



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
LICENCIADA POR SUNEDU

REVISTA

EDUCA UMCH

umch.edu.pe

SUPER
PETRAM
AEDIFICABO

SURCO, 2006

NÚMERO

22

Julio - Diciembre / 2023

ISSN: 2617-0337

EDUCA UMCH

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

Lima
Perú

julio - diciembre
2023

ISSN
2617-0337

REVISTA EDUCA UMCH N° 22

Rector de la Universidad de Marcelino Champagnat
Dr. Nicanor Marcial, Colonia Valenzuela

Decano de la Universidad de Marcelino Champagnat
Mg. César Serna Serna

Editor de la Revista
Dr. Felipe Aguirre Chávez

Editores Asociados
Dra. Bettina Steren dos Santos
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Dra. Carina Viviana Kaplan
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Dr. Víctor Gutiérrez Torres
Universidad Iberoamericana de San Ignacio de Loyola, México

Asistente Editorial
Lic. Richard Acuña Velásquez

Comité Editorial
Dr. Alexandre Guilherme, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Dra. Andreia Mendes dos Santos, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Dr. Jacinto Escudero Vidal, Universidad Pontificia de Salamanca, España
Dr. Fernando González Alonso, Universidad Pontificia de Salamanca, España
Dra. Montserrat Giménez Hernández, Universidad Pontificia de Salamanca, España
Dr. Roberto Méndez López, Universidad Marista de Querétaro, México
Dra. Livia Cristina Piñas Rivera, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
Dra. Lida Violeta Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú
Dra. Itzel Casillas Avalos, Universidad Nacional Autónoma de México, México

La revista EDUCA UMCH es una publicación semestral realizada por la Universidad Marcelino Champagnat que anualmente publica dos números con secciones de: artículos teóricos, artículos empíricos y otros. Es un medio publicación gratuita, sin restricciones de manuscritos que ponderen la dignidad humana. Así, reivindica el acceso libre a la información, como también otorga la posibilidad de que, cada vez, más contingentes de investigadores educativos y sociales puedan difundir los resultados de sus trabajos de investigación científica de distintas modalidades: teóricas, empíricas, de revisión y otros documentos de carácter académico provenientes de diversos contextos. El alcance de la revista abarca las áreas de las Ciencias Sociales con énfasis en: educación, pedagogía, didáctica, currículo, educación inclusiva, educación intercultural, educación ambiental, aprendizaje en entornos virtuales, psicología, psicología educativa, psicología del aprendizaje, estrategias de enseñanza, investigación educativa, psicología del desarrollo, psicología del comportamiento

ISSN: 2617-8087 (Impreso)
ISSN: 2617-0337 (Digital)

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje: revistaeduca@umch.edu.pe

Dirección: Av. Mariscal Castilla 1270, Lima (34), Perú

Teléfono: (01) 449-0449

<https://doi.org/10.35756/educaumch>

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

Corrección de estilo: Lic. Milagros Berrocal Yndigoyen

Diseño digital: Lic. Richard Acuña Velásquez

Indexaciones:

- Actualidad
- Iberoamericana
- EBSCOhost
- Erihplus
- BASE
- Miar
- CAPES
- ALICIA
- CLASE
- Open AIRE
- CORE
- LA Referencia
- DOAJ
- Latindex
- ROAD
- Dialnet
- AmeliCA
- Iresie
- Mirabel
- MIAR
- Aura
- LatinREV
- Redib
- Latinoamericana



ÍNDICE / CONTENTS

Editorial	05
Cromancio Felipe, Aguirre Chávez. Universidad Marcelino Champagnat, Perú.	
Dimensión administrativa en la gestión escolar	07
<i>Administrative dimension in school management.</i> Carina Amelia Ramos Velásquez. Universidad Autónoma de Ica, Perú.	
Internacionalización de la educación superior: concepciones, modelos y desafíos ...21	
<i>Internationalization of higher education: conceptions, models and challenges.</i> Manuir José Mentges. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil. Marília Costa Morosini. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.	
Metodología del aula invertida: una experiencia novedosa para la enseñanza-aprendizaje de la Genética Médica	46
<i>Flipped classroom methodology: a novel experience for the teaching-learning of Medical Genetics.</i> Sadía Lumis Gómez Ríos. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba. Anorys Regla Herrera Armenteros. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba. Dianlet Minaberriet Avellaneda. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba. Viviana Vega Conejo. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba. Heidy Fouz Castro. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba. Yeniseys Beltrán Blanes. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba. Yusiem González Carmona. Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.	

Discordancias entre competencias curriculares y contenidos bibliográficos generados por el Ministerio de Educación.....69

Discrepancies between curricular competencies and bibliographic contents generated by the Ministry of Education.

Mario Eduardo Aibar Ozejo.

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, Perú.

Gestión administrativa y su relación con el desempeño docente (MBDD) en una Institución Educativa Privada de Lima, 2021.....90

Administrative management and its relationship with teaching performance (MBDD) in a private educational institution in Lima, 2021.

Lacey Catherine Guzmán Barreto.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro.

Universidad Nacional mayor de San Marcos, Perú.

Estrategia para desarrollar la producción de textos en estudiantes de un Instituto de Educación Superior de Lima.....104

Strategy to develop the production of texts in students of a higher Education institute in Lima.

Alfredo Canchanya Ayala.

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú

Ensayo académico ejemplos: fundamentación metodológica para la orientación del estudiante universitario.....121

Academic essay examples: methodological foundation for the orientation of the university student.

Luis Gerardo Doubront.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

Marcel Alejandro Doubront.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

Eladía Ortuñez.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

Gestión escolar y sus entrