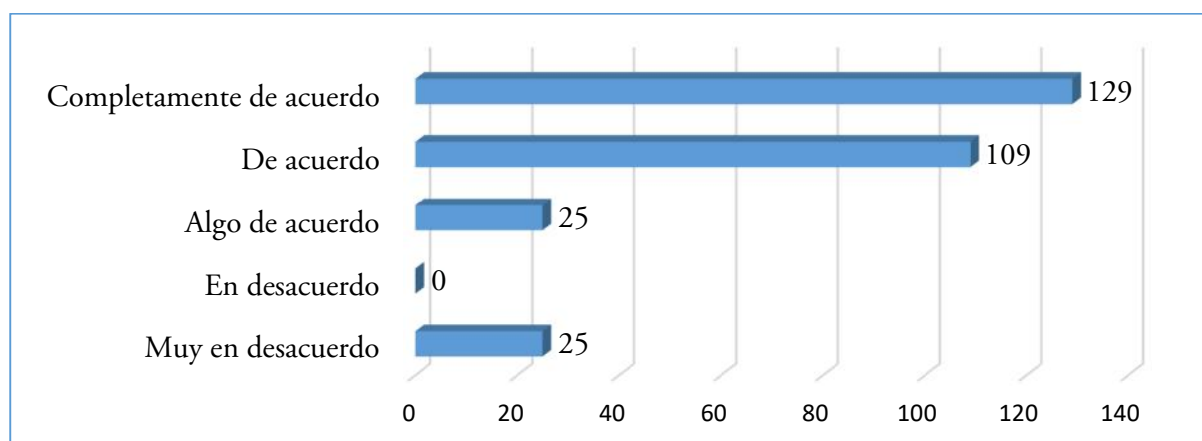
Resultados

Con base en todo el proceso realizado, a continuación, se presentan los principales resultados que dan cuenta de la aceptación y valoración del proceso formativo soportado en el proceso de gamificación descrito.

Desde el punto de vista de los estudiantes, según la encuesta realizada, se señala que los recursos y actividades diseñados e implementados se desarrollan acorde con la apuesta de valor propuesta en el curso y el proceso de gamificación (Figura 6). Esto se constata cuando el 82,64% de los encuestados está de acuerdo o completamente de acuerdo con la utilidad de los recursos y actividades desarrollados durante el ejercicio; sin embargo, se debe atender el 8,68% que está muy en desacuerdo con la pregunta.

Figura 6

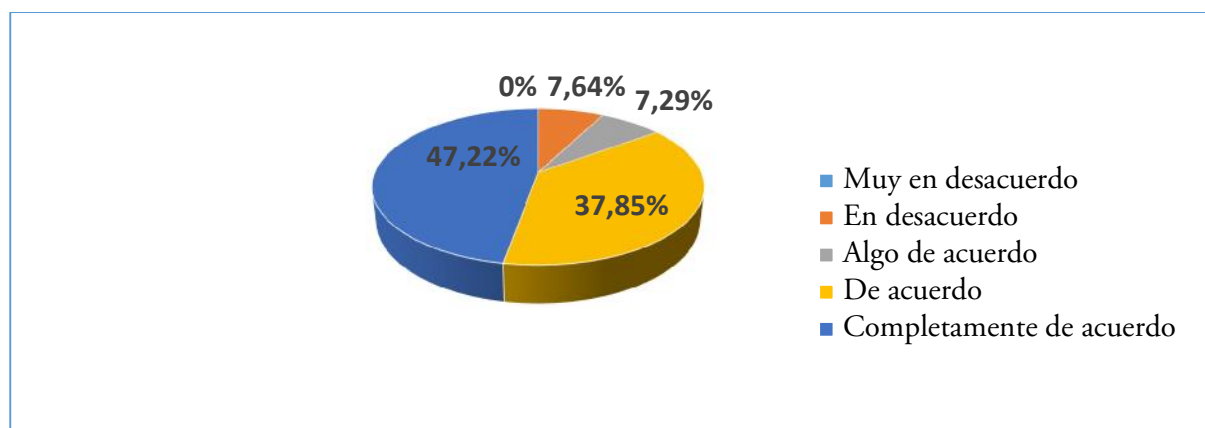
Percepción acerca de los recursos y actividades propuestos en la gamificación



En la siguiente Figura (7), se pueda constatar cómo los estudiantes perciben que los contenidos del ejercicio de gamificación realizado tienen coherencia con las competencias y resultados de aprendizaje propuestos por el curso y sus campos de estudio. Prueba de ello es que 266 estudiantes (de 288) encuentran consistencia en esta premisa.

Figura 7

Percepción acerca del ejercicio con los intereses del curso y sus carreras

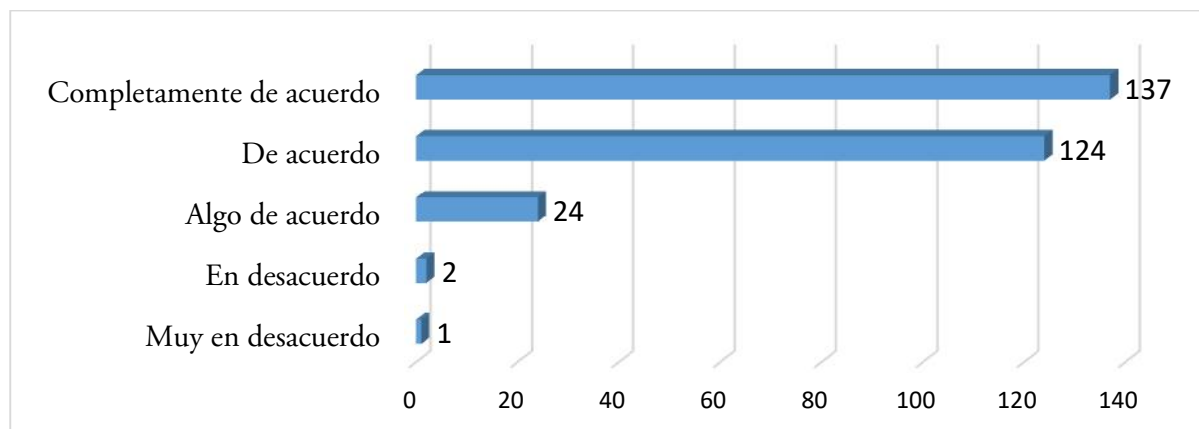


En relación con la herramienta diseñada (el tablero de juegos interactivo) y sus contenidos (tanto directos como complementarios), así como otras características asociadas (flexibilidad,

navegación, intuición, acceso, interfaz) la opinión de los estudiantes también es muy positiva, puesto que el 98,96% está por lo menos algo de acuerdo con la conformación de la propuesta (Figura 8).

Figura 8

Percepción sobre la herramienta y sus contenidos



Cuando se les pregunta a los estudiantes acerca de la relación entre el proceso de gamificación, sus contenidos y las recompensas otorgadas con el cumplimiento de cada misión, consideran que es justo lo que se otorga. Esto se constata cuando también 266 estudiantes (de 288 posibles) las consideran justas (Figura 9).

Figura 9

Percepción de la relación entre las recompensas y el ejercicio de gamificación

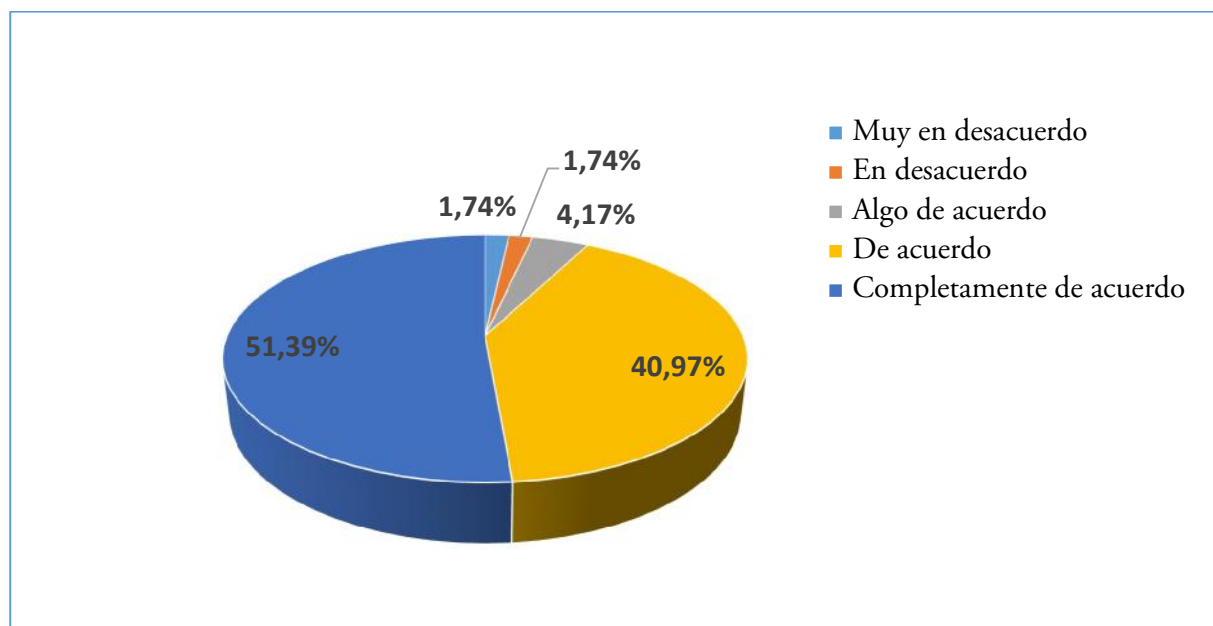
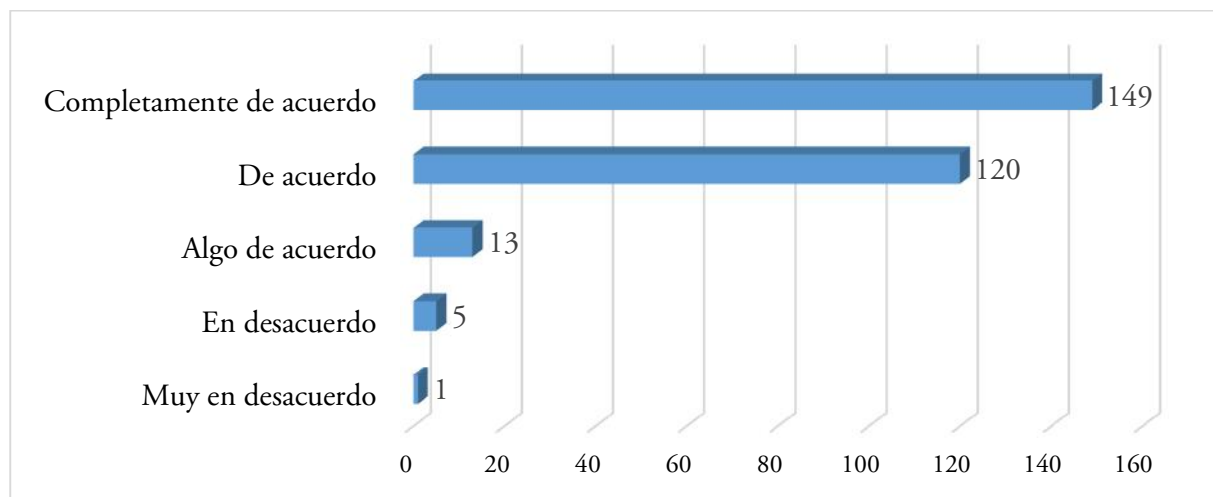


Figura 10*Percepción sobre si el ejercicio potenció su aprendizaje*

Finalmente, cuando se les pide a los estudiantes evaluar su proceso formativo y si sienten que éste se potencia con la gamificación, es muy satisfactorio encontrar que el 93,4% aprecia como muy positivo lo realizado (de acuerdo y muy de acuerdo). Ver Figura 10.

Discusión

En este ejercicio de innovación pedagógica, que involucra un ecosistema digital de apoyo a la docencia presencial, el uso de narrativas transmedia y digitales interactivas, así como la gamificación en el marco de un proceso formativo, la efectividad de su implementación depende del interés del estudiante, de la motivación por el aprendizaje desde la lúdica, de la realización correcta y a tiempo de los ejercicios y del deleite de asumir retos y avanzar gracias a su resolución.

En este artículo queda en evidencia que la sana competencia, que va más allá de competir por competir o de enfrascarse en disputas entre personas y equipos, tiene su eje en entender que se compete por beneficios formativos, es decir por resultados que implican una evolución en un proceso educativo, más que en un triunfo que alimente el ego. Por tanto, todos los participantes (incluido el profesor que dicta la asignatura) deben ser conscientes de la magnitud y alcance del ejercicio para poder despojarse del afán y lo anecdótico de solo lo competitivo para aprender a trabajar en equipo y en pro del desarrollo del curso y del aprendizaje individual y colectivo (Van Hoorebeke, 2024).

Por ende, la experiencia presentada ayuda a configurar un ambiente más agradable para el aprendizaje, soportado en el juego y en las motivaciones de esta nueva generación de estudiantes (Cavique & Rosário, 2024), lo que los lleva a sentirse más involucrados con su formación y más comprometidos con la realización de su trabajo final, además de posibilitarles desarrollar su pensamiento estratégico, en búsqueda de idear maniobras que les permitan obtener las recompensas propuestas.

Todo eso constituye un cambio de paradigma, donde la asignatura pasa de tener un fuerte componente teórico, dada su denominación, a convertirse en un curso que no es ajeno a los nuevos contextos digitales, dándole paso a su evolución desde lo pedagógico, lo experiencial y lo emotivo, en respuesta a las nuevas necesidades formativas, como queda demostrado en la postura asumida por los estudiantes en la encuesta de percepción realizada y en el ímpetu asumido como protagonistas en el aula de clase.

Conclusiones

El ejercicio de implementación de gamificación en el aula expuesto presenta una estrategia formativa novedosa en cuanto a que toma las bases de un curso tradicional: “Teoría de la Comunicación Digital”, visto por los estudiantes de los programas Comunicación Social-Periodismo, Diseño de la Comunicación Gráfica, Cine y Publicidad en Medios Digitales de la Universidad Autónoma de Occidente, y las complementa a partir de los intereses de los estudiantes y las posibilidades que hoy brinda el ecosistema digital.

Esta estrategia que hace relación a las narrativas transmedia, las narrativas digitales interactivas y la gamificación dentro de un proceso pedagógico, involucra una metodología que da cuenta de un proceso planeado relacionado con pensar la estrategia, planificarla, producirla, publicarla y difundirla, a través de una metodología que conjuga en un mismo semestre formativo una multiplicidad de nuevas variables y herramientas que dan cuenta de un enriquecimiento de la labor docente y del disfrute estudiantil.

Es por esto que en la estrategia formativa propuesta se entrelazan procesos y medios tales como el entorno tecnológico-digital, la construcción de narrativas digitales, la investigación de contexto, el empleo de técnicas de investigación, la planificación de la gamificación, el diseño e implementación de la estrategia, la selección de incentivos, la conformación de comunidades de práctica, el trabajo colaborativo, el uso de escenarios virtuales, la construcción de plataformas e interfaces, la elaboración y publicación de materiales de apoyo complementarios y el diseño y aplicación de una encuesta que da cuenta del proceso formativo realizado y la percepción de quienes lo vivieron.

Todo esto para resaltar la importancia del trabajo en equipo, la comunicación y el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas, la identificación de oportunidades de mejora, la verificación de los avances formativos, la competitividad selectiva, el seguir las reglas de un juego, la satisfacción de participar y hacer parte de un equipo, la emoción de lo lúdico y la visualización del progreso en el desempeño académico.

Lo que finalmente permite afirmar que la estrategia de gamificación expuesta es adecuada para potenciar los fines que propone el curso, articulando el ejercicio a la teoría que en él se expone, en sintonía con las competencias que se pretenden lograr y los resultados de aprendizaje que se plantean alcanzar.

Referencias

- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1(1). <http://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- Berenguer, X. (2007a). Historias por ordenador. En: J. La Ferla, *El medio es el diseño audiovisual* (pp. 124-136). Universidad de Caldas.
- Berenguer, X. (2007b). El medio es el programa. En: J. La Ferla, *El medio es el diseño audiovisual* (pp. 82-96). Universidad de Caldas.
- Cavique, L. & Rosário Ramos, M. (2024). Evaluación en aprendizaje colaborativo: un enfoque de análisis de mediación. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 24(80), 1-15. <https://doi.org/10.6018/red.606551>
- Chatterjee, S., Mariani, M. & Fosso Wamba, S. (2023). Prosumers' intention to co-create business value and the moderating role of digital media usage. *Journal of Business Research*, 163. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.113920>
- Farek, K. (2018). Viewer, co-creator or artist? Changes in the mass media audience behaviour under the influence of social media and big data. *Education of Economists & Managers*, 50(4), 113-125. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.0631>
- Fiş, E. S. & Karakuş, Y. T. (2022). Gamification design in education: what might give a sense of play and learning? *Technology, Knowledge and Learning*, 27(4), 1039-1061. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09604-y>
- Henry, J., Li, F. & Arnab, S. (2024). On the pre-perception of gamification and game-based learning in higher education students: a systematic mapping study. *Simulation & Gaming*, 55(6), 985-1010. <https://doi.org/10.1177/10468781241271082>
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H., Ford, S. & Green, J. (2015). *Cultura transmedia, la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Editorial Gedisa.
- Neerupa, C., Naveen Kumar, R., Pavithra, R. y John William, A. (2024). Game on for learning: a holistic exploration of gamification's impact on student engagement and academic performance in educational environments. *Management Matters*, 21(1), 38-53. <https://doi.org/10.1108/MANM-01-2024-0001>
- Novikova, A. A. (2023). Transmedia storytelling in education as a practice of media ecology. *ETC: A Review of General Semantics*, 80(2), 271-287.
- Pérez, I. J. & Navarro, C. (2023). Guía para gamificar: construye tu propia aventura. Editorial CopiDeporte – Universidad de Granada.

- Poveda Pineda, D. F., Limas Suárez, S. J. y Cifuentes Medina, J. E. (2023). La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior. *Educación y Educadores*, 26(1). <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.2>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia*. Deusto Sello Editorial del Grupo Planeta.
- Solo de Zaldívar, I. F. (2015). Gamificación y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*. 281-282, 43-48.
- Van Hoorebeke, D. (2024). Travail collaboratif médié: méthodologie mixte en ligne pour étudier le travail émotionnel de groupe? *Pistes: Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/12fv0>
- Wang, F., Cheung, A., Chai, C. S. & Liu, J. (2024). Development and validation of the perceived interactivity of learner-AI interaction scale. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12963-x>
- Yepes, J. (1-30 de junio de 2023). *Canva para el diseño para cursos gamificados*. Seminario Taller Gamificar Un Curso No Es Juego, Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 45-58

Brechas digitales y socioeconómicas en la implementación de las TIC en la educación

Digital and socioeconomic gaps in the implementation of ICT in education

Kevin Steven Llontop Acosta

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima

kevin.llontop@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0004-5673-7295>

Víctor Andrés Arrieta Santome

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima

victor.arrieta@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0007-3786-4530>



Roberto Segundo García Vargas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Callao

roberto.garciav@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0004-8189-3628>

Jury Carla Medina Uribe

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima

jmedinau@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8338-7404>

Recibido 21 de noviembre de 2024

Aprobado 01 de junio de 2025

Resumen

Este artículo examinó cómo las brechas digitales y socioeconómicas afectan la implementación de tecnologías en la educación. El acceso desigual a estas herramientas influye en el rendimiento académico, especialmente en estudiantes de bajos recursos. Los estudios destacan que los estudiantes de familias con mayores ingresos acceden más fácilmente a dispositivos e internet, lo que potencia sus resultados educativos. En contraste, aquellos en contextos desfavorecidos enfrentan limitaciones que afectan su aprendizaje. Además, la adaptación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) ha impulsado metodologías innovadoras como el aula invertida, que promueve el aprendizaje colaborativo. Sin embargo, la resistencia al cambio, especialmente entre educadores mayores, dificulta su adopción. La falta de capacitación docente y recursos adecuados perpetúan estas desigualdades. Metodológicamente, el estudio se basa en un enfoque constructivista y conectivista, con un diseño de estudio de caso y el uso del método inductivo, lo que permitió observar fenómenos en contextos educativos reales. En conclusión, aunque las TIC tienen el potencial de mejorar la calidad

educativa y promover la equidad, las brechas digitales y económicas limitan su impacto. Es fundamental diseñar políticas inclusivas y fortalecer la formación docente para garantizar un acceso equitativo.

Palabras clave: TIC, educación, desigualdad, rendimiento académico, aula invertida.

Abstract

This article examines how digital and socioeconomic gaps affect the implementation of technology in education. Unequal access to these tools impacts academic performance, especially for students from low-income backgrounds. Studies highlight that students from higher-income families have easier access to devices and the internet, which enhances their educational outcomes. In contrast, those in disadvantaged contexts face limitations that hinder their learning. Additionally, the adaptation of Information and Communication Technologies (ICT) has driven innovative methodologies such as the flipped classroom, which promotes collaborative learning. However, resistance to change, particularly among older educators, complicates its adoption. The lack of teacher training and adequate resources perpetuates these inequalities. Methodologically, the study is grounded in a constructivist and connectivist approach, using a case study design and an inductive method, which allowed for the observation of real educational settings. In conclusion, while ICT has the potential to improve educational quality and promote equity, digital and economic divides limit its impact. It is crucial to design inclusive policies and strengthen teacher training to ensure equitable access.

Keywords: ICT, education, inequality, academic performance, flipped classroom.

Introducción

En la era digital, las TIC han transformado profundamente la educación, mejorando el acceso a la información y la calidad del aprendizaje. En la actualidad, las TIC en el aprendizaje escolar es esencial y ampliamente reconocida. Se considera un recurso que enriquece significativamente el proceso educativo, y su adopción ha influido en los sistemas educativos de todos los niveles (Dani et al., 2020). Sin embargo, en países en desarrollo como Perú, la implementación de las TIC enfrenta barreras en la brecha digital, que limita el acceso equitativo a dispositivos y conectividad, especialmente en áreas rurales. A pesar de los esfuerzos del gobierno, las desigualdades persisten, y es necesario un enfoque integral para garantizar una educación inclusiva que capacite tanto a estudiantes y docentes en el uso adecuado de las herramientas digitales (Lopez, 2024; Oyarce et al., 2022).

Por ello, este artículo busca identificar: ¿cómo afectan las brechas digitales y socioeconómicas a la implementación y efectividad de las tecnologías en el aula? La digitalización de la educación no solo brinda algunos desafíos como la creciente preocupación por la privacidad y protección de datos o el aumento de la brecha digital, sino que también transforma la gestión educativa y la evaluación de las competencias de los estudiantes (UNESCO, 2022). Es crucial abordar aquellas desigualdades para asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas. Existen diversas estrategias para mitigar estos problemas, como la capacitación docente y el desarrollo del aula invertida. Ignorar esas

brechas perpetúa la desigualdad educativa y limita el potencial de muchos estudiantes. Al garantizar un acceso igualitario a la tecnología, promovemos una educación que sea más justa, inclusiva y de calidad para todos.

El objetivo de esta investigación es examinar cómo las brechas digitales y socioeconómicas afectan la implementación y efectividad de las tecnologías en el ámbito estudiantil. Este análisis busca los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes en contextos vulnerables, especialmente en áreas vulnerables, para proponer soluciones que promuevan una educación inclusiva. Además, se espera desarrollar estrategias que permitan el mejoramiento al acceso a dispositivos, internet y formación docente, para garantizar que todos los estudiantes disfruten de las mismas oportunidades de aprendizaje en un entorno digital. Asimismo, se observa que algunos docentes se resisten a cambiar sus métodos de enseñanza, ya sea por creencias personales o por desconfianza hacia las nuevas tecnologías, lo cual representa un obstáculo adicional en la integración de las tecnologías.

La hipótesis se basa en la premisa de que las desigualdades presentes en el acceso a la tecnología generan una gran brecha de integración educativa que perjudica a los estudiantes de contextos socioeconómicos menos favorecidos. En países como el Perú, la falta de dispositivos y conectividad, junto con la insuficiente capacitación de los docentes, limita el potencial de las tecnologías en la educación. Por lo tanto, es necesario implementar planes de acción que aborden estas desigualdades, promoviendo el acceso equitativo a las herramientas tecnológicas y asegurando que tanto estudiantes como docentes estén equipados para sacar el mayor provecho de las oportunidades que estas brindan.

Las TIC desempeñan un papel fundamental en la educación, promoviendo el aprendizaje significativo al facilitar la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y operativas. Según Puicaño (2024), el uso de las TIC mejora el aprendizaje en un 77,18%, lo que subraya su impacto positivo en el ámbito educativo. Al ofrecer herramientas interactivas y accesibles, como plataformas de estudio en línea y aplicaciones educativas, las TIC permiten a estudiantes y docentes optimizar el proceso educativo, lo que fomenta una mayor comprensión y retención del conocimiento a largo plazo. Sin embargo, es valioso considerar también los desafíos que pueden surgir, como la dependencia tecnológica y las brechas de acceso, lo que plantea la pregunta de si realmente son catalizadoras del cambio o nuevos obstáculos en el aprendizaje.

Para un análisis profundo de los elementos clave relacionados con las TIC y el desarrollo de valores éticos, Ventura et al. (2024) sugiere que los métodos histórico-lógicos son particularmente útiles. Estos métodos permiten examinar la trayectoria y los antecedentes de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, en relación con el uso de las TIC. Además, facilitan la identificación de las consecuencias del manejo adecuado de las tecnologías y los elementos digitales, así como la evaluación de si se les da un uso responsable. Este análisis es fundamental para comprender cómo las TIC pueden influir en la formación ética de los estudiantes.

Materiales y métodos

El presente trabajo se fundamenta en un marco filosófico constructivista, el cual enfatiza que el conocimiento se construye a través de experiencias contextuales y significativas. Siguiendo a Hernández (2008), quien menciona que esta perspectiva fomenta una experiencia singular, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que se ajusta a la manera en que mejor asimilan y construyen su propio saber. Desde este planteamiento, el uso de herramientas digitales en el aula permite a los estudiantes tomar un rol activo en la dirección de su propio aprendizaje, promoviendo una experiencia personalizada y única que rompe con el esquema tradicional de enseñanza centrada en el papel y lápiz. Por otro lado, el trabajo está enriquecido por los principios del conectivismo, propuesto por George Siemens, surgido en sociedades complejas e insertas en economías globalizadas.

Esta teoría se centra en cómo el aprendizaje ocurre en redes y se estructura a partir de las conexiones que los estudiantes forman a través de tecnologías (Campos, 2012). Este aporta una perspectiva clave para entender cómo las TIC no solo brinda acceso instantáneo a un vasto universo de información, sino que además fomentan la autonomía del estudiante en la construcción activa de su conocimiento.

El diseño planteado se basa en un estudio de caso, como lo describen Andreoli y Lorenzen (2010), donde mencionan que este estudio de caso permite una exploración profunda y detallada de fenómenos complejos en contextos reales, lo cual es adecuado para investigar la implementación de tecnologías en el aula, enfatizando que la tecnología no se debe abordar como una simple novedad tecnológica, sino como una estrategia global que reta a la educación a replantear y ajustar sus enfoques para cumplir con las necesidades de un mundo cada vez más interconectado e interactivo. El método utilizado es el inductivo, de acuerdo con Gómez et al. (2018), en su estudio realizado en México, que indica que el método inductivo permite desarrollar teorías basadas en la observación y el análisis de los datos recolectados, lo cual es esencial para entender cómo las brechas digitales y socioeconómicas afectan la efectividad de las tecnologías educativas.

En este estudio, tras usar la observación confirman todas las categorías emergentes identificadas, y de cómo la brecha digital logra afectar de manera positiva en los estudiantes y docentes. El escenario de estudio se centra en identificar los catalizadores de cambio en el uso de las TIC en contextos educativos, especialmente en países en desarrollo como Perú. Epistemológicamente, desde una perspectiva constructivista, donde el conocimiento se construye mediante la interacción y la experiencia, y desde una perspectiva conectivista, que enfatiza la unión entre nodos de información en la era digital; el atender dentro del contexto educativo la mejora de las tecnologías nos servirá como catalizadores de un cambio. Sin embargo, las brechas digitales y socioeconómicas pueden tener un impacto significativo en la implementación y efectividad de estas tecnologías en el aula. Esto se convierte en obstáculos a superar, generando la encrucijada de si las TIC realmente nos ayudan a mejorar o si intensifican las barreras existentes en la actualidad.

Resultados y discusión

Brechas digitales en el aula

En los últimos años, las TIC se han convertido en una parte esencial de nuestras actividades diarias, transformando múltiples aspectos de la vida moderna. Su rápida propagación avanza a pasos

agigantados, y su integración en el campo educativo ha significado una mejora significativa en el acceso a la información, la personalización del aprendizaje y la interactividad en las aulas, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. No obstante, el uso de las TIC en educación no es un fenómeno nuevo. Esto se evidencia en los 1874 artículos académicos publicados sobre el tema entre 1996 y septiembre de 2022, reflejando cómo la digitalización, la globalización y la sociedad de la información han impactado profundamente en la educación y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Habib et al., 2020).

A pesar de sus beneficios, el acceso desigual a estas tecnologías, sumado a las diferencias en las habilidades digitales de estudiantes y docentes, ha generado brechas significativas que limitan el potencial de las TIC en muchos contextos educativos, especialmente en áreas rurales o de bajos recursos. Este panorama revela una realidad preocupante, ya que la accesibilidad a estas herramientas sigue siendo una barrera considerable para la mayoría de la población mundial. A medida que la sociedad se digitaliza, el desarrollo de competencias digitales se convierte en un requisito obligatorio tanto para el aprendizaje como para la inclusión laboral y social (De la Cruz et al., 2023). Por ello, es fundamental analizar a profundidad cómo estos factores influyen en el aprendizaje y cómo se pueden reducir estas desigualdades para garantizar una formación equitativa en la era digital, promoviendo una alfabetización digital que abarque a todos los sectores de la población.

Acceso a dispositivos tecnológicos

El acceso a dispositivos tecnológicos como ordenadores, tabletas y conexión a internet es esencial para el desarrollo educativo y social, así resulta fundamental para la educación de hoy en día. Sin embargo, este acceso logra ser equitativo en todos los contextos lo que perpetúa las desigualdades sociales y limita las oportunidades de aprendizaje, especialmente para las comunidades más vulnerables.

La falta de acceso a tecnologías adecuadas repercute negativamente en la formación de estudiantes provenientes de familias de bajas ganancias. Un estudio de Afzal et al. (2023) señala que los hogares de bajos recursos tienen un acceso a internet notablemente inferior en comparación con aquellos de ingresos medios y altos. Esta desigualdad digital socioeconómica complica aún más que los estudiantes de ambientes desfavorecidos accedan a recursos educativos generando un ciclo de desventaja educativa que puede persistir a lo largo de sus vidas, perpetuando la desigualdad social. Para abordar aquella problemática se considera esencial proporcionar capacitación adecuada sobre el uso de tecnologías educativas y fomentar la confianza en ellas. Esto requiere apoyo constante a educadores y estudiantes para mejorar su competencia digital. La colaboración entre educadores, familias y el sector privado resulta clave para reducir la brecha digital, además es fundamental adaptar las metodologías de instrucción y ajustar el aprendizaje para abordar las necesidades particulares en entornos digitales (Villao et al., 2024).

Es vital implementar políticas públicas que mejoren la infraestructura tecnológica y aseguren su uso adecuado en el ámbito educativo, adaptándose a las necesidades de docentes y estudiantes. Los

gestores educativos deben seguir innovando en sus modelos de aprendizaje utilizando los recursos tecnológicos disponibles para poder incrementar el nivel académico como nos menciona las investigaciones de (Jerry Chih-Yuan, et al 2011) el cual muestra que el uso adecuado de la tecnología por parte de los estudiantes aumenta sus resultados de rendimiento académico, y su vez, es clave garantizar una conectividad digital adecuada que ayude al acceso a la educación virtual y ayude a reducir esta brecha digital existente (Flores et al., 2022).

Competencias digitales de docentes y estudiantes

La heterogeneidad en las TIC es clave para la educación y con el objetivo de optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Esta diversidad abarca diferentes niveles y combinaciones de habilidades, lo que permite que tanto los docentes como estudiantes logren experimentar un crecimiento personal y profesional (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021).

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, que cita al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2021), se espera que los estudiantes logren cinco objetivos al finalizar la educación básica. Estos objetivos están en línea con las cinco áreas competenciales definidas por el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía que establece cinco áreas clave: el manejo de información y datos, la interacción y colaboración en entornos digitales, la producción de contenido digital, la protección en el ámbito digital y la capacidad para resolver problemas relacionados con el uso de la tecnología. Para alcanzar estos objetivos, la participación del profesorado es clave. Pozos y Tejada (2018) han definido toda una serie de competencias digitales esenciales para ese perfil. La prioridad recae en el docente como profesional reflexivo, capaz de utilizar las TIC de manera estratégica no solo en el aula, sino en todos sus contextos laborales. Este enfoque promueve un uso crítico y contextualizado de la tecnología, que favorece el aprendizaje y el desarrollo profesional del estudiante, asegurando así una atención adecuada a la diversidad.

Este crecimiento personal se da con la implementación de distintas metodologías en diversas áreas. Como se puede apreciar en los siguientes ejemplos. Gómez y Herranz (2024) proponen que tanto profesores como estudiantes utilicen una metodología que combine enfoques cuantitativos y cualitativos en sus estudios sin modificar las variables en el proceso. Sugieren la creación de encuestas diseñadas específicamente para la situación, recolectando datos sociológicos y léxicos de los participantes, y analizando y evaluando las respuestas con las TIC disponibles. Además, destacan la importancia de los ejercicios activadores que, mediante estímulos adecuados, promueven la asociación libre y permiten observar patrones en las respuestas, contribuyendo así a la recolección de datos estadísticos relevantes. Por su parte, King et al. (2023) analiza la implementación de las TIC en el proceso de formación en economía y administración en el aprendizaje superior.

Para esto, proponen un enfoque metodológico centrado en la búsqueda y el análisis bibliométrico de artículos relevantes. Este proceso debe incluir la identificación de publicaciones claves,

la construcción de redes de colaboración académica y el análisis de las principales líneas de investigación. También sugieren el uso de herramientas como Excel y Vosviewer para analizar patrones y tendencias, así como evaluar palabras clave relevantes que orienten el desarrollo personal y académico en estas áreas. Finalmente, tenemos a Puicaño (2024), quien realiza un estudio sobre el impacto de las herramientas TIC en la adquisición de conocimientos significativos. Los métodos que propone incluyen una alta orientación colaborativa, es decir, que los profesores deben integrar las TIC en sus prácticas pedagógicas de manera que faciliten la conexión entre la nueva información obtenida y los saberes que ya poseían los estudiantes para que puedan construir su propio conocimiento.

Gracias a los estudios realizados, se puede decir que el uso de las TIC en la educación va más allá de reducir las desigualdades tecnológicas, sino que también potencia el desarrollo personal y profesional de docentes y estudiantes. Es fundamental adoptar metodologías que se adapten a las diversas habilidades presentes en el aula, asegurando que tanto docentes como estudiantes se capaciten para superar los retos que puedan surgir más adelante. (Hori y Fuji, 2021).

Impacto socioeconómico en la implementación tecnológica

El impacto socioeconómico de la implementación tecnológica es un tema altamente relevante en la actualidad, y ha sido objeto de diversos debates y estudios en las últimas décadas. La integración de nuevas tecnologías no solo representa una oportunidad para el progreso económico y social, sino que también introduce complejos desafíos en varios sectores. En el ámbito educativo, por ejemplo, la inclusión de tecnologías digitales permite mejorar la calidad del aprendizaje, diversificar los métodos de enseñanza, y ampliar el acceso a recursos educativos de alta calidad y personalizables, adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, el acceso desigual a estas tecnologías pone en evidencia la brecha digital, especialmente en comunidades de bajos recursos, y la resistencia al cambio persiste en ciertas instituciones educativas, dificultando su implementación efectiva (Lugo et al., 2022; Lion, 2019).

A nivel global, la velocidad del cambio tecnológico tiene el potencial de impulsar el desarrollo sostenible mediante el uso eficiente de recursos y la creación de empleos en sectores emergentes. No obstante, también plantea desafíos significativos para las economías locales, que deben adaptarse rápidamente a los cambios en el mercado laboral, particularmente en los sectores vulnerables a la automatización y digitalización, donde la sustitución de empleos tradicionales por tecnologías avanzadas es una amenaza latente (Naciones Unidas, 2019). En Perú, la implementación tecnológica presenta un panorama de oportunidades y desafíos que deben ser gestionados mediante políticas inclusivas y sostenibles, especialmente en áreas críticas como la educación, salud y economía, con el objetivo de maximizar sus beneficios y mitigar los impactos negativos para lograr un desarrollo equitativo y resiliente.

Factores socioeconómicos y su relación con el acceso a la tecnología

En el contexto educativo actual, el acceso a la tecnología se ha convertido en un factor clave para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. Sin embargo, este acceso no es

equitativo, ya que suele estar condicionado por diversos factores socioeconómicos que influyen en la posibilidad de las familias para integrar recursos tecnológicos en el ámbito educativo del estudiante. Distintas investigaciones reflejan claramente esta desigualdad. Empezando por una investigación sobre el impacto de las clases socioeconómicas en el uso de internet para el aprendizaje en Europa y Corea, se observa que los adolescentes de familias con mayores recursos económicos acceden más fácilmente a dispositivos y a una conexión estable, lo que mejora significativamente sus resultados educativos (Libaque, 2023).

En contraste, los estudiantes de familias con menos recursos, como los de la ciudad de Surabaya, donde la pobreza ha aumentado a 15 mil personas en 2020, enfrentan severas limitaciones que dificultan su participación en entornos de aprendizaje en línea (Ragnedda et al., 2024). Otros estudios, como los de Bishnu et al (2024), refuerzan estas ideas sobre las brechas digitales y cómo se mantienen hasta la actualidad, al indicar los desafíos que enfrentan las personas con recursos limitados para acceder a estos métodos de aprendizaje. Por ello, el nivel socioeconómico de las familias influye significativamente en el aprendizaje y desempeño académico de los jóvenes. La influencia de las familias, independientemente de su clase social, ha sido y continúa siendo clave para el éxito académico de los estudiantes.

Efecto de la implementación desigual en resultados académicos

La implementación de tecnologías educativas ha transformado el aprendizaje, pero su acceso desigual impacta negativamente en el rendimiento académico, especialmente en comunidades de bajos recursos en el panorama nacional e internacional. Según Flores et al., (2020) la falta de internet y herramientas tecnológicas limita no solo las oportunidades educativas, sino también el desarrollo social de quienes carecen de acceso a las TIC. En el ámbito académico, un estudio presentado por Fuentes et al., (2024) muestra que el uso de herramientas digitales entre los años 2020 y 2022 mejoró significativamente el desempeño académico de estudiantes de quinto grado de secundaria en comparación con los años 2018 y 2019, cuando no se utilizó las TIC. Otro estudio realizado por García et al., (2019) analiza el uso de motores de búsqueda, wikis y podcasts por 1.488 adolescentes españoles, evidenciando que estas herramientas mejoran el rendimiento académico en Ciencias, Matemáticas y Lengua, especialmente entre las mujeres y los estudiantes más jóvenes.

La desigualdad en el acceso a tecnologías educativas afecta en que hasta hoy en la actualidad esta se perpetúe, manteniendo las limitaciones en el aprendizaje y el desarrollo. Mejorar este acceso es esencial para igualar oportunidades y potenciar el rendimiento académico en el ámbito nacional e internacional, y es crucial asegurar que todos los estudiantes reciban el apoyo requerido para prosperar en su entidad educativa, con los medios necesarios para poder alcanzar el aprendizaje óptimo que en verdad se espera de ellos.

Innovaciones pedagógicas a través de las TIC

Las TIC han revolucionado el ámbito educativo, brindando nuevas oportunidades para la inclusión y la innovación pedagógica. Estas tecnologías, al facilitar el acceso a una amplia variedad de recursos educativos, han abierto puertas para personalizar el aprendizaje, promover la participación activa de los estudiantes y fomentar una mayor interactividad en las aulas. No obstante, la implementación de estas tecnologías también plantea desafíos significativos que, en algunos casos, pueden exacerbar las desigualdades preexistentes en el sistema educativo. Según González et al. (2022), la integración efectiva de las TIC en la educación puede ser un motor clave para la inclusión educativa, pero esto requiere una planificación adecuada y de una capacitación continua tanto para docentes como para estudiantes, asegurando que todos los involucrados se beneficien de manera equitativa.

Asimismo, Saavedra (2023) destaca que la falta de acceso a tecnologías y la carencia de habilidades digitales adecuadas pueden limitar considerablemente el impacto positivo de las TIC, especialmente en contextos de emergencias como el aislamiento social obligatorio durante la pandemia de COVID-19. Este escenario evidenció cómo las desigualdades en la disponibilidad de las herramientas digitales afectaron a numerosos estudiantes, quienes no pudieron participar plenamente en el proceso educativo. Para maximizar el potencial inclusivo de las TIC, es crucial garantizar su accesibilidad, proporcionar capacitación docente adecuada y asegurar una integración efectiva en las prácticas pedagógicas diarias. Esto implica considerar factores como la infraestructura tecnológica disponible, el diseño de contenidos accesibles para todos los estudiantes y la evaluación continua de la efectividad de las TIC en el contexto educativo. En resumen, aunque las TIC tienen un enorme potencial para promover la inclusión, su éxito depende de una implementación cuidadosa, equitativa y sostenible que elimine las barreras existentes y garantice que todos los estudiantes puedan beneficiarse de estas herramientas.

Posibles efectos excluyentes de las TIC

Las TIC pueden generar efectos excluyentes, especialmente para estudiantes en desventaja socioeconómica o con competencias digitales limitadas, lo que agrava la brecha digital y dificulta la participación equitativa (Saeed y Masters, 2021). Diversos estudios han destacado cómo la desigualdad socioeconómica influye negativamente desde una edad temprana en el desarrollo de las habilidades digitales. Por ejemplo, una investigación realizada en Alemania revela que los niños de familias con bajo estatus socioeconómico presentan brechas significativas en competencias relacionadas con las TIC comparables a las diferencias observadas en habilidades "duras" como matemáticas o ciencias; además, estas disparidades persisten hasta la secundaria (Pasaretta y Hernandez, 2022).

Es fundamental reconocer que la exclusión digital no se limita únicamente al acceso a dispositivos tecnológicos. Este concepto también abarca aspectos como la motivación, el apoyo social disponible y las diferencias en el uso efectivo de las herramientas digitales. Como mencionamos en un punto anterior del presente capítulo, el ingreso familiar es un factor determinante en el nivel de habilidades digitales percibidas. Asimismo, los estudios realizados por Gazi y Abdur (2023) revelan

cómo las prácticas de aprendizaje en línea tuvieron distintos resultados durante la pandemia, agravando o mejorando esta disparidad educativa. Gracias a los estudios revisados, podemos decir que los posibles efectos excluyentes de las TIC no se refieren únicamente a la falta de acceso a dispositivos, sino también a diferencias en la motivación, el apoyo social y el uso de la tecnología.

Adaptación de los métodos de enseñanza a las TIC

La adaptación de los métodos de enseñanza a las TIC ha dado lugar a nuevas metodologías como el aula invertida y la educación colaborativa colaborativo asistido por tecnologías. La globalización ha generado cambios económicos, sociales y culturales que han transformado la vida de las personas, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la clase invertida surge como una opción innovadora para fomentar el trabajo en equipo y la enseñanza cooperativa (Del Pino et al., 2022). Según Espinoza et al. (2022), en cuanto al uso de las TIC, los profesores más jóvenes están ansiosos por emplear estas herramientas. Los docentes de entre 30 y 40 años aún tienen ganas de aprender, pero se sienten desmotivados y prefieren posponer el estudio. Los docentes de 40 a 50 años también manifiestan interés en aprender, pero las responsabilidades familiares y laborales se lo impiden. Aquellos de 50 a 60 años tienden a rechazar el uso de las TIC en el aula, argumentando que están demasiado viejos para aprender, mientras que los docentes de más de 60 años justifican su renuencia al considerar que no vale la pena aprender algo nuevo si ya están próximos a jubilarse, lo que revela un grado de resistencia a innovarse y adquirir destrezas tecnológicas, dejando en gran medida el uso de estos recursos a los jóvenes.

De manera similar, la investigación de Arias y Torres (2021) abordó en otro contexto académico el uso de tecnologías digitales y el aula invertida en las prácticas pedagógicas de los docentes. Los resultados mostraron que, aunque muchos profesores tienen una percepción positiva de las tecnologías digitales y algunos las utilizan, su uso no es generalizado. Además, algunos docentes desconocen el aula invertida, mientras que otros lo consideran importante, pero se sienten limitados en su implementación. A pesar de estos desafíos, es evidente que la integración de las TIC en la enseñanza superior ha transformado la metodología educativa, favoreciendo un enfoque constructivista y colaborativo. Según Mohamed y Mohamed (2023), la educación híbrida ofrece flexibilidad y personalización, aunque también presenta retos para los educadores al adaptarse a nuevas herramientas y metodologías, como el aula invertida. En definitiva, esta integración es clave para modernizar la educación y formar profesionales aptos para una sociedad tecnológica. Reconociendo las diferencias en la disposición de los docentes para aprender a utilizar estos métodos, se concluye que es oportuno brindarles oportunidades para explorar estas herramientas, buscando el máximo beneficio no solo para los docentes y estudiantes, sino para la educación en general.

Conclusiones

En conclusión, las brechas digitales en el aula se han establecido mediante el acceso a dispositivos tecnológicos, la infraestructura tecnológica y las competencias digitales de docentes y estudiantes. Esta desigualdad, que aparece en contextos más desfavorecidos, perpetúa diferencias sociales y limita el potencial de que muchos estudiantes se adapten a las demandas de una sociedad digitalizada. Solo con un enfoque integral podremos garantizar una educación en la que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar competencias digitales que les permitan integrarse plenamente en la sociedad.

Además, el impacto socioeconómico en la implementación tecnológica dentro de la educación es fundamental, ya que los factores socioeconómicos influyen directamente en el acceso y en el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, afectando la implementación desigual y acentuando las disparidades en los resultados académicos. Es crucial que las políticas educativas aborden y promuevan un acceso equitativo a las tecnologías. Mejorando infraestructuras para que todos los estudiantes se desarrollen sin limitaciones socioeconómicas en ambientes educativos.

En definitiva, la implementación de las TIC en la educación ofrece grandes oportunidades para la innovación pedagógica y la inclusión, sin embargo, persisten desigualdades significativas. La falta de acceso y habilidades digitales, especialmente entre estudiantes de bajos recursos, limita el potencial de estas herramientas. Para superar estos obstáculos, es necesario fomentar la accesibilidad, capacitar a los docentes y promover un uso efectivo de las TIC. Solo con políticas públicas inclusivas y un enfoque integral se podrá garantizar un acceso equitativo a la tecnología, asegurando que todos los estudiantes se beneficien plenamente de las herramientas digitales.

En síntesis, la implementación de las TIC en la educación muestra grandes oportunidades para mejorar el aprendizaje y promover la equidad. No obstante, las brechas digitales y socioeconómicas siguen siendo obstáculos significativos que limitan este potencial transformador. Para superar estas barreras, es fundamental implementar políticas públicas inclusivas y capacitar adecuadamente a los docentes. Es necesario un enfoque integrador que promueva el acceso equitativo a la tecnología y asegure que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprovechar estos beneficios plenamente de las herramientas digitales. Solo así se podrá lograr una educación más justa y equitativa, capaz de enfrentar los desafíos de la era digital y potenciar el desarrollo social y educativo de todos los estudiantes.

Referencias

- Afzal, A., Khan, S., Daud, S., Ahmad, Z., & Butt, A. (2023). *Addressing the Digital Divide: Access and Use of Technology in Education*. Journal of Social Sciences Review, 3(2), 883-895. DOI: <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.326>
- Andreoli, S., & Lorenzen, P. (2010, 1 mayo). *Estudio de caso en educación. Innovación Tecnológica: Entorno Personal de Aprendizaje como plataforma de curso en educación superior*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/1832>

- Arias González, L. M., Torres Quitora, L. F. (2021). *Uso de Tecnologías Digitales y Aula invertida en las prácticas pedagógicas de los docentes en el grado undécimo de la Institución Educativa Instituto Montenegro*. Plumilla Educativa, 27(1), 147–175. DOI: <https://doi.org/10.30554/pe.1.4231.2021>
- Bishnu Maya Joshi, Shambhu Prasad Khatiwada & Rajendra Kumar Pokhrel (2024). *Influence of Socioeconomic Factors on Access to Digital Resources for Education*. *Rupantaran: A Multidisciplinary Journal*, 8(01), 17–33. DOI: <https://doi.org/10.3126/rupantaran.v8i01.65197>
- Campos, L. G. (2012). *Connectivism as a learning theory: Concepts, Ideas, and possible limitations*. In Revista Educación y Tecnología, N° (Vol. 1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Dani, Rakesh & Kukreti, Ravish & Negi, Anket & Kholiya, Deepak. (2020). *Impact of COVID-19 on Education and Internships of Hospitality Students*. International Journal of Current Research and Review. 12. 86-90. DOI:10.31782/IJCRR.2020.SP54
- De la Cruz Mallqui, J., Parra Galindo, R. D., & Vera Sanchez, C. (2023). *Competencias digitales en el proceso de enseñanza – aprendizaje*. Revista de Climatología, 23, 1470–1477. DOI: <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.1470-1477>
- Del Pino-Brunet, N., de la Rosa, L. D., Fuentes, S. E., Salado, M. Á. G., León, A. M., Millán-Franco, M., del Carmen Rodríguez Martínez, M., & Carnero, M. R. (2022). *Las metodologías activas y el uso de las TIC: propuestas didácticas*. Las metodologías activas y el uso de las TIC: propuestas didácticas. Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jhbc>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2021). *Diversidad y aulas heterogéneas Material complementario 2da Jornada-Tramo I*. Dirección General de Niveles y Modalidades. Subsecretaría de Educación. https://ele.chaco.gob.ar/pluginfile.php/966098/mod_folder/content/0/Diversidad%20y%20aulas%20heterog%C3%A9neas.pdf
- Espinoza-Cedeño, M. I., Johanna García-Mendoza, M. I., & Victoria Vera-García III, K. (2022). *Percepción de los docentes de enseñanza básica ante Las Tic de acuerdo a la edad Ciencias de la Educación Artículo de Investigación*. 8, 3–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635317>
- Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M., & Garay-Argandoña, R. (2020). *Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú*. Revista Venezolana de Gerencia, 25(90). <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32396>
- Flores Sánchez, C., Salma Leticia Jalife Villalón, M., Alejandro Martínez Varela, I., Patricia Muñoz Romero, M., Martha Angélica Avila Vallejo, M., & Amalia Sierra Contreras, Y. (2022). *Colaboraciones diseño de portada y gráficos*
- Fuentes Torres, K. J., Fernández Cuadros, A., Guerra Gomez, E. T., & Rojas Castro, S. D. (2024). *El impacto de las herramientas tecnológicas en el rendimiento académico de estudiantes de Secundaria*. Revista de Climatología, 24, 1694–1703. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1694-1703>
- García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). *Use of technologies and academic performance in adolescent students*. Comunicar, 27(59), 73–81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>

- Gazi Mahabulul Alam y Abdur Rahman Forhad (2023). *The Impact of Accessing Education via Smartphone Technology on Education Disparity—A Sustainable Education Perspective*. Sustainability 2023, Vol. 15, Page 10979, 15(14), 10979. <https://doi.org/10.3390/SU151410979>
- Gómez-Devís, M. Begoña y Herranz-Llácer, Cristina V. (2024). “Nuevas Tecnologías: TIC y Educación en futuros maestros de educación infantil. Caracterización desde la disponibilidad léxica”, Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, 35:7-30. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.35.2024.7-30>
- Gómez Navarro, D. A., Alvarado López, R. A., Martínez Domínguez, M., & Díaz de León Castañeda, C. (2018). *La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México*. Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento, 6(16). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- González-González, C. S., Muñoz-Arteaga, J., & Collazos, C. A. (2022). *Educational Inclusion Through ICT*. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 16(4), 352-354. <https://doi.org/10.1109/rita.2021.3137256>
- Habib, M.N., Jamal, W., Khalil, U. and Khan, Z. (2020). *Transforming Universities in Interactive Digital Platform: Case of City University of Science and Information Technology*. Education and Information Technologies. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10237-w>
- Hori, R., & Fujii, M. (2021). *Impact of Using ICT for Learning Purposes on Self-Efficacy and Persistence: Evidence from PISA 2018*. Sustainability, 13(11) 6463. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13116463>
- Hernández Requena, S., (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 5(2), 26-35. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
- Jerry Chih-Yuan Sun and Susan E. Metros. (2011). *The Digital Divide and Its Impact on Academic Performance*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524846.pdf>
- King-Domínguez, A., Ortega Martínez, R. M., & Améstica-Rivas, L. (2023). *TIC en la enseñanza de la economía y la administración*. Revista Científica de La UCSA, 10(2), 67–79. DOI: <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.067>
- Libaque-Saenz, C. F. (2023). *Estrategias para reducir la brecha digital en el Perú: lecciones de la República de Corea*. Política Internacional, (133), 184–197. <https://doi.org/10.61249/pi.vi133.71>
- Lion, C. (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas*. IIPE UNESCO Buenos Aires. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589>
- Lopez Riega Jossiclaudio Angel (2024). “La Inmaculada” Estado del arte: la brecha digital y su estado en su impacto en la aplicacion de las TIC en la educacion peruana. <https://repositorio.eespli.edu.pe/handle/20.500.14457/139>
- Lugo, M. T., Loíacono, F., Brito, A., & Ithurburu, V. (2022). *Soluções tecnológicas para a educação: Desafios, oportunidades e brechas*. Revista de Ciências Sociais, 35(51), 13-24. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.1>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencia digital del alumnado*. INTEF. <https://intef.es/competencia-digital-educativa/competencia-digital-del-alumnado/>

- Mohamed-Amar, R., & Mohamed-Amar, H. (2023). *Aula invertida y trabajo colaborativo en educación superior*. South Florida Journal of Development, 4(9), 3703–3712. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n9-027>
- Naciones Unidas. (2019). *El impacto del cambio tecnológico rápido en el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas Consejo Económico y Social. https://unctad.org/system/files/official-document/ecn162019d2_es.pdf
- Oyarce Mariñas, V. A., Silva Orosco, L., & Abanto Yóplac, S. A. (2022). *Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 3(2), 534–546. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.116>
- Pasaretta Giampiero y Gil Hernandez Carlos (2022). *The Early Roots of the Digital Divide: Socioeconomic Inequality in Children's ICT Literacy from Primary to Secondary Schooling - European Commission*. <https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2022-06/JRC128931.pdf>
- Pozos, K y Tejada, J. (2018). *Competencias digitales en docentes de Educación superior: Niveles de dominio y necesidades formativas*. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Puicaño Camavilca, A. L. (2024). *Las TIC y su influencia en el aprendizaje significativo en una institución educativa peruana*. Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 8(32), 225–235. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.718>
- Ragnedda, M., Ruiiu, M., & Calderón-Gómez, D. (2024). *Examining the Interplay of Sociodemographic and Sociotechnical Factors on Users' Perceived Digital Skills*. Media and Communication, 12, Article 8167. <https://doi.org/10.17645/mac.8167>
- Saeed, S. A., & Masters, R. M. (2021). *Disparities in Health Care and the Digital Divide*. Current psychiatry reports, 23(9), 61. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01274-4>
- Saavedra R, L. de los M. (2023). *Innovación de la educación inclusiva a través del uso de las TIC en el siglo XXI*. Repositorio UPOCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/14761>
- UNESCO (2022). *Reducir la brecha digital y garantizar la protección en el ciberespacio*. <https://www.unesco.org/es/right-education/digitalization>
- Ventura Ramos, P. E., Zaratoga Martínez, J., Memije Alarcón, N. Y., Ventura Ramos, P. E., Zaratoga Martínez, J., & Memije Alarcón, N. Y. (2002). Sistema de estrategias de aprendizaje para formación en valores a través de las TIC. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962024000200014
- Villao Salinas, I. N., & Matamoros Dávalos, Ángel A. (2024). *La brecha digital en la educación: The digital gap in Education*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (4), 1522–1539. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.233>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 59-68

La Filosofía como facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje: experiencia del taller “Filosofía para educadores”

Philosophy as a Facilitator of the Teaching-Learning Process: Experience from the “Philosophy for Educators” Workshop



Lia Lucy Rebaza López
Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú
filosofiatech@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2147-5358>

Verónica Sánchez Montenegro
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
vsanchezmo@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-1911-3721>

Alan Pisconte Quispe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
apisconteq@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0001-7507-5785>

Recibido 11 de diciembre de 2024

Aprobado 12 de junio de 2025

Resumen

El objetivo de esta investigación es examinar la contribución de la Filosofía como facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje a partir del taller “Filosofía para educadores”, desarrollado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por docentes de la Cátedra ASB. Esta investigación es descriptiva y reflexiva, en la medida que evalúa a la Filosofía como un componente fundamental en la práctica educativa. Tiene un enfoque cuantitativo, se realizó una encuesta con 14 ítems. La validez se calculó por medio de la técnica de juicio de expertos, obteniendo 0,88. Se encuestó a 53 docentes participantes del taller. La receptividad de las estrategias empleadas en el taller educativo fue positiva, destacando a la filosofía como un apoyo para fomentar la reflexión en el aula, con una cultura de la interrogación. Finalmente, aunque el curso taller estuvo enfocado para profesores de la educación básica regular, se inscribieron también docentes de otros niveles educativos, lo que muestra la significancia de la Filosofía tanto para el desarrollo profesional de los maestros como su pertinencia en las diversas áreas educativas.

Palabras clave: Filosofía, Educación básica, docentes, enseñanza

Abstract

The objective of this research is to reflect on philosophy as a facilitator of the teaching-learning process through the course “Philosophy for educators” conducted by teachers of the Augusto Salazar Bondy Chair at Universidad Nacional Mayor de San Marcos. This research is descriptive and

reflective, insofar as it analyzes philosophy as a fundamental component in educational practice. A survey was conducted with 14 items elaborated by the researchers. Validity was calculated by means of the expert judgment technique, obtaining 0.88. Fifty-three teachers participating in the workshop were surveyed. The receptivity of the strategies used in the educational workshop was positive, highlighting philosophy as a support to encourage reflection in the classroom, with a culture of questioning. Finally, although the target audience of the workshop was teachers of regular basic education, teachers from other educational levels were also enrolled, which shows the significance of philosophy both for the professional development of teachers and its relevance in different educational areas.

Key words: Philosophy, basic education, teachers, teaching.

Introducción

Actualmente la política educativa en el Perú atraviesa por una serie de problemáticas para su desarrollo e implementación satisfactoria, entre ellos la carencia de habilidades de comprensión lectora entre los estudiantes de la educación básica, lo que se mostró en el año 2018 a través de la evaluación PISA, asimismo existe un claro rechazo a la lectura por parte de los estudiantes (Arteaga et al., 2023; Cuenca y Urrutia, 2019). Los estudiantes, muestran en sus evaluaciones una carencia sustantiva de un pensamiento crítico plenamente logrado en su desempeño regular. Esto repercute posteriormente, en su proceso de aprendizaje durante la educación superior, puesto que la competencia lingüístico-comunicativa es necesaria para la lectura y el análisis de bibliografía que sustenta las prácticas educativas. Revertir esta situación se ha convertido en un reto, más aún si tenemos en cuenta que cursos o temáticas claves para su desarrollo, como la filosofía, en la práctica han desaparecido o han perdido importancia gravitatoria en la puesta en marcha de los procesos educativos de la Educación Básica Regular (EBR).

Sin embargo, como mencionó Rojas-Devia & Londoño (2020) la filosofía debe reclamar un papel fundamental, permitiendo el cuestionamiento no solo de sí mismos, sino de las condiciones socioculturales, especialmente en países con bajos índices de lectura. Los profesionales en filosofía, ante este desafío, necesitan buscar o impulsar iniciativas de gestión que les permitan ganar presencia y compensar la falta práctica e institucional del curso de filosofía, así como un auxilio formativo y cognitivo a los educadores, cuya labor se ha distanciado de la práctica filosófica.

Se considera que es crucial en la formación de los estudiantes y profesores la capacidad de formular preguntas durante el aprendizaje, sin embargo, se debe señalar que las preguntas filosóficas tienen como elemento central el mostrarse insolubles, pues resaltan por no tener una respuesta indiscutible obtenida por el uso de la experiencia sensible o de los métodos de las ciencias formales (Magee, 2008). No ofrecen una solución sencilla y rápida, van en dirección contraria a la dinámica del mundo contemporáneo, centrados en el gadget y las redes sociales (Lyotard, 1986).

Los maestros en el salón de clases pueden formular preguntas filosóficas relacionadas a la materia que imparten en su centro educativo, para que sus estudiantes cuestionen los fines y objetos de estudio, a fin de que puedan elaborar otra mirada del tema dado a la reflexión, puesto que la pregunta filosófica busca plantear un problema y no solo la formulación de la respuesta (Velásquez, 2019), es una indagación permanente del saber. La posibilidad de incorporar la pregunta filosófica en el proceso de enseñanza aprendizaje permitiría encarar otro problema de la educación peruana: la enseñanza memorística, en tanto que las cuestiones filosóficas enfatizan que se piense de manera propia. Esto resultaría enriquecedor para el estudiante, pues la pregunta memorística finalmente deriva en la esterilización del pensamiento crítico, que a largo plazo traería como consecuencia, que dichos estudiantes no logren perfilarse como ciudadanos autónomos, sino como autómatas.

Actualmente, el modelo educativo en el Perú tiene un enfoque por competencias, por lo que es importante detenerse a repensar en el concepto de *competencia*. Esta indagación es el paso previo para considerar el modo en el que la pregunta filosófica pueda ofrecer insumos para expandir los alcances críticos de dicho modelo. En vista a lo anterior, se originó la iniciativa de implementar un taller denominado “Filosofía para educadores”, apoyado en las ideas expuestas en el libro *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), en el cual se plantea como base de la educación a 4 pilares: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos pilares son relevantes teniendo en cuenta que el mundo es cambiante, frente a lo cual, al ser humano debe adaptarse, replanteándose lo aprendido y poniéndolo en duda, es decir que la persona debe filosofar, pero cómo hacerlo si antes no ha tenido contacto con la filosofía ni se ha entrenado en la incertidumbre filosófica.

Navajas (2019) plantea que hay una filosofía no oficial, pero no por esa razón menos importante, siendo de suma utilidad para encontrar materiales que sirvan de insumo para empezar a filosofar. Siguiendo esa línea, el docente no debe asumirse como un sabio en el aula, sino que debe acercarse al estudiante para entenderlo y dialogar con él, de esta manera encontrará los recursos para filosofar o para la realización de la actividad filosófica.

Dentro de los antecedentes del proyecto de insertar el método filosófico y la Filosofía propiamente a las escuelas, encontramos al filósofo peruano Augusto Salazar Bondy, con su *Didáctica de la Filosofía* (1967), donde examina cómo se realizaría la enseñanza de la Filosofía en la EBR, así como los beneficios de dicha enseñanza en la escuela para lograr consolidar a un estudiante creativo y crítico, además lo unificó a su teoría de una educación para la libertad por lo cual, la escuela cumple un papel relevante en el cambio y mejora social. Podemos encontrar investigaciones en Latinoamérica como la de Hoyos (2010), que relaciona la educación filosófica con el desarrollo cognitivo y de carácter en los estudiantes, además que permite la construcción de una sociedad más justa. Eyzaguirre (2019) reflexionó sobre el papel de la filosofía en la formación del ciudadano a través de la escuela. Figueroa (2020), cuyo objetivo fue reconocer los aspectos necesarios para la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria en Colombia. Londoño y Rojas (2020) analizaron la temática sobre la enseñanza de la filosofía y la crisis en su implementación. Méndez (2023) analizó cómo la hermenéutica filosófica

en el colegio colabora en la adquisición de conocimientos. Ruiz (2023) quien exploró la importancia de las humanidades en la educación venezolana para mejorar la convivencia.

De esta manera, Rebaza (2023), señaló que existe una preocupación por investigar y abordar el tema sobre la pertinencia de los cursos de Humanidades en las universidades del Perú, mencionando una serie de conversatorios y congresos con dicha temática, encuentros académicos en los que se discute el regreso de la Filosofía a las aulas escolares.

Por lo explicitado líneas arriba, la Cátedra Augusto Salazar Bondy (ASB), junto al apoyo de estudiantes del último ciclo de la carrera de Filosofía, seis filósofos y docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, organizaron el curso taller “Filosofía para educadores”, con la finalidad de proporcionar a los maestros de la educación básica regular, no solo elementos teóricos para fomentar la reflexión filosófica en sus aulas, sino estrategias como la pregunta filosófica, para que ellos pudieran innovar e insertar el debate filosófico a fin de construir un ambiente crítico y cuestionador en sus aulas.

El objetivo general de esta investigación es examinar la contribución de la Filosofía como facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje a partir del curso-taller “Filosofía para educadores”, desarrollado en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por docentes de la Cátedra ASB. Teniendo como objetivos específicos: analizar las estrategias pedagógicas en el taller, analizar el contenido filosófico abordado en el taller y valorar el rol de la filosofía como promotora de la actitud crítica en el proceso formativo.

Métodos

Esta investigación es de tipo descriptiva ya que busca recolectar y analizar información sobre el desarrollo del taller: “Filosofía para educadores. La Filosofía como facilitadora del proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de la actitud crítica”, realizado en una universidad pública del Perú, sin intervenir en las variables.

El estudio adopta un enfoque cuantitativo y para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, aplicada a través de la plataforma google forms. Esto facilitó la recolección de datos estructurados sobre estrategias pedagógicas, contenidos y la actitud crítica promovida. El instrumento fue un cuestionario de 14 ítems elaborado por los investigadores, el cual fue sometido a los procesos de validación y confiabilidad correspondientes. La validez del contenido fue determinada por medio de la técnica de juicio de expertos, obteniendo un índice de 0,88. La encuesta fue aplicada en la penúltima semana del taller, logrando una muestra de 53 docentes, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, debido a la accesibilidad de los participantes. La encuesta buscó medir componentes como: estrategias, contenido y conocimiento, siendo base para futuras investigaciones y propuestas académicas relacionadas a la Filosofía como elemento innovador y crítico en las sesiones de clase.

El taller inició a principios del año 2024, con una duración de 120 horas académicas, distribuido en cuatro módulos y 23 sesiones. Participaron 6 docentes filósofos como facilitadores. La

actividad se ofreció de manera gratuita para apoyar a la comunidad docente. Se inscribieron inicialmente 154 docentes, de los cuales concluyeron 45 satisfactoriamente, cumpliendo con la entrega de un trabajo final.

Resultados

Es importante mencionar que inicialmente el curso fue planteado para profesores de la EBR, sin embargo, se inscribieron también docentes de educación superior universitaria y no universitaria. Respecto al nivel educativo donde se desempeña como docente, la mayoría de los encuestados pertenece al nivel de educación superior universitario (54,7%), le siguen los profesores de Educación Básica regular (35,8%), mientras que la minoría pertenece a la educación superior no universitaria (9,4%).

De los profesores encuestados, el 49,1% está completamente de acuerdo con que las metodologías y/o estrategias usadas en el taller fueron adecuadas, el 47,2% estuvo de acuerdo, sin embargo, los que estuvieron en desacuerdo coincidieron con los que no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo en 1,9%. Asimismo, el 52,8% considera que los temas perfeccionaron sus conocimientos profesionales, acompañados de 47,2% que estuvieron de acuerdo.

Con relación a si las estrategias planteadas en el taller son aplicables a sus sesiones de clase, la mayoría (47,2%) está de acuerdo, le siguen los que están totalmente de acuerdo (43,4%), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (7,5%), y finalmente en desacuerdo (1,9%).

Asimismo, sobre los temas planteados en el taller, el 56,6% está totalmente de acuerdo con que estos son pertinentes para su desempeño pedagógico, el 41,5% está de acuerdo y el 1,9% está en desacuerdo.

En cuanto a si los temas planteados en el taller son aplicables a sus sesiones de clase, estuvo totalmente de acuerdo 37,7%, de acuerdo 54,7%, Ni de acuerdo ni en desacuerdo 5,7%, en desacuerdo 1,9%.

Respecto a si lo aprendido en el taller les permite formular preguntas filosóficas en sus sesiones, el 60,4% de los profesionales está completamente de acuerdo, el 37,7% está de acuerdo y el 1,9% en desacuerdo.

Además, el 54,7% estuvo totalmente de acuerdo en considerar que los temas propuestos generarían una actitud cuestionadora en sus estudiantes, el 43,3% estuvo de acuerdo y el 1,9% estuvo en desacuerdo.

Así, estuvo totalmente de acuerdo un 60,4% en que las charlas del taller generarían conocimiento filosófico en sus sesiones de clase y 36,6% estuvo de acuerdo.

De este modo las siguientes cifras en cuanto a si los temas propuestos permiten una reflexión sobre los valores, el 64,2% está totalmente de acuerdo y el 35,8% de acuerdo.

Con relación a si lo aprendido en el taller puede relacionarse con los contenidos del currículo y/o sílabo de su curso, está totalmente de acuerdo 47,2%, de acuerdo 49,1%, ni de acuerdo ni en desacuerdo 1,9%, en desacuerdo 1,9%. Finalmente, el 71,7% está totalmente de acuerdo y el 28,3% está de acuerdo en que la Filosofía es relevante para sus sesiones de clase.

Discusión

Aunque el taller fue ofrecido para profesores de educación básica regular, de ese segmento, se inscribieron un poco menos de la mitad del total, para entender este resultado se debe considerar que en la actualidad, la EBR peruana no imparte un curso específico de filosofía, en la medida que desarrolla un plan educativo anual que sigue el modelo por competencias. Por lo menos, desde la segunda mitad del siglo XX, como asignatura, se denominó Filosofía y Lógica, la que fue impartida hasta el año 2005 para el quinto año de secundaria. En un trabajo reciente, Rebaza (2023) sostiene que la razón de la anulación fáctica de la mencionada asignatura se debería a la persistencia de un sesgo negativo, pues se la entiende como inútil. Es decir, se considera que su papel en la formación estudiantil es nulo o que su aporte para el desempeño del estudiante no es medible.

Se puede afirmar que hay un interés en integrar la filosofía en la enseñanza a otros niveles educativos, posiblemente buscando formas de incorporar el pensamiento crítico al proceso de enseñanza aprendizaje. Platón había diferenciado la episteme de la doxa, a través de un razonamiento profundo, esto se ejemplifica con el método socrático, Nietzsche había formulado una crítica a la educación ilustrada como una manera de perpetuar el orden vigente (Niño, 2020). En Latinoamérica, se encuentran Augusto Salazar Bondy y Paulo Freire, quienes reformularon esta crítica a la educación, buscando una educación liberadora, capaz de lograr estudiantes reflexivos, cuestionadores y comprometidos con su sociedad (Salazar, 1965; Ortiz, 2022).

La metodología propuesta para el curso taller fue el aprendizaje basado en la discusión de problemas, que fue considerado relevante y alineado con las necesidades formativas y la práctica docente. Esta metodología promueve un aprendizaje activo al utilizar problemas reales para estimular la creatividad en la búsqueda de soluciones. De esta manera, coloca al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje. Su fundamento teórico se basa en las ideas de Dewey y en la teoría sociocultural de Vygotsky, consolidándose dentro del enfoque constructivista (Luy-Montejo, 2019; Gil-Galván, 2018).

En cuanto al contenido temático: la curiosidad, el asombro, el hombre, el lenguaje, la experiencia histórica, la ciencia, la reflexión sobre el hacer educativo, el sentido de la vida, la autorrealización, las dimensiones de la convivencia y la convivencia en Perú, fueron altamente pertinentes para los docentes participantes, quienes le encontraron un valor tangible. La filosofía permite profundizar en aspectos de nuestra realidad. Como indicó Aguilar (2020) la educación sin filosofía hace de los estudiantes seres desconocedores de la realidad del entorno, permite que los sujetos educacionales mantengan el asombro y la contemplación, además el cuestionamiento y la solución a problemáticas individuales y sociales.

La mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo con las estrategias planteadas, principalmente el análisis de textos, imágenes y videos para generar preguntas, esto puede obedecer a la necesidad de que se establezca una cultura de la interrogación como lo plantea Aguilar (2020). Además, se reconoce

la relevancia de la capacidad de asombro frente a un mundo en el que prima el apuro por respuestas inmediatas. La filosofía reconcilia a los estudiantes con la reflexión permitiendo que las aulas sean ese espacio en el que se pueda dialogar y se desarrolle el pensamiento crítico.

Los participantes del taller consideraron que lo impartido será útil para construir sus estrategias de aprendizaje en clase, a partir de ello se puede establecer que valoran la incursión de la filosofía en la enseñanza. Astudillo (2019) consideró que, frente a la tendencia que ofrece a la educación como un bien de consumo, las diferentes investigaciones demuestran que la filosofía en la enseñanza básica desarrolla capacidades cognitivas y mejora los resultados en su aprendizaje, lo cual se encuentra relacionado con desarrollar las habilidades blandas, resaltando la importancia de un ser humano que sepa dialogar y no solo calcular y medir correctamente. Esta información es vital para dar cuenta de que la filosofía no está del todo divorciada del discurso pragmático de la educación e invitara a repensar sobre el significado de la supuesta “inutilidad” de esta. Según Astudillo (2019) en el aspecto político la filosofía resultaría importante en el sentido de que en los colegios se forman futuros ciudadanos, lo cual se dirige a educar a seres humanos capaces de desarrollar un pensamiento crítico y autónomo, capaz de defender la democracia por la defensa de la libertad y derechos humanos. Igualmente vivir democráticamente implica el reconocimiento del otro de forma asertiva resolviendo conflictos racional y personalmente lleva a la pregunta constante y práctica de la tolerancia.

De esta manera, los estudiantes tendrían como herramientas para el aprendizaje el asombro, la incertidumbre, la duda y la búsqueda de conocimiento. Es decir, no solo se busca una recepción de conocimientos sino una interpretación de ellos que provoque el amor al saber y su búsqueda constante, y así construir un conocimiento filosófico (Arias et al., 2016). La filosofía no es estéril sino que produce un pensamiento propio, evita el aprendizaje memorístico.

Los docentes consideraron que pueden implementar los temas del taller en sus clases, temas en torno a la curiosidad y asombro, la interrelación con el mundo, la construcción del lenguaje como parte de la cultura y tradición, el compromiso que significa vivir con otros, la problematización al interior de la ciencia. Estos temas que se pueden introducir al interior de la enseñanza de cursos como comunicación, matemáticas, personal social, inglés y ciencias, partiendo de preguntas y fomentando el diálogo, se podrán plantear en clase preguntas sobre los términos básicos de matemáticas, comunicación, historia, etc. lo cual se puede desprender de las afirmaciones de Gaete (2019). Con esto, los estudiantes puedan lograr una transformación positiva, pues como explicó el filósofo peruano Salazar Bondy (1975), la educación es una actividad o constelación de actividades teleológicamente orientadas hacia la mejora del educando.

Camacho y Morales (2020) sostienen que la filosofía va más allá de solo permitir sostener argumentos, pues desde otra disciplina se podría lograr lo mismo, sino que más bien resaltan que es mediante la filosofía que se puede tener un diálogo crítico que permita el desarrollo de la sabiduría y la perfección del hombre. Así pues los temas presentados en el taller, como la convivencia con el otro, la pregunta y el asombro en la filosofía, permiten primero, un diálogo crítico consigo mismo que te invita al autocuestionamiento para luego, bajo una actitud de modestia por la conciencia de la propia ignorancia, se plantee un diálogo más abierto con los demás y escucha atenta del otro, rescatando así la mayéutica.

La actitud filosófica es una forma de vida que genera pensamiento crítico y creativo, convirtiendo así el aula en un espacio en que se aprende a pensar (Arias et al., 2016), por lo que

incentivar el pensamiento crítico solo sigue siendo posible acercando la experiencia reflexiva de la tradición filosófica occidental. Pues tenemos una historia regional -la Latinoamericana- en la que urge dicho tipo de reflexión. No una que se circunscribe únicamente a la metateoría, sino que sea capaz de ofrecer elementos de análisis para comprender la escena contemporánea que nos ha tocado en suerte.

Como ejemplo, es el caso que la región sufre, de manera casi endémica, la proliferación de escenarios territoriales donde los Estados nacionales resultan impotentes contra el crimen organizado, siendo Perú uno de los que está a punto de alcanzar ribetes de la magnitud vividos en otros países como Brasil, Colombia o Venezuela. Townsend (2024) sostiene que ante lo mencionado, debería reforzarse la educación cívica. Sin estar en desacuerdo con el autor, creemos que esa pedagogía ciudadana será impotente si no se insiste que la ciudadanía no va desligada de la reflexión filosófica, como fue el caso de las célebres ciudades griegas y romanas del mundo antiguo, o de la ciudad estado florentina. (Rossi y Lombardía, 2016).

Finalmente, la mayoría de los docentes considera que los temas propuestos permiten una reflexión sobre los valores, lo cual va en concordancia con lo estudiado por Arias, et al. (2016). Al incorporar a la filosofía como estrategia de enseñanza utiliza principalmente el diálogo, se empieza entonces por cuestionar el rol de superioridad e inferioridad de maestro y alumno, y se apuesta por la igualdad, el diálogo, el respeto y la libertad, pues se tiene como objetivo lograr el pensamiento propio y creativo, siendo así los valores que se buscan promover y difundir.

Conclusiones

El taller ha mostrado que su utilidad consiste en esclarecer buena parte de las exigencias conceptuales y teóricas que son indispensables en la formación filosófica. Pues dicho esclarecimiento se realiza en el nivel de la acción formativa, es decir, en el plano práctico y vivencial de la interacción en el aula. Es en la interacción vital, emotiva y existencial que se pone en marcha en la conversación filosófica, que el docente tiene la oportunidad de reencontrar, continuamente, tanto la justificación de su quehacer profesional, como el de su apuesta por lo humano.

En términos de implicaciones prácticas, estos hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar y adaptar recursos filosóficos específicos para diferentes niveles educativos. Mientras que los docentes universitarios pueden beneficiarse con la conversación y exposición de sus enfoques más teóricos y especializados, los maestros de la EBR pueden adquirir herramientas más prácticas y accesibles para integrar la filosofía en sus aulas. Asimismo, la Filosofía permitiría ahondar y mejorar áreas como la convivencia en el aula, el respeto por el otro, fomentando el pensamiento crítico.

Además, dada la participación de docentes de educación superior no universitaria en el taller, se tiene como resultado de esta experiencia, la necesidad e importancia de considerar contextos educativos diversos al diseñar programas de formación filosófica para educadores.

Por ende, es importante tener en cuenta, un enfoque diferenciado que responda a las necesidades específicas de cada grupo de educadores para un próximo taller e incorporar estrategias didácticas acordes a cada segmento, que permita a los docentes implementar la Filosofía de manera innovadora en sus clases.

Referencias

- Aguilar, F. R. (2020). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Conrado*, 16(74), 99-111. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1339>
- Arteaga, W; Tovalino, O. & Solís, B. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.* [online]. 2023, vol.7, n.30, pp.1888-1902. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637>.
- Astudillo, A. (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar para el siglo XXI? comentario de la exposición de la profesora Sylvia Eyzaguirre. *Revista de filosofía*, 76, 269-274. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602019000200269>
- Arias, C., Carreño, G. & Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica* 33(66), 237-261. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Camacho, L. & Morales, H. (2020). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00044.pdf>
- Cuenca, R. & Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 431-461. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-431.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana; Ediciones UNESCO.
- Eyzaguirre, S. (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar del siglo XXI? ¿Por qué importa la filosofía en el curriculum escolar? *Revista de filosofía*, 76, 257-261. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602019000200257>
- Figuerola, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Conrado*, 16(77), 244-251. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1593>
- Gaete, M. (2019). La enseñanza de la filosofía como lucha por el pensamiento. Reflexiones a partir del texto “El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico” de Sylvia Eyzaguirre, *Revista de filosofía*, 76, pp. 263-267. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602019000200263>
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 73-93. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>
- Hoyos, D. (2010). Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. *Discusiones Filosóficas*, 11(16), 149-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n16/v11n16a06.pdf>
- Londoño-Ramos, C. A. & Rojas-Devia, J. A. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- Lyotard, J. (1994). *La Posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa Editorial.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

- Magee, B. (1982) *Los hombres detrás de las ideas. Algunos creadores de la filosofía contemporánea*. FCE.
- Méndez, C. (2023). La Hermenéutica Filosófica en el Contexto Educativo. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 1-3. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2557>
- Navajas, S. (2019). *Eso no estaba en mi libro de Historia de la Filosofía*. Almuzara.
- Niño, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Hallazgos*, 17(34), 185-208. <https://doi.org/10.15332/2422409x.4884>
- Ortiz, W. (2022). *Augusto Salazar Bondy y la educación del hombre nuevo*. 1.^a ed. digital. UNMSM Fondo Editorial.
- Rebaza, L. (2023). *La relevancia de la Filosofía en la educación superior universitaria en el Perú* [Tesis de maestría, UNMSM]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/20783>
- Rojas-Devia, J., & Londoño, C. (2020). Crisis y práctica filosófica en la educación. *Praxis & Saber*, 11(25), 153-176. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9910>
- Rossi, M. & Lombardía, F. (2016). De Aristóteles a Cicerón: el devenir del concepto de república desde la polis ateniense hasta la civitas romana. En G. Rodríguez Rial (Ed.), *República y republicanismos. Conceptos, tradiciones y prácticas en pugna* (pp.53-78): Miño y Dávila.
- Ruiz, Erly J. (2023). Educación para la convivencia: Humanidades y experiencias. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 9(17), 79-97. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.4>
- Salazar, A. (1965). *En torno a la educación (ensayos y discursos)*. UNMSM.
- Townsend, A. (31 de agosto de 2024). Sin educación cívica vamos perdidos. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/opinion/columnistas/democracia-america-latina-sin-educacion-civica-vamos-perdidos-por-augusto-townsend-klunge-noticia/?ref=ecr>
- Velásquez, J. (2019). *La pregunta filosófica en la experiencia educativa*. [Informe de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital UDEA. <http://hdl.handle.net/10495/16588>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 69-85

Cultura de género y competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica

Gender culture and intercultural competence in students of Higher Pedagogical Education

Bibiano Alcarraz-Carbajal

Escuela de Educación Superior Pedagógico Privado “Cuna de la Libertad Americana”, Ayacucho

bibiano.alcarraz@eesppclam.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-8798-5268>



Víctor Raúl Tumbalobos-Huamaní

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho

victor.tumbalobos@unsch.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-6855-0215>

Roxana Chávez-Quispe

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “José Salvador Cavero Ovalle”, Huanta

roxacz@eesppjsco.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9538-4021>

Diana Huamaní-Quispe

Escuela de Educación Superior Pedagógico Privado “Cuna de la Libertad Americana”, Ayacucho

42993682@eesppclam.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0003-9539-6537>

Damaris Wilma Meza-Quispe

Escuela de Educación Superior Pedagógico Privado “Cuna de la Libertad Americana”, Ayacucho

70867850@eesppclam.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0004-8732-3343>

Recibido 10 de setiembre de 2024

Aprobado 16 de junio de 2025

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la cultura de género y la competencia intercultural en estudiantes de educación superior pedagógico público y privado de educación inicial intercultural bilingüe en los distritos de Huanta y Ayacucho. Se realizó una investigación básica, nivel descriptivo y diseño no experimental, transversal y descriptivo correlacional. La población estuvo conformada por 390 estudiantes, y la muestra fue de 195, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, empleando como instrumento un cuestionario, el cual obtuvo una validez de contenido excelente (0,85) mediante juicio de expertos y una confiabilidad de 0,769 (alfa de Cronbach). El análisis de hipótesis se realizó con el estadígrafo Rho de Spearman para determinar el coeficiente de correlación entre la cultura de género y la competencia intercultural, identificándose una correlación

muy baja entre las variables ($p=0,039<0,05$). Como conclusión, existe una correlación muy baja entre la cultura de género y la competencia intercultural en los estudiantes.

Palabras clave: Cultura, género, competencia, interculturalidad.

Abstract

The objective of the research was to determine the relationship between gender culture and intercultural competence in public and private higher education students of intercultural bilingual initial education in the districts of Huanta and Ayacucho. A basic research, descriptive level and non-experimental, cross-sectional and descriptive correlational design was carried out. The population consisted of 390 students, and the sample was 195, selected by non-probabilistic convenience sampling. The survey technique was used for data collection, using a questionnaire as an instrument, which obtained an excellent content validity (0,85) by expert judgment and a reliability of 0,769 (Cronbach's alpha). The hypothesis analysis was carried out with Spearman's Rho statistic to determine the correlation coefficient between gender culture and intercultural competence, identifying a very low correlation between the variables ($p=0,039<0,05$). As a conclusion, there is a very low correlation between gender culture and intercultural competence in students.

Key words: Culture, gender, competence, interculturality.

Introducción

Este es un estudio descriptivo relacional sobre la cultura de género y la competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica busca encontrar la relación entre estas dos variables. La cultura de género permite interpretar las diferencias entre varones y mujeres, quienes poseen características propias de identidad personal, con actitudes, expectativas y creencias influenciadas por su cultura y contexto sociocultural. La competencia intercultural, por su parte, garantiza el desarrollo de las habilidades para interactuar con personas culturalmente diferentes, intercambia experiencias en ambientes diversos.

El objetivo fue determinar la relación que existe entre la cultura de género y la competencia interculturalidad en estudiantes de Educación Superior Pedagógica Inicial Intercultural Bilingüe en los distritos de Huanta y Ayacucho en 2024. Para lograrlo, se propone: describir la relación entre la cultura de género y las actitudes y creencias de estos estudiantes; identificar cómo la cultura de género se relaciona con el desarrollo del conocimiento; establecer la relación entre la cultura de género y las habilidades o destrezas; determinar la relación entre la competencia intercultural y la violencia de género; y analizar cómo la competencia intercultural se relaciona con la cultura de género con la actitud hacia la igualdad de género en los estudiantes.

La investigación sobre la cultura de género y competencia intercultural en estudiantes de educación superior pedagógica es fundamental para la formación integral de futuros docentes, esenciales en la educación contemporánea basada en la diversidad e inclusión. Este estudio permite

identificar percepciones y competencias de los estudiantes, para guiar mejoras en programas educativos y estrategias. Aborda aspectos importantes y revela brechas formativas, ayuda a las instituciones a adaptar currículos y métodos de enseñanza. Los resultados proporcionan un diagnóstico, con impacto positivo en la calidad de la formación docente y la educación impartida en las escuelas.

En cuanto a las actitudes hacia la igualdad de género, Armestar & Montero (2020) realizaron una investigación en estudiantes de una institución educativa en Chalet, Chorrillos, encontraron actitudes igualitarias en aspectos socioculturales y relacionales, pero identificaron áreas de mejora en roles y relaciones de género, así como en la identidad de género personal.

Ccahuana (2020) describió prácticas pedagógicas interculturales en una institución educativa inicial intercultural bilingüe en Paucartambo-Cusco, destacó su importancia para lograr aprendizajes significativos y fortalecer la identidad cultural de los niños andinos.

La cultura de género

La cultura de género es un sistema de significados, normas y prácticas que configura la interpretación social de las diferencias entre lo masculino y lo femenino. Se construye a lo largo de la vida mediante procesos de socialización, incorporando características identitarias, actitudes personales, expectativas y creencias asociadas a los roles, comportamientos y valores atributos a hombres y mujeres de un contexto sociocultural específico.

Según Pallares (2012) la cultura de género, en la construcción social y simbólica va más allá de la diferencia biológica, influye en la manera en que hombres y mujeres asumen roles, derechos y responsabilidades en la sociedad. Esta cultura atraviesa transformaciones temporales y espaciales, evidencian una brecha ideológica entre ambos géneros. En distintos contextos, como en España y América Latina, se da una marcada influencia cultural en la percepción y los roles asignados a hombres y mujeres. Por ejemplo, en el ámbito cinematográfico, se refuerzan estereotipos tradicionales de género que perpetúan el patriarcado, relegando a las mujeres a roles secundarios o de objeto de deseo. Esta situación se ve reflejada en la baja representación femenina en cargos directivos y en la persistente brecha salarial en el mercado laboral, como lo señala el Banco Interamericano de Desarrollo. A pesar de los esfuerzos por promover la igualdad de género, aún persisten desafíos en América Latina, como la violencia contra la mujer y la desigualdad en la participación política y laboral.

Las percepciones y roles de género están fuertemente arraigados en la cultura, desde la infancia hasta la adultez, perpetúan estereotipos que limitan las oportunidades y las desigualdades. Sin embargo, se observan indicios de transformación en algunos ámbitos, como una mayor participación de las mujeres en roles fuera del hogar y un cuestionamiento de la visión tradicional de masculinidad. La violencia de género, que afecta a millones de personas anualmente, requiere un abordaje integral que comience desde entornos educativos para prevenir patrones culturales y sexistas. Por ello, es fundamental promover una mayor igualdad de género y una comprensión más profunda de las identidades de género para avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa.

La violencia de género en el ámbito de educación superior del continente americano constituye una crisis global, como señalan Sepúlveda-Gotterbarm et al. (2023). Con una alarmante estadística que revela que 1 de cada 3 mujeres experimenta violencia física o sexual en algún momento de su vida, resulta evidente que factores socioeconómicos, socioculturales y de crianza influyen en la predisposición a este tipo de violencia. La normalización de estas conductas y la falta de mecanismos de denuncia y protección contribuyen significativamente a perpetuar esta situación. La prevalencia de violencia psicológica y física, principalmente generada por docentes, impacta en forma negativa en la autoestima de las víctimas, mientras que la violencia sexual, subdenunciada por motivos como la vergüenza o la desconfianza en la resolución del problema, agrava aún más esta problemática. A pesar de los esfuerzos realizados por instituciones educativas para implementar programas de prevención y denuncia, la insuficiencia de estas medidas genera descontento y falta de apoyo hacia las víctimas, destacan así la urgencia de abordar esta problemática de manera integral en el ámbito de educación superior.

La cultura de género implica cómo interpretamos la diferenciación entre lo masculino y lo femenino, vista como un proceso dinámico y una característica de identidad y actitudes personales, influenciada por prácticas culturales y sociales que definen roles y expectativas de hombres y mujeres. Según Aragón, Arras & Mendoza (2019) y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014), esta cultura de género es una construcción social y simbólica que asigna roles y responsabilidades diferentes según el sexo biológico, afectada por factores biológicos, psicológicos, socioculturales, religiosos, económicos y políticos, y se asocia a desigualdades en poder y acceso a recursos. El Instituto Nacional de las Mujeres de México (2007), señala la cultura, es aprendida, comprendida por todos los miembros de un grupo, interrelacionada, dinámica y estructurada en niveles implícitos y explícitos. El término "género" refleja una construcción social y cultural, diferenciada de la diferencia sexual natural, y busca entender y modificar las relaciones entre hombres y mujeres para equilibrar las actividades y valorar justamente los trabajos realizados por ambos sexos, abriendo nuevas posibilidades de socialización y cuestionan estereotipos.

La violencia de género

Es el uso intencional de la fuerza física o poder hacia una persona o grupo, resultando en lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso muerte. Surge por la desigualdad de género, el abuso de poder y normas dañinas, siendo mayormente dirigida a mujeres por considerarlas inferiores y subordinadas al sexo masculino (Organización de Naciones Unidas para la Igual de Género y el Empoderamiento de las Mujeres [ONU Mujeres], 2022). Este organismo destaca la necesidad de un compromiso global, soluciones innovadoras y colaboración entre sectores para alcanzar la igualdad de género, un objetivo aún lejano según los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030. La violencia contra mujeres y niñas es una de las violaciones de derechos humanos más generalizadas, con consecuencias físicas, económicas y psicológicas que impiden su

participación igualitaria en la sociedad (ONU Mujeres, 2022). Esta violencia incluye actos físicos, sexuales, emocionales, económicos y psicológicos, y es un problema global que requiere soluciones integradas y sostenidas. La violencia de género comprende:

La violencia física

Comúnmente reconocida, implica el uso de fuerza contra el cuerpo de una mujer, resultando en lesiones visibles como hematomas, fracturas y quemaduras. Este maltrato incluye golpes, mordidas y uso de armas, y es fácilmente demostrable debido a sus efectos físicos visibles (Xunta de Galicia, 2019).

La violencia psicológica

Daña la estabilidad emocional mediante actos como insultos, humillaciones y amenazas. Estas acciones pueden causar depresión, ansiedad y baja autoestima en la víctima, dificultando sus relaciones y su bienestar emocional (ONU Mujeres, 2023; Xunta de Galicia, 2019).

La violencia económica

Controla los recursos financieros de la víctima, impidiéndole acceder a ellos y limitando su independencia. Esta forma de violencia perpetúa la dependencia financiera y afecta la dignidad y autonomía de la persona afectada (Xunta de Galicia, 2019; Instituto Nacional de las Mujeres de México, 2007).

La violencia sexual

Incluye actos sexuales forzados sin consentimiento, como violación y acoso, con graves repercusiones físicas y psicológicas. Esta violencia afecta desproporcionadamente a mujeres y niñas y tiene un impacto devastador en su salud y bienestar (Rodríguez, 2022).

La violencia cultural

Es legítima y normaliza la violencia a través de la cultura, religión e ideología, justificando la discriminación y marginación. Influye en las normas sociales, perpetuando la desigualdad y creando un entorno que acepta y racionaliza la explotación y el abuso (Instituto Nacional de las Mujeres de México, 2007).

Actitud hacia la igualdad de género

Huamani, Serruto, Rivera, & Aguilar (2020) destaca que las mujeres tienen actitudes más favorables hacia la igualdad de género que los hombres, especialmente en áreas como valores, estructura de pareja y ámbito público. El sexo es la variable más determinante en estas actitudes, mostrando que las mujeres tienen aproximadamente 11.9 veces más probabilidades que los hombres de tener una actitud favorable hacia la igualdad de género, considerando edad y religión. Aunque persisten actitudes sexistas, especialmente en relaciones personales, se enfatiza la importancia de lograr un trato respetuoso y equitativo entre géneros. La educación juega un papel preponderante en la promoción de la igualdad de género, pero persisten desafíos en la erradicación de estereotipos y la adopción de actitudes igualitarias. La desigualdad de género sigue presente en la sociedad actual, evidenciada en la violencia contra las mujeres, lo que subraya la necesidad de un enfoque educativo para cambiar actitudes y prácticas sexistas.

En el ámbito sociocultural

Las actitudes hacia la igualdad de género revelan que, a pesar de los avances legales y sociales, persisten desigualdades y estereotipos de género, especialmente en roles de género, tareas domésticas y actitudes hacia juguetes "femeninos" o "masculinos". Estas actitudes se manifiestan de manera sutil y en muchos casos son reforzadas por normas culturales y tradicionales.

Desde el punto de vista relacional

Se observan actitudes sexistas arraigadas que afectan las dinámicas en relaciones de pareja y el comportamiento social. Las investigaciones señalan que los chicos tienden a adoptar posturas más sexistas que las chicas, lo que subraya la necesidad de una intervención educativa temprana para fomentar relaciones equitativas y respetuosas entre los géneros.

En el plano personal

Las actitudes hacia la igualdad de género muestran una notable diferenciación según el sexo y la edad. Las mujeres, en general, presentan una mayor inclinación hacia la igualdad, mientras que los hombres tienden a mantener actitudes más sexistas. Estos patrones de pensamiento y comportamiento se reflejan en aspectos cotidianos como las responsabilidades domésticas y las expectativas profesionales, evidenciando la influencia de la socialización de género desde edades tempranas.

La competencia intercultural

Es la capacidad de interactuar de manera efectiva, respetuosa y adaptativa en contextos culturalmente diversos, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que permiten: comunicarse asertivamente con personas de otras culturas e idiomas, gestionar diferencias en valores, normas y estilos de vida, intercambiar experiencias en entornos complejos y multiculturales, y fomentar relaciones basadas en el reconocimiento de la diversidad como valor. Esta competencia integra el conocimiento cultural (comprensión de las propias creencias y las ajenas), la empatía (sensibilidad ante perspectivas distintas) y la flexibilidad (adaptación a dinámicas interculturales sin perder la identidad propia), con el fin de transformar positivamente espacios multiculturales.

La competencia intercultural, es la capacidad de desenvolverse eficazmente en entornos marcados por la diversidad cultural, requiriendo habilidades para interactuar con personas de diferentes culturas y estilos de vida. Implica el aprendizaje del saber, hacer y ser en relación con otras culturas, promoviendo la comprensión, la conciliación de diferencias y la convivencia pacífica.

Las actitudes y creencias hacia la diversidad cultural, junto con el conocimiento profundo de otras culturas y el desarrollo de habilidades y destrezas para la interacción efectiva

Son elementos fundamentales de esta competencia. Esto se manifiesta en la disposición para cuestionar valores propios, mostrar empatía y aceptación hacia otras culturas, así como en la capacidad de adaptarse a contextos culturales diversos sin perder la propia identidad. La competencia intercultural se considera esencial para el ejercicio de la ciudadanía en sociedades pluralistas, destacando su importancia en la educación, intervención social y relaciones laborales. Por tanto, su desarrollo y

promoción son aspectos clave en la formación de profesionales capacitados para trabajar en contextos multiculturales y en la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

La competencia intercultural, esencial en la educación superior pedagógica, abarca actitudes y creencias, conocimientos, así como habilidades y destrezas necesarias para interactuar efectivamente en entornos culturales diversos. Para cultivar esta competencia, se propone la conexión entre la cultura propia y la extranjera, fomentando la sensibilidad cultural y estrategias para la interacción multicultural. Además, se enfatiza la mediación entre culturas, resolviendo conflictos y evitando estereotipos culturales en las relaciones interpersonales. Centro Virtual Cervantes (2024) destaca la importancia de estas habilidades y actitudes, fundamentales para una interacción estratégica y eficaz con diversas culturas, permitiendo la adaptación y desenvolvimiento en entornos culturales variados. Byram (2024) subraya que la competencia intercultural implica habilidades para relacionarse adecuadamente en contextos multiculturales, manteniendo la propia identidad y comprendiendo otras culturas, destacando cinco fases en su adquisición: sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación-interiorización. Esta competencia se relaciona estrechamente con el concepto de competencia comunicativa intercultural, esencial en un mundo globalizado y diverso.

La realidad problemática en las instituciones de educación superior pedagógica revela un entorno cargado de discriminación y estereotipos de género que afectan tanto a estudiantes como a profesores. Se percibe una división basada en roles tradicionales de género, donde las mujeres son consideradas como débiles, renegonas o menos capaces, especialmente si son madres o tienen características físicas distintas. Existen prejuicios sobre el comportamiento y las habilidades de hombres y mujeres, lo que genera favoritismos y exclusiones dentro del aula. Además, la discriminación no se limita al género, sino que también se extiende a aspectos como la edad, la apariencia física, la procedencia cultural o el nivel socioeconómico, lo que afecta la formación de grupos y genera un ambiente hostil para muchos estudiantes. Esta realidad impulsa la necesidad de investigar la relación entre la cultura de género y la competencia intercultural en busca de soluciones que promuevan la inclusión y el respeto en el ámbito educativo.

La investigación sobre la cultura de género y la competencia intercultural en estudiantes de educación superior pedagógica destaca la persistencia de desigualdades y estereotipos que limitan el desarrollo pleno de las personas en diversas esferas sociales. Para abordar este desafío, es importante promover la equidad de género y el respeto a la diversidad cultural mediante estrategias efectivas que fomenten una actitud positiva hacia la igualdad de género y propicien la armonía en el desarrollo de la competencia intercultural. Estos esfuerzos contribuirán a la formación de docentes más conscientes y competentes en temas de género e interculturalidad, impulsando una educación inclusiva y equitativa para las generaciones futuras.

Materiales y métodos

Esta investigación siguió el enfoque cuantitativo, de tipo básico, con un nivel descriptivo y un diseño no experimental transversal de descriptivo correlacional. Se llevó a cabo con una población de 390 estudiantes del programa de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “José Salvador Cavero Ovalle”, y la Escuela de Educación Superior Pedagógico Privado “Cuna de la Libertad Americana”, ubicadas en los distritos de Huanta y Ayacucho. La muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia a criterio del investigador, estuvo conformado por 195 estudiantes de ambas escuelas.

Para la recolección de datos se aplicó la técnica de la encuesta, utilizando el cuestionario de 65 ítems. Este instrumento fue validado mediante juicio de expertos, obteniendo un coeficiente de validez de contenido de 0,85 de excelente validez. Asimismo, se evaluó su confiabilidad a través de un piloto aplicado a 10 estudiantes con características similares a la de la muestra, pero ajenos a ella, logrando un alfa de Cronbach de 0,769, lo que indica una alta consistencia interna.

En el procesamiento y análisis los datos se organizaron en tablas de frecuencias estadísticas para presentar los resultados de manera sintética. Posteriormente, se realizó la prueba de normalidad de los datos mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, la cual, con un valor de significancia de 0,000 (es una muestra mayor a 50 estudiantes), confirmó que los datos no seguían una distribución normal. Debido a esto, para el contraste de hipótesis, se empleó el coeficiente Rho de Spearman, estadístico adecuado para evaluar la correlación entre variables ordinales no paramétricas, permitiendo medir la fuerza y dirección de su relación. Con estos resultados, se derivan conclusiones sobre la población estudiada, proporcionando una base sólida para la toma de decisiones fundamentadas.

Resultados

Resultados a nivel descriptivo

Tabla 1

Resultado entre cultura de género y competencia intercultural en los estudiantes de educación superior pedagógico intercultural bilingüe

		Competencia intercultural				
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Cultura de género	Nunca	6 3,1%	9 4,6%	7 3,6%	11 5,6%	8 4,1%
	Casi nunca	0 0,0%	13 6,7%	35 17,9%	67 34,4%	15 7,7%
	Algunas veces	1 0,5%	1 0,5%	4 2,1%	16 8,2%	2 1,0%
	Total	7 3,6%	23 11,8%	46 23,6%	94 48,2%	25 12,8%

Nota. Data del cuestionario sobre la cultura de género y competencia intercultural de los estudiantes.

En la tabla 1, se puede apreciar los resultados de la cultura de género en relación con la competencia intercultural en estudiantes de educación inicial intercultural bilingüe público y privado, del cual podemos destacar que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género; asimismo se evidencia, que el 48,2% considera que casi siempre desarrollan la

competencia intercultural en los estudiantes. A mayor práctica de la cultura de género, mayor será la competencia intercultural.

Tabla 2

Resultado entre cultura de género y las actitudes y creencias en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

		Actitudes y creencias					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Cultura de género	Nunca	7	9	8	9	8	41
		3,6%	4,6%	4,1%	4,6%	4,1%	21,0%
	Casi nunca	0	15	42	53	20	130
		0,0%	7,7%	21,5%	27,2%	10,3%	66,7%
	Algunas veces	0	2	5	12	5	24
		0,0%	1,0%	2,6%	6,2%	2,6%	12,3%
Total		7	26	55	74	33	195
		3,6%	13,3%	28,2%	37,9%	16,9%	100,0%

Nota. Data del cuestionario sobre la cultura de género y las actitudes y creencias de los estudiantes.

En la tabla 2, resultados de la cultura de género en relación a las actitudes y creencias en los estudiantes de educación inicial intercultural bilingüe público y privado, del cual podemos destacar que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género; asimismo se muestra, que el 37,9% considera que casi siempre desarrollan las actitudes y creencias en la competencia intercultural en los estudiantes. A mayor práctica de la cultura de género, mayor será el desarrollo de actitudes y creencias.

Tabla 3

Resultado entre cultura de género y los conocimientos en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

		Conocimientos					
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Total
Cultura de género	Nunca	7	6	8	10	10	41
		3,6%	3,1%	4,1%	5,1%	5,1%	21,0%
	Casi nunca	1	14	36	57	22	130
		0,5%	7,2%	18,5%	29,2%	11,3%	66,7%
	Algunas veces	1	1	4	14	4	24
		0,5%	0,5%	2,1%	7,2%	2,1%	12,3%
Total		9	21	48	81	36	195
		4,6%	10,8%	24,6%	41,5%	18,5%	100,0%

Nota. Data del cuestionario sobre la cultura de género y los conocimientos de los estudiantes.

En la tabla 3, resultados de la cultura de género con relación al nivel de conocimientos en los estudiantes de educación inicial intercultural bilingüe público y privado, del cual podemos enfatizar que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género; asimismo se muestra, que el 41,5% considera que casi siempre desarrollan los conocimientos en la competencia intercultural en los estudiantes. A mayor práctica de la cultura de género, mayor será el nivel conocimiento en la competencia intercultural.

Tabla 4

Resultado entre cultura de género y las habilidades o destrezas en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

		Habilidades y destrezas					
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Total
Cultura de género	Nunca	6	7	9	9	10	41
		3,1%	3,6%	4,6%	4,6%	5,1%	21,0%
	Casi nunca	2	7	35	49	37	130
		1,0%	3,6%	17,9%	25,1%	19,0%	66,7%
	Algunas veces	1	2	4	6	11	24
		0,5%	1,0%	2,1%	3,1%	5,6%	12,3%
Total		9	16	48	64	58	195
		4,6%	8,2%	24,6%	32,8%	29,7%	100,0%

Nota. Data del cuestionario sobre la cultura de género y las habilidades o destrezas de los estudiantes.

En la tabla 4, resultados de la cultura de género en relación con las habilidades y destrezas en los estudiantes de educación inicial intercultural bilingüe público y privado, del cual podemos destacar que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género; asimismo se evidencia, que el 32,8% considera que casi siempre desarrollan las habilidades y destrezas en la competencia intercultural en los estudiantes. A mayor práctica de la cultura de género, mayor será el desarrollo de habilidades y destrezas en la competencia intercultural.

Resultados a nivel inferencial

En este nivel inferencial, se pone a prueba la hipótesis de investigación utilizando un estadígrafo pertinente, adecuado al tamaño de la muestra. Antes de proceder con la prueba de las hipótesis de investigación, se llevó a cabo la prueba de normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra que superaba a 50 estudiantes. Este análisis reveló que los datos analizados no representaban una distribución normal. Por consiguiente, para la prueba de hipótesis se empleó el estadígrafo Rho de Spearman en el contraste de hipótesis. A través de esta prueba, se logró validar las hipótesis de investigación, formulando tanto la hipótesis nula (H_0) como la alterna (H_a). A partir de estos resultados, se realizaron las inferencias y se obtuvieron las conclusiones de la investigación.

Tabla 6

Correlación entre cultura de género y competencia intercultural en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

			Cultura de género	Competencia intercultural
Rho de Spearman	Cultura de género	Coeficiente de correlación	1,000	0,148*
		Sig. (bilateral)		0,039
		N	195	195
	Competencia intercultural	Coeficiente de correlación	0,148*	1,000
		Sig. (bilateral)	0,039	
		N	195	195

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

En la tabla 6, evidencia un valor igual a 0,039 que permite determinar la presencia de una correlación muy baja entre las variables de estudio. Asimismo, muestra un $p=0,039<0,05$, por tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_a . Se concluye que existe muy baja correlación entre la cultura de género y la competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica Intercultural Bilingüe en la muestra estudiada.

Tabla 7

Correlación entre cultura de género y las actitudes y creencias en competencia intercultural en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

			Cultura de género	Actitudes y creencias
Rho de Spearman	Cultura de género	Coeficiente de correlación	1,000	0,193**
		Sig. (bilateral)		0,007
		N	195	195
	Actitudes y creencias	Coeficiente de correlación	0,193**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,007	
		N	195	195

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 7, muestra un valor igual a 0,007 que permite establecer la presencia de una correlación positiva débil entre las variables de estudio. Por ello, evidencia un $p=0,007<0,05$, entonces, se rechaza H_0 y se acepta H_a . Se concluye que existe correlación positiva débil entre la cultura de género y las actitudes y creencias en la competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica Intercultural Bilingüe en las instituciones estudiadas.

Tabla 8

Correlación entre cultura de género y desarrollo del conocimiento en competencia intercultural en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

			Cultura de género	Conocimientos
Rho de Spearman	Cultura de género	Coefficiente de correlación	1,000	0,123
		Sig. (bilateral)		0,087
		N	195	195
	Conocimientos	Coefficiente de correlación	0,123	1,000
		Sig. (bilateral)	0,087	
		N	195	195

En la tabla 8, presenta un valor igual a 0,087 que permite determinar la presencia de una correlación positiva débil entre las variables de estudio. Asimismo, evidencia un $p=0,087 = 0,05$, por tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_a . Se concluye que existe correlación positiva muy débil entre la cultura de género y el desarrollo del conocimiento en la competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica Intercultural Bilingüe en las instituciones estudiadas.

Tabla 9

Correlación entre la cultura de género y desarrollo de habilidades o destrezas en la competencia intercultural en los estudiantes de educación superior pedagógica intercultural bilingüe

			Cultura de género	Habilidades o destrezas
Rho de Spearman	Cultura de género	Coefficiente de correlación	1,000	0,194**
		Sig. (bilateral)		.007
		N	195	195
	Habilidades o destrezas	Coefficiente de correlación	0,194**	1,000
		Sig. (bilateral)	0,007	
		N	195	195

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 9, evidencia un valor igual a 0,007 que permite determinar la presencia de una correlación positiva débil entre las variables de estudio. Por ello, muestra un $p=0,007 < 0,05$, entonces, se rechaza H_0 y se acepta H_a . Se concluye que existe correlación positiva débil entre la cultura de género y desarrollo de habilidades o destrezas en la competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica Intercultural Bilingüe de la institución estudiada.

Discusión

Al respecto, Pallares (2012) analizó las actitudes hacia la cultura de género en estudiantes, se observan que la Ley para la igualdad permitió la transmisión de valores mediante el lenguaje, el cual representa y construye la realidad. A pesar de los avances, persisten brechas de género, con hombres percibidos como fuertes y mujeres asociadas con tareas del hogar. La educación debe crear contextos y

condiciones para prevenir actitudes prejuiciosas. Esto requiere instituciones educativas receptivas hacia la inclusión, con medidas serias y proyectos pedagógicos enfocados en la cultura de género. Sin embargo, el modelo educativo actual todavía perpetúa prejuicios y desigualdades de género.

Hernández (2011) encontró que los estudiantes de educación primaria tienen un bajo desarrollo de la competencia intercultural, con importantes necesidades en conocimientos, actitudes y habilidades hacia otras culturas. La formación intercultural en centros educativos es insuficiente, lo que impide una interacción efectiva entre estudiantes de diferentes culturas. La falta de contenidos curriculares diversos contribuye a esta deficiencia. Los estudiantes deben desarrollar conocimientos específicos sobre otras culturas, pero actualmente presentan una falta de competencia en habilidades y actitudes interculturales, que son influenciadas por el entorno familiar y transmitidas en la educación reglada.

Estos resultados indican una correlación débil entre la práctica de la cultura de género y la competencia intercultural, resaltan la necesidad de abordar ambas dimensiones de manera más integral en la formación educativa. Los estudios revisados destacan la importancia de implementar medidas educativas que promuevan la igualdad de género y el desarrollo de competencias interculturales para formar profesionales más inclusivos y culturalmente competentes.

El estudio muestra una correlación positiva débil (valor de 0,007) entre la cultura de género y las actitudes y creencias en estudiantes de pedagogía ($p=0,007<0,05$). El 66,7% de los encuestados indican que casi nunca se practica la cultura de género, mientras que el 37,9% considera que casi siempre desarrollan actitudes y creencias en la competencia intercultural. Esto sugiere que una mayor práctica de la cultura de género podría estar asociada con un mayor desarrollo de actitudes y creencias interculturales.

Ricardo y Medina (2013) destacan la importancia del desarrollo de la conciencia cultural, la comprensión de los estudiantes y las estrategias educativas. Aunque los profesores reconocen sus propios valores culturales, a menudo carecen de una clara comprensión cultural de sus estudiantes, lo que dificulta la identificación de estrategias culturalmente apropiadas en su enseñanza. La creciente diversidad cultural en las aulas subraya la necesidad de un conocimiento adecuado y actitudes favorables hacia el desarrollo de la competencia intercultural. Según Escarbajal y Leiva (2017), las actitudes interculturales fomentan la curiosidad y la apertura hacia otras culturas, resaltando la importancia de reconocer la validez de diversas culturas y de cuestionar nuestros propios valores para entender diferentes perspectivas.

Pallares (2012) argumenta que los docentes deben usar los currículos educativos para promover actitudes que construyan una nueva cultura y sociedad. Los docentes deben planificar estrategias de intervención para abordar cualquier injusticia relacionada con la percepción de género. La escuela debe adoptar una perspectiva profunda para reconocer los diferentes roles y tareas de hombres y mujeres en la sociedad, basándose en un sistema de creencias y prácticas sobre cómo deben ser los hombres y mujeres en relación con sus comportamientos, sentimientos y pensamientos. La educación debe permitir a los estudiantes asimilar el género como una imagen de los individuos en interacción, asignando identidades como hombres o mujeres. A pesar de los avances, persiste un sistema patriarcal que privilegia lo masculino sobre lo femenino, ocultando desigualdades en la percepción de la cultura de género en la sociedad actual.

Los resultados indican una correlación débil pero significativa entre la cultura de género y el desarrollo de actitudes y creencias interculturales en los estudiantes de pedagogía. Es esencial que la educación promueva una comprensión y un respeto profundos por las diversas culturas y roles de género, utilizando estrategias educativas inclusivas y culturalmente apropiadas para preparar a los futuros docentes a abordar las desigualdades y fomentar una sociedad más equitativa y diversa.

El estudio revela una correlación positiva débil (valor de 0,087) entre la cultura de género y el desarrollo del conocimiento en los estudiantes de pedagogía ($p=0,087 = 0,05$). El 66,7% de los encuestados considera que casi nunca se practica la cultura de género, mientras que el 41,5% cree que casi siempre se desarrollan conocimientos en competencia intercultural. Esto sugiere que una mayor práctica de la cultura de género puede estar asociada con un mayor nivel de conocimiento en competencia intercultural.

Escarbajal y Leiva (2017) subrayan que el conocimiento sobre grupos sociales y sus prácticas culturales es fundamental para la formación de profesionales, especialmente aquellos que trabajan en entornos pluriculturales. Entender cómo las personas se perciben a sí mismas, sus interacciones sociales y la influencia de estas interacciones en las relaciones es crucial. Conocer "su mundo" es valioso, especialmente cuando se puede prever con quién se interactuará. Sin embargo, también se necesitan habilidades para obtener ese conocimiento durante las interacciones.

Estos resultados indican una correlación positiva, aunque débil entre la práctica de la cultura de género y el desarrollo de conocimientos interculturales en estudiantes de pedagogía. Este hallazgo resalta la importancia de integrar la cultura de género en la formación educativa para fortalecer los conocimientos interculturales de los futuros profesionales.

El análisis muestra una correlación positiva débil (valor de 0,007) entre la cultura de género y el desarrollo de habilidades o destrezas en los estudiantes de pedagogía ($p=0,007<0,05$). El 66,7% de los encuestados considera que casi nunca se practica la cultura de género, mientras que el 32,8% opina que casi siempre se desarrollan habilidades y destrezas en competencia intercultural. Esto sugiere que una mayor práctica de la cultura de género puede estar asociada con un mayor desarrollo de habilidades y destrezas interculturales.

Según Escarbajal y Leiva (2017), las habilidades y destrezas son la capacidad para interpretar y comparar hechos o ideas desde diferentes perspectivas culturales, y aplicar ese conocimiento en interacciones reales. Es crucial ser conscientes de cómo nuestros valores influyen en la percepción de otras culturas, promoviendo una conciencia cultural crítica para evaluar objetivamente las distintas perspectivas. Las competencias incluyen habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse en entornos pluriculturales, actitudes positivas hacia la diversidad, habilidades comunicativas, reflexión sobre la propia cultura y toma de conciencia crítica.

El análisis muestra una correlación inversa entre la competencia intercultural y la violencia de género (valor de 0,157), aunque no significativa ($p=0,157>0,05$). El 48,2% de los encuestados considera que casi siempre se desarrolla competencia intercultural, mientras que el 58,5% considera que nunca se ha presentado violencia de género entre los estudiantes. Esto sugiere que, a mayor conocimiento de la competencia intercultural, menor es la incidencia de violencia de género.

El análisis muestra una correlación positiva débil entre la competencia intercultural y la actitud hacia la igualdad de género (valor de 0,001, $p=0,001<0,05$). El 48,2% de los encuestados considera que casi siempre se desarrolla competencia intercultural, mientras que el 45,1% considera que algunas

veces presentan actitudes hacia la igualdad de género. Esto sugiere que, a mayor conocimiento de la competencia intercultural, mejor será la actitud hacia la igualdad de género.

Armestar y Montero (2020) indican que las actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes muestran una actitud igualitaria en el aspecto sociocultural, aunque requieren refuerzo sobre mandatos sociales de género. La actitud igualitaria en el aspecto relacional fortalece los roles y relaciones de género, y en el aspecto personal mejora la identidad de género. La cultura de género determina cómo interpretamos la diferenciación masculina y femenina, construida a lo largo de la vida a través de prácticas relacionadas con el género, los procesos de socialización y los modelos y relaciones de género creados. El género, como característica de la identidad y las actitudes personales, se asocia a expectativas y creencias sobre lo que significa ser hombre o mujer en una cultura determinada (Pallares, 2012). Los recursos culturales configuran nuestra construcción personal de la cultura de género, influenciando cómo aceptamos tradiciones heredadas y caracterizamos nuestros valores y discursos.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, se evidencia una correlación muy baja entre cultura de género y competencia intercultural (valor = 0,039, $p < 0,05$) muestra que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género, mientras el 48,2% afirma que casi siempre se desarrolla la competencia intercultural. Esto sugiere que, a mayor práctica de la cultura de género, mayor será la competencia intercultural.

En la cultura de género y actitudes y creencias, evidencia una correlación positiva débil (valor = 0,007, $p < 0,05$), se destaca que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género, mientras el 37,9% considera que casi siempre desarrollan actitudes y creencias en la competencia intercultural. Esto indica que, a mayor práctica de la cultura de género, mayor será el desarrollo de actitudes y creencias.

La cultura de género y desarrollo del conocimiento muestra una correlación positiva débil (valor = 0,087, $p = 0,05$) que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género, pero el 41,5% considera que casi siempre desarrollan conocimientos en la competencia intercultural. Así, a mayor práctica de la cultura de género, mayor será el nivel de conocimiento en la competencia intercultural.

La cultura de género y desarrollo de habilidades y destrezas presenta una correlación positiva débil (valor = 0,007, $p < 0,05$) que el 66,7% de los encuestados consideran que casi nunca se practica la cultura de género, pero el 32,8% considera que casi siempre desarrollan habilidades y destrezas en la competencia intercultural. Esto sugiere que, a mayor práctica de la cultura de género, mayor será el desarrollo de habilidades y destrezas.

Agradecimiento

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “José Salvador Cavero Ovalle” de Huanta, por facilitar la aplicación de encuestas a sus estudiantes durante la recolección de datos para la investigación “Cultura de género y competencia intercultural en estudiantes de Educación Superior Pedagógica. Su apoyo fue fundamental para el desarrollo de este estudio.

Referencias

- Aragón, L., Arras, A. M. & Mendoza, G. (2019). *Análisis psicosocial de la cultura de género en estudiantes universitarios*. Scielo, 6 (49), 52-33. <https://lc.cx/fl-3eU>
- Armestar, V.V. & Montero, A.M. (2020). *Actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de la institución educativa 6053 "Sagrado Corazón."* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico] <http://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1751>
- Byram, M. (2024). *La competencia intercultural*. <https://lc.cx/4EIfR>
- Ccahuana, M. J. (2020). *La práctica pedagógica intercultural en el nivel de la comunidad de Paucartambo-Cusco*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
- Centro Virtual Cervantes (2024). *Habilidades y actitudes interculturales*. <https://lc.cx/3Fww0L>
- Cerezal, J. & Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. <https://lc.cx/iQLWGn>
- Escarbajal, A., & Leiva, J. J. (2017). *La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España)*. Revista de currículum y formación de profesorado. 21 (1), 281-293. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681013.pdf>
- Gutiérrez (2019). *Pruebas de hipótesis*. <https://www.addlink.es/noticias/minitab/2852-que-es-una-prueba-de-hipotesis>
- Hernández, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- Huamani-Cahua, J. C., Serruto- Castillo, A., Rivera-Flores, V. A. & Aguilar- Del Carpio, C. I. (2020). *Actitud hacia la igualdad de género: un estudio comparativo en adolescentes de la ciudad de Arequipa, Perú*. 24 (99), 17-23. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/291/516/>
- Instituto Nacional de las Mujeres de México (2007). *Glosario de género*. (1ª ed.). http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014). *La construcción social y cultura de género y la violencia contra la mujer*. https://www.mpfm.gob.pe/escuela/contenido/actividades/docs/3266_3._construccion_de_genero.pdf
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres (2023). *Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres [ONUMUJERES] (2023). *Progresos en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible: panorama general 2023*. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2023-09/612e4a1e-874c-4d98-9943-cc70b0a3e31e.pdf>

- Organización de Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2022). *Doce pequeñas acciones con gran impacto para la Generación Igualdad*. <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/2/compilation-small-actions-big-impact-for-generation-equality>
- Pallares, M. (2012). *La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad*. *Tendencias pedagógicas*, 9, 189-209. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3939084.pdf>
- Parra, A. (2023). *Tipos de estudio de investigación y sus características*. <https://www.questionpro.com/blog/es/tipos-de-investigacion-2/>
- Pretel, R. E. (2019). *Actitudes a la educación intercultural en docentes de primaria en el distrito de Ayahuanco, Huanta, Ayacucho*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <https://lc.cx/MOtqSl>
- Quispe, J. D. (2018). *Factores culturales que influyen en la violencia contra la mujer de 20 a 40 años de edad, del programa de vaso de leche del distrito de Jesús Nazareno, Ayacucho-2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga] http://209.45.73.22/bitstream/UNSCH/3454/1/TESIS%20EN754_Qui.pdf
- Ricardo, C., & Medina, A. (2013). *Actitudes y creencias de la competencia intercultural en profesores virtuales*. *Ingeniería y Desarrollo. Artículo de investigación: Ingeniería y desarrollo*. 31(2), 272-290. <http://www.scielo.org.co/pdf/inde/v31n2/v31n2a06.pdf>
- Rodríguez, V. (2022). *Reflexiones en torno a la violencia sexual: consecuencias y acciones*. *Revista Médica Herediana* 33 (3). <http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v33n3/1729-214X-rmh-33-03-214.pdf>
- Romo-González, J. R., & Tarango, J. (2016). *Métodos estadísticos con SPSS aplicados a la educación*. (1ª ed.). Alfagrama
- Sepúlveda-Gotterbarm, J., Contreras-Moreira, V., Díaz-Caro, I., Gálvez-Cáceres, A., González-Meza, K., Maldonado-Medina, P., Toro-Martínez, T., Vargas-Zapata, J., Jara-Rosales, S. (2023). *Violencia de género en estudiantes y comunidades universitarias del continente americano: Una revisión*. *Revista Musas*, 8(2), 5-23. <https://revistes.ub.edu/index.php/MUSAS/article/download/43717/40684>
- Xunta de Galicia (2019). *Qué es la violencia de género*. <http://igualdade.xunta.gal/es/content/que-es-la-violencia-de-genero>



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 26(2025), 86-96

Pensamiento pedagógico y sociedad: la deconstrucción de las meta-narrativas sociopedagógicas

Pedagogical thought and society: the deconstruction of socio-pedagogical meta-narratives



Pablo Emilio Cruz Picón¹

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga

pecrupe@correo.uis.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2548-4657>

Recibido 10 de enero de 2025

Aprobado 05 de junio de 2025

Resumen

La finalidad del ensayo radica en examinar los principios teóricos que han guiado la reflexión pedagógica, abarcando enfoques pedagógicos desde las corrientes clásicas hasta las postmodernas como la contribución al desarrollo de prácticas educativas encauzadas a la formación holística del individuo y su integración en el tejido social. Se concluye que, el pensamiento premoderno se caracteriza por la autoridad y la tradición. En contraste, el pensamiento moderno busca la razón y objetividad, mientras que el pensamiento pedagógico postmoderno cuestiona la verdad absoluta implicando la enseñanza y el aprendizaje a un terreno diverso y complejo. Así, se concibe la educación como un espacio crítico, matizado e integral de la realidad sociocultural, que combina tradición, rigurosidad de la razón y apertura a la diversidad y la complejidad del devenir sociohistórico.

Palabras clave: educación, modernización, pedagogía social, sociedad tradicional, sociedad contemporánea.

Abstract

The purpose of this essay is to examine the theoretical principles that have guided pedagogical reflection, encompassing pedagogical approaches from classical to postmodern currents as a contribution to the development of educational practices geared toward the holistic development of the individual and their integration into the social fabric. It concludes that premodern thought is characterized by authority and tradition. In contrast, modern thought seeks reason and objectivity, while postmodern pedagogical thought questions absolute truth, involving teaching and learning in a diverse and complex terrain. Thus, education is conceived as a critical, nuanced, and integral space of sociocultural reality, combining tradition, the rigor of reason, and openness to the diversity and complexity of sociohistorical development.

Keywords: education, modernization, social pedagogy, traditional society, contemporary society.

¹ Filósofo, Universidad Industrial de Santander-UIS; Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad del Rosario-Colombia. Especialista en Evaluación Educativa, UNAM; Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB. Docente cátedra, adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad Manuela Beltrán-UMB; Docente asociado, adjunto a la Escuela de Educación de la UIS.

Introducción

Desde la historia, la educación se exhibe como un proceso evolutivo y transformador e influenciado por heterogéneos enfoques pedagógicos clásicos (tradicional, liberal, entre otros), perspectivas teóricas del siglo XX (conductivistas, cognitivos, humanistas y críticos), orientaciones teóricas contemporáneas (constructivistas, socioculturales, inclusivos, fundado en competencias, pedagogías emergentes, entre otras). Es así como en la premodernidad, el pensamiento pedagógico estaba arraigado en las tradiciones y costumbres. La educación se centraba en la transmisión de conocimientos y valores mediante la palabra oral y la observación directa. Aunado a esto, los entes socioeducativos premodernos eran principalmente religiosos, se enfocaba en la enseñanza de textos sagrados y en la formación moral de los individuos (Abbagnano & Visalberghi, 2008). Este enfoque tradicionalista en la educación perduró durante siglos y sentó los pilares para la posterior evolución del pensamiento pedagógico.

Con el advenimiento de la modernidad, la educación experimentó un cambio trascendental. Surgieron emergentes proyecciones filosóficas que cuestionaban las creencias tradicionales y abogaban por una educación más racional y científica (educación ilustrada). Se constituyeron entes educativos formales que desarrollan métodos de enseñanza sistemáticos (el aprendizaje mutuo, la educación integral, la trascendencia del juego, la moral y la ética, entre otros rasgos), se promovió la alfabetización funcional entre la población (lectura y comprensión de textos simples, escritura de mensajes básicos, resolución de problemas cotidianos) (Abbagnano & Visalberghi, 2008). En consecuencia, la educación se transformó en un vehículo para el progreso social y el desarrollo humano, marcando así un punto de inflexión con la premodernidad.

En la actualidad, el ser humano se encuentra inmerso en la posmodernidad, una era digital caracterizada por la diversidad, la globalización y la rapidez del cambio (Durán-Vázquez y Duque, 2019). En el ámbito educativo, esto simboliza la valoración de la diversidad sociocultural, la inclusión de diferentes perspectivas y la flexibilidad en los métodos de enseñanza (basado en problemas, colaborativo, proyectos, investigación y aprendizaje híbrido, entre otras tipologías). Por ende, la posmodernidad ha irrumpido en todos los aspectos de la sociedad, incluida la educación. En el ámbito pedagógico, este movimiento cultural y filosófico ha generado deconstrucciones en las meta-narrativas sobre el sentido del proceso de enseñanza y el aprendizaje.

La posmodernidad es un concepto complejo que busca cuestionar las grandes discursos alienantes y dogmáticos, promoviendo la diversidad, la pluralidad y la relatividad de las ideas (Lyotard, 2000). Se caracteriza por la fragmentación, la hibridación y la deconstrucción de los discursos dominantes (Deleuze, 1990). En el ámbito educativo, esto se traduce en un enfoque más crítico, interdisciplinario y flexible. Si bien la posmodernidad ha traído consigo significativos avances en la educación, también plantea desafíos y dilemas (Bauman, 2007; Heredia, 2020). La fragmentación del conocimiento, la multiplicidad de perspectivas y la rapidez de los cambios tecnológicos pueden dificultar la construcción de un currículum coherente y significativo. Al unísono, la falta de consenso sobre las verdades absolutas puede provocar confusión en los estudiantes. En definitiva, la posmodernidad ha marcado un antes y un después en el pensamiento pedagógico, invitando a repensar y transformar las prácticas educativas.

No obstante, en la actualidad la crisis socioeducativa, la creciente aspiración de los maestros por superar la tradición de simples hacedores y operarios —para asumir su condición protagónica e intelectual en la orientación heurística de su quehacer social—, la caducidad histórica de las tendencias trasmisionistas, las limitaciones del paradigma positivista y de la tecnología educativa para contribuir a la formación pragmática de las nuevas generaciones y a la deconstrucción del sentido social y democrático, encauzan al docente a la necesidad de pensarse a sí mismo, de reflexionar sobre su *praxis* y su discurso, hechos entre otros, que manifiestan la condición sociopedagógica e imploran la necesidad de reconfigurar un saber fenomenológico, científico y crítico. Este saber, que se genera a la luz de la reflexión metodológica, de la investigación hermenéutica desarrollada por el maestro, de la divulgación, confrontación y validación al interior de la comunidad pedagógica, va reconfigurando progresiva e históricamente el saber sobre la educación, a saber, el pensamiento pedagógico.

A lo anterior se añade que, el docente se constituye como un agente sociocultural y arquitecto del proceso socioeducativo, cuya labor connota una comprensión crítica y analítica del contexto sociopolítico. Esto le permite, en el ejercicio de sus funciones sociales, abordar tanto la enseñanza y el aprendizaje de competencias integradoras como la conducción de procesos formativos en los educandos. Esta responsabilidad social supone una formación pedagógica gravitada en derroteros holísticos del desarrollo humano y en la relevancia pragmática de los saberes disciplinares como estribos para la formación holística del individuo (Rancière, 2003).

El debate en torno a la epistemología de la pedagogía como saber, disciplina y ciencia es trascendental e intrincado. Como en todas las ciencias, las raíces epistémicas del terráqueo pedagógico se remontan en el proceso sociohistórico, dando campo accionar a disímiles enfoques, corrientes e innumerables pensadores y pedagogos, desde las visiones clásicas hasta las postmodernas. Por tal circunstancia, el objetivo del ensayo es analizar los fundamentos teóricos que han encaminado la reflexión pedagógica desde las visiones clásicas hasta las actuales, a su vez, el aporte del quehacer socioeducativo para la formación sociohumana.

Ante lo expuesto, surgen los ejes problematizadores: ¿De qué manera las nociones fundamentales de conocimiento, formación, educación, ser humano, pedagogía y didáctica influyen en la *praxis* socioeducativa? ¿Cómo se estructura el conocimiento pedagógico para cumplir con los estándares epistemológicos de las disciplinas científicas? ¿Cuál ha sido la transformación histórica del macro-concepto de pedagogía y la evolución de la identidad profesional del maestro? ¿Qué desafíos imponen la cultura y la dinámica social contemporánea al desarrollo de la educación y el pensamiento pedagógico?

Desarrollo

Historia y antecedentes del pensamiento pedagógico

Como un hito histórico, la pedagogía refleja la interconexión entre sociedad, cultura y educación. Cuando los cimientos sociales se transforman, también lo hace la cultura y, en consecuencia, la educación y sus compendios pedagógicos se ven afectados. No obstante, para vislumbrar el carácter transformador de la pedagogía es menester entrever el sentido sociohistórico (Correa y Pérez, 2022). Desde los primigenios albores de la humanidad se inicia el desarrollo del pensamiento pedagógico, en virtud del proceso sociohistórico y progresivo del *Homo Sapiens*, que emerge en sintonía con la necesidad del ser humano por la supervivencia de la especie, en lo imperativo

de transmitir experiencias, valores, costumbres adquiridas y la información obtenida desde el desarrollo evolutivo se desarrolla la educación como forma de enculturación.

Lo anterior supone una cuestión: ¿Cuáles son los factores sociohistóricos que han moldeado el desarrollo del pensamiento pedagógico? ¿Cómo estos elementos han influido en la transformación de los fundamentos pedagógicos en disímiles contextos socioculturales, educativos e históricos? En efecto, el pensamiento pedagógico percibe sus primeros indicios desde el desarrollo sociohistórico de las civilizaciones antiguas, en especial, Grecia y Roma, con figuras tan preponderantes como Demócrito (460 a. C-370 a. C), Quintiliano (35 d. C-100 d. C), Sócrates (469 a. C- 399 a. C), Aristóteles (384 a. C- 322 a. C) y Platón (427 a. C-347 a. C). Estos últimos pensadores de la trilogía del pensamiento griego sentaron las bases de la pedagogía occidental. Considérese que la proyección de *paideia* filosófica socrática enfatizaba el diálogo como método de enseñanza (mayéutica), el platonismo abogaba por una educación integral que fundara a los ciudadanos para la virtud y la justicia, en cambio, el pensamiento aristotélico recalca la trascendencia de la educación como medio para alcanzar la excelencia moral e intelectual.

Es de notar que, durante la Edad Media, la educación estuvo bajo la influencia dogmática y autoritaria de la Iglesia Católica, que estableció escuelas para la formación de clérigos y futuros líderes religiosos. La pedagogía medieval se enfocaba en la transmisión de la fe y en la formación moral de los estudiantes. Y, también, se resaltan los aportes de San Agustín (354 d. C-430 d. C) y Santo Tomás (1225 d. C- 1274 d. C), entre otros. Esto supone que, desde el pensamiento pedagógico Medieval, la realidad socioeducativa no requiere ser explicada solo percibida.

Por otro lado, el Renacimiento marcó el surgimiento de formas emergentes en el pensamiento sobre la educación y el aprendizaje. Filósofos como Juan Amos Comenio (1592-1670) y su *Didáctica Magna*, propusieron métodos de enseñanza (educación para todos) sustentados en la observación y la experimentación, enfatizando la relevancia de la educación para el desarrollo integral de la persona.

Durante la Ilustración, pensadores como Rousseau (1712-1778), Locke (1632-1704) y Kant (1724-1804) contribuyeron al desarrollo del pensamiento pedagógico moderno. Rousseau, en su obra *Emilio*, abogaba por una educación natural y basada en la experiencia, Locke defendía el argumento teórico de que el conocimiento se adquiere mediante experiencia sensorial (Tabula Rasa), mientras que el pensamiento pedagógico kantiano aboga por la educación autónoma y moral.

En el siglo XIX, surgieron relevantes corrientes pedagógicas como el positivismo de Comte (1798-1857), el idealismo alemán, y el pragmatismo norteamericano. Filósofos como Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Fröbel (1782-1852), y Dewey (1859-1952), propusieron enfoques pedagógicos innovadores que pusieron énfasis en el aprendizaje activo (pensamiento pedagógico en Decroly), la enseñanza gradual y progresiva, la experimentación, la motivación, el juego, la flexibilidad, adaptabilidad y seguimiento del proceso de aprendizaje, el desarrollo autónomo (pensamiento de Fauré), la conexión con la vida cotidiana cívica y moral (educación y democracia).

En el siglo XX desde los pensamientos de Montessori (1870 - 1952); Freinet (1896 - 1966), entre otros, se converge en reflexionar que la educación es una herramienta para el cambio social desde un enfoque centrado en el educando para orientar el proceso pedagógico hacia el aprendizaje activo y experiencial. Por ende, la autonomía, la libertad y el compromiso ciudadano posibilitan la transformación comunitaria.

Un dato importante: el pensamiento pedagógico del siglo XXI se caracteriza por su enfoque en la personalización del aprendizaje, el uso de la tecnología educativa, el desarrollo de habilidades del siglo XXI (educación por competencias) y la inclusión de la diversidad en el aula (educación inclusiva), entre otras pedagogías. En tal sentido, el pensamiento pedagógico del siglo XXI viene coligado a ciertos procesos sociohistóricos, a saber, la pedagogía crítica, surgida en la década de 1960 e influenciada por la Escuela de Frankfurt (1923-1960) con Horkheimer (1895-1973), Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Fromm (1900-1980), y Habermas (1929-presente), donde se cuestiona las estructuras de poder en la educación y sociedad disciplinaria (pensamiento foucaultiano) y busca promover la justicia social, el aprendizaje autodirigido, el diálogo y la emancipación (pensamiento marxista) en las aulas (trascendencia del microespacio-aula al macroespacio-sociedad). Este enfoque ha tenido una influencia significativa en el pensamiento pedagógico latinoamericano del siglo XXI con Freire (1921-1997), especialmente en lo que se refiere a la inclusión de la diversidad y la promoción de la equidad educativa.

En paralelo, el enfoque del constructivismo de la teoría o epistemología genética en Piaget (1896-1980), la teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934) y la teoría del aprendizaje significativo en Ausubel (1918-2008), suscitan que los estudiantes construyan el conocimiento desde las experiencias en correspondencia con la interacción del entorno, reconociendo la notabilidad de proporcionar a los educandos experiencias mediadas de aprendizaje significativas y contextualizadas, tomando como referencia, los esquemas, la adaptación, la *zona de desarrollo próximo*, el lenguaje, el andamiaje, la asimilación y los organizadores gráficos.

A su vez, el enfoque en el desarrollo de competencias en Bloom (1913-1999), Mager (1923-2012) y McClelland (1917-1998) ha ganado terreno en el pensamiento pedagógico del siglo XXI, dado que se reconoce lo trascendente de formar a los educandos en habilidades y conocimientos para enfrentarse a los desafíos del mundo actual. Este derrotero teórico conduce a un cambio en la estructura evaluativa del aprendizaje, centrándose en la demostración de competencias en lugar de mera memorización de información.

En referente al mundo digital, el uso de la tecnología ha transformado la educación actual, en vista de que la integración de herramientas tecnológicas en el aula da apertura a novedosas posibilidades para la personalización del aprendizaje, la colaboración entre estudiantes y la conexión con recursos educativos globales (pensamiento pedagógico globalizado).

Lo anterior coliga con el desarrollo pragmático de enfoques emergentes como, por ejemplo: John Moravec y el aprendizaje invisible, Judi Harris con la metodología TPACK. Además, Richard Gerver en el pensamiento creativo, George Siemens desde el conectivismo, Roger Schank y el aprender haciendo, David Albury con la Educación Personalizada, entre otros enfoques. De modo que surge unas preguntas: ¿Cómo el dogmatismo y el enfoque memorístico inciden en la configuración del pensamiento pedagógico premoderno? ¿Qué implicaciones tuvieron estos paradigmas en la formación y transmisión de conocimientos en las sociedades de esa época?

Pensamiento pedagógico premoderno: entre dogmatismo y enfoque memorístico

De acuerdo con Abbagnano & Visalberghi (2008), el pensamiento pedagógico premoderno fue arraigado a la perspectiva dogmática y el enfoque memorístico, el cual se cimentó en la preponderación pedagógica absolutista ligada a la trasmisión de conocimientos y los valores culturales como derroteros autoritarios que no admiten reflexividad y análisis sociocrítico de la realidad

circundante. En virtud de lo anterior, el pensamiento dogmático connota una enseñanza tajante de principios acríticos y memorísticos que no fomentan la discusión y el debate (enseñanza de valores morales o religiosos, la presentación de información histórica sin considerar perspectivas alternativas, la imposición de opiniones políticas, sociales y culturales sin posibilidad de reflexión crítica). En tal sentido, el ejercicio del quehacer pedagógico, pragmático y el liderazgo del maestro es concéntrico (unidireccional) a la transmisión de una verdad absoluta que dista del cuestionamiento, al unísono, los educandos debían admitir los hechos con pasividad, sin discusión ni problematización crítica.

En conjunto, el enfoque memorístico era trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que los educandos debían memorizar gran cantidad de información sin cuestionar su validez, sin necesidad de comprenderla o contextualizarla, ajustada a la receptividad normativa y mecánica del conocimiento (pensamiento único). Así, el aprendizaje es coligado en la repetición de información (pedagogía repetitiva e imitativa) sin analizarla con criticidad. En este contexto, la educación connota la acumulación de conocimientos socioculturales, más que en el desarrollo de habilidades críticas, interpretativas, analíticas y evaluativas.

En el terreno premoderno, el pensamiento pedagógico implicó una formación asentada en la tradición sociocultural e histórica (ethos), un tipo de aprendizaje de orden moral-religiosa con predominio de la memoria, el lenguaje y la abstracción. La figura del maestro se transformó desde el maestro de oficio, filósofo, Rhetor, clérigo, maestro de escuela y profesor universitario. El método era transmisionista reflexivo y de costumbres (Grecia), normativo (Roma), dogmático (medieval).

Por lo dicho, se vuelve cardinal comprender que estas dinámicas sociohistóricas y pedagógicas tuvieron implicaciones significativas en las sociedades de la época: por un lado, permitieron preservar tradiciones y sistemas de valores en contextos de relativa estabilidad social; pero por otro, restringieron la evolución del pensamiento autónomo y la capacidad creativa de los educandos, afectando el desarrollo de sociedades abiertas y dinámicas. Con relación a lo dicho, este modelo educativo revela las tensiones entre la necesidad de transmisión de saberes y las limitaciones impuestas por paradigmas poco flexibles. En efecto, emana unas cuestiones: ¿Cuáles son los rasgos cardinales que precisan la pedagogía moderna? ¿Cómo estas han contribuido al desarrollo de enfoques centrados en la construcción activa del conocimiento?

Pedagogía moderna: en búsqueda de la construcción del conocimiento

En contraste, con el pensamiento pedagógico premoderno, la pedagogía moderna entraña la construcción del conocimiento mediante un enfoque dinámico, incluyente y participativo (Abbagnano & Visalberghi, 2008). En este enfoque, se procura que los educandos adquieran conocimientos y comprenda relacionen entre sí, en otras palabras, que sean capaces de aplicarlos con pragmatismo simbólico, científico y humanista. Recogiendo el sentido anterior, la educación moderna atiza el pensamiento autónomo, la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo mutuo.

En conjunto, la pedagogía moderna pone énfasis en el uso de metodologías activas, como el aprendizaje científico conexo al positivismo (demostración) y el neopositivismo (verificación), el juego, lo cooperativo, el aprendizaje experiencial, entre otros, que pretenden involucrar a la educación a un terreno más significativo. Por añadidura, el modernismo contribuyó a la formación de políticas educativas cimentadas en la articulación de los actores del proceso pedagógico. Asimismo, se fundamentó en la aplicabilidad del método científico, centrada en las necesidades del educando, el

maestro-investigador es guía y facilitador de aprendizaje. Así, la educación tiene un derrotero teórico conducente en la ciudadanía, la autonomía, la dignidad y el humanismo.

Sobre el contenido del anterior aserto pueden anexarse algunas otras proposiciones: la pedagogía moderna se caracteriza por centrar el enfoque en la construcción dinámica del conocimiento, promoviendo un rol protagónico del educando como agente de su propio aprendizaje. Este paradigma se basa en prácticas que priorizan la conciencia crítica, la interacción dialógica con el entorno y el desarrollo de competencias que trascienden la mera memorización, marcando así una ruptura pragmática con los modelos educativos tradicionales y propiciando una formación holística acorde con las demandas postmodernas. Pero: ¿Cuáles son esos principios de la pedagogía postmoderna que impulsan el desarrollo holístico del sujeto social?

Pedagogía postmoderna: el desarrollo holístico del sujeto social

De acuerdo con Lyotard (2000), cuando se reflexiona sobre la postmodernidad se reconoce las manifestaciones primigenias sobre la cultura y la sociedad ligadas al sujeto sociocultural, dado que la perspectiva postmoderna disuelve la tradición histórica del sujeto moderno para acentuar la ideal formación al terreno de la integralidad y la complejidad.

Lo dicho hasta aquí conjetura que, la pedagogía postmoderna se liga con el enfoque holístico del sujeto sociocultural, entendiendo que el aprendizaje trasciende de la adquisición de conocimientos académicos al desarrollo integral del individuo en sus dimensiones emocional-afectiva (psicológica), cognitiva (científica), socio humanista, cultural, ambiental, espiritual y ética. En esta perspectiva teórica, se reconoce la diversidad de experiencias, perspectivas y saberes de los individuos, fomentando la construcción colaborativa del conocimiento desde la interacción y la participación dinámica estudiantil en el proceso de aprendizaje (constructivismo).

Tomando en cuenta lo anterior, la perspectiva constructivista suscita una educación hincada en la creatividad, la autonomía, la conciencia sociocrítica y la capacidad de adaptación a un mundo cambiante, reconociendo la trascendencia de desarrollar habilidades socioemocionales, cognitivas, éticas-morales y de pensamiento crítico para afrontar los desafíos del siglo XXI.

Deconstrucción del discurso pedagógico: concepciones subyacentes en la acción educativa

Las concepciones subyacentes sobre el conocimiento, la formación, la educación, el ser humano, la pedagogía y la didáctica connotan un impacto significativo en la teoría y acción educativa, puesto que estas concepciones sociopedagógicas inciden en la forma estructural y sistemática de la *praxis* educativa, en el planteamiento teórico de la forma en que se diseñan las estrategias de enseñanza, en la correspondencia pragmática entre docentes y estudiantes, así como en la evaluación y la valoración de los procesos socioeducativos y curriculares (Heredia, 2020).

De hecho, el sentido en que se percibe el conocimiento ya sea como algo estático, revelado, autoritario y transmitido de forma pasiva (pedagogía premoderna) o como algo dinámico (pedagogía moderna) y construido socialmente (pedagogía posmoderna), afecta la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en el microespacio (aula) y su trascendencia al macroespacio (sociedad). Lo anterior denota que, enfoques más tradicionales pueden asentarse en la memorización y la repetición de contenidos, los cuales regulan el conocimiento a la reproducción de saberes establecidos, donde predomina la autoridad del docente y la evaluación fijada en la retención memorística (Freire, 2012). En contraste, perspectivas pedagógicas contextualizadas y constructivistas suscitan la reflexión, la colaboración y la aplicación práctica del conocimiento.

Desde ahí, la concepción de la formación centrada en el educando como un proceso integral aclimatado al desarrollo cognitivo, emocional, social y ético de los individuos deslumbra en el diseño de estrategias educativas con sintonía en las experiencias, objetivos, ambientes y resultados de aprendizaje. En consecuencia, la noción de educación como un proceso de formación holístico trascendente a la esfera de transmisión de información académica posibilita la apertura de espacios educativos adaptados al desarrollo de habilidades socioemocionales, cognitivas, procedimentales, entre otras circunstancias.

En contexto pedagógico, la concepción del ser humano como un ser complejo, con capacidades cognitivas, emocionales, sociales y creativas, determina la manera en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje en el aula, debido a que enfoques constructivistas consideran la diversidad de habilidades, experiencias y necesidades estudiantiles como catalizadores del establecimiento de ambientes inclusivos y diversos.

En este trazado teórico, se estaría configurando una estructura significativa para pensar que las concepciones sociopedagógicas, ya sea centradas en el docente, en el estudiante o en el contexto educativo, orientan las decisiones que se toman en el aula en cuanto a metodologías, estrategias de enseñanza, evaluación y procesos de retroalimentación, pues derroteros pedagógicos radicados en la participación democrática, la conciencia crítica, la creatividad, la colaboración y la investigación potencian un aprendizaje significativo, puesto que la didáctica y el diseño de situaciones de aprendizaje incide en la planificación de las actividades de enseñanza, en la selección de recursos socioeducativos, en la evaluación del aprendizaje, la metacognición y en la retroalimentación estudiantil.

La construcción epistemológica del conocimiento pedagógico

El soporte teórico-epistemológico de la educación se localiza en la construcción del conocimiento pedagógico que cumple rasgos epistémicos propios de las disciplinas científicas en varios aspectos. La ciencia positivista y neopositivista se cimenta en la investigación y la evidencia empírica para fundamentar sus teorías y prácticas. Al igual que en las disciplinas científicas, en la pedagogía se aspira a la objetividad y la verificación de las hipótesis y supuestos cualitativos mediante métodos rigurosos de investigación.

Nutridos de este bagaje, la construcción del conocimiento pedagógico involucra la formulación de teorías, modelos y marcos conceptuales explicativos y comprensivos de los procesos socioeducativos. Es ahí, justamente, donde estos paradigmas provisionales se someten a prueba, revisión y actualización constante en función de nuevos descubrimientos y avances en el campo interdisciplinar (Freire, 2012). Para Habermas (2003), otro aspecto trascendente es la conciencia crítica, el diálogo y la argumentación gravitada en la construcción del conocimiento pedagógico.

El concepto de pedagogía y la identidad del maestro

Desde la sociohistoria se vislumbra que el concepto de pedagogía y la identidad del maestro refleja transformaciones connotativas. En tal sentido, la identidad del maestro es influenciada por la sociedad y la cultura. De manera complementaria, en el pensamiento premoderno, la pedagogía solía centrarse en la transmisión de conocimientos de unidireccional. Con el pensamiento moderno, se ha producido un cambio hacia enfoques —conductismo, constructivismo, cognitivismo, socio constructivismo, entre otros— centrados en el discente, donde se valora la construcción socioactiva del conocimiento, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo.

La identidad del maestro se ha transformado significativamente en función de la incorporación de la tecnología (Terrazas & Silva, 2013), puesto que los educadores requieren adaptarse a las nuevas herramientas digitales y aprender a integrarlas de manera funcional en la práctica, lo que ha cambiado la forma en la que se enseña y se aprende. En la actualidad, se reconoce la relevancia de la fundamentación y la formación continuada para actualizar las metodologías, los enfoques pedagógicos, las tecnologías educativas y las tendencias en educación.

La pedagogía en la sociedad postmoderna: retos y desafíos

En esta época volátil, de constantes devenires y coyunturas sociopolíticas (Deleuze, 1990), la cultura y la sociedad contemporáneas plantean diversos retos significativos a la educación y la pedagogía. Según Bauman (2007), algunos de estos desafíos incluyen:

) **Tecnología:** La rápida evolución de la tecnología digital está transformando la forma de enseñanza-aprendizaje. Las instituciones educativas requieren adaptarse a estas nuevas herramientas y métodos de enseñanza, así como ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales y críticas para navegar en un mundo digital.

) **Globalización:** La creciente interconexión global está generando la necesidad de fomentar la educación intercultural y la conciencia global estudiantil. En consecuencia, la educación necesita preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en un mundo cada vez más diverso y multicultural.

) **Cambio sociopolítico:** Los devenires sociales y las relaciones de poder inciden en el ámbito educativo. Por ende, la educación requiere una adaptabilidad y flexibilidad para abordar las necesidades cambiantes de los actores socioeducativos.

) **Desigualdades sociales:** La desigualdad socioeconómica, el acceso desigual a la educación y las disparidades en los resultados educativos son desafíos trascendentes que afronta la educación contemporánea. La educación, precisa reducir estas brechas y promover la equidad educativa y la cultura ciudadana.

) **Sostenibilidad:** El cambio climático y la sostenibilidad se debe promover desde la conciencia crítica para abordar desafíos ambientales. (p. 22)

Como se afirma más arriba, la vertiginosa evolución de las tecnologías digitales exige la adaptación de entes educativos a novedosos métodos y herramientas para fomentar competencias digitales críticas en los discentes; la globalización demanda el fortalecimiento de una educación intercultural y una conciencia global en un mundo cada vez más diverso y líquido; los devenires sociopolíticos condicionan la necesidad de que la educación sea flexible y receptiva a los requerimientos de los distintos actores socioeducativos; las desigualdades sociales requieren la implementación de estrategias destinadas a atenuar las brechas de acceso y resultados educativos, suscitando la equidad y la cultura ciudadana; y finalmente, la sostenibilidad bosqueja el desafío de abordar la crisis ambiental mediante una educación ambiental y eco-ética que atice la conciencia crítica frente a cuestiones ecológicas. Estas demandas reflejan la complejidad de los contextos contemporáneos y su impacto directo en la reconfiguración de la socio-educación y la pedagogía.

Pensar la pedagogía para la formación ciudadana

El pragmatismo de Dewey (2001) defendió una pedagogía centrada en la democracia y la experiencia (acción, reflexión y experimentación). Para el pensador norteamericano, la escuela es una

comunidad democrática donde se aprende a vivir en sociedad. Enfatizó la trascendencia de la educación como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, la cooperación y el compromiso social, preparando a los estudiantes para participar activamente en una sociedad democrática, diversa y crítica.

Desde otro ángulo, Freire (2012) tomando como referencia los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, se enfocó en la educación como un acto de liberación. Su método de enseñanza asentado en el diálogo procura empoderar a los oprimidos y transformarlos en agentes de cambio. La formación ciudadana, según el filósofo latinoamericano, connota cuestionar las estructuras de poder, desnaturalizar la opresión y construir una sociedad más humana. En tal sentido, la educación se concibe como un sustentáculo para la transformación social.

Aunque, ambos pensadores comparten puntos en común, como el rechazo al aprendizaje pasivo y un compromiso profundo con la transformación social. Sin embargo, los enfoques suministran matices diferentes: Dewey (2001) prioriza la preparación para la vida democrática mediante la experiencia, mientras Freire (2012) aborda la educación como un acto político y emancipador.

Conclusiones

El pensamiento pedagógico premoderno se caracterizó por el enfoque dogmático y memorístico, limitando el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes. Como se percibió, la pedagogía moderna busca que los educandos sean agentes dinámicos en la construcción del aprendizaje, promoviendo un enfoque progresista y centrado en el desarrollo holístico de los estudiantes. A diferencia, la pedagogía postmoderna pretende formar individuos autónomos, críticos, creativos y comprometidos con el entorno social, con una visión integral del ser humano que trasciende los límites tradicionales del aprendizaje repetitivo.

Considérese, también que las concepciones subyacentes en el ámbito educativo tienen un papel fundamental en la acción educativa, dado que orientan las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el acto educativo. Es trascendental recapacitar sobre estas concepciones y comprender que la educación requiere un terreno más inclusivo, integral y significativo. Por lo anterior, es factible comprender y entender que la construcción del conocimiento pedagógico cumple con características epistemológicas propias de las disciplinas científicas al basarse en la investigación.

Dentro de este marco de análisis, el concepto de pedagogía y la identidad del maestro han evolucionado en respuesta a los cambios en la sociedad, en la educación y en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro asunto interesante es plantear que los maestros actuales se enfrentan a nuevos desafíos —integración tecnológica, diversidad en el aula, gestión académica, fundamentación e investigación— y oportunidades —innovación educativa, formación continua, desarrollo de autonomía y criticidad, colaboración y aportación social— que requieren una visión contextualizada de la pedagogía y un compromiso con la mejora continua de su *praxis* socioeducativa.

Referencias

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2008). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa

- Corra, D, & Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates por la historia*, 10(2), 125-154. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562022000200125
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Durán-Vázquez, J., Duque, E. (2019). *Las Transformaciones de la Educación: De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual*. Editorial DYKINSON. https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/28371319/LIVRO._2019._Las_transformaciones_de_la_educaci_n.pdf
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. Editorial Pre-Textos.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós.
- Heredia, M. (2020). Pedagogía e historia. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 9–22. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>
- Lyotard J. (2000). *La condición postmoderna Informe sobre el saber*. Editorial R.E.I.
- Terrazas, R., & Silva, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas*, (32), 145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425941262005.pdf>
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

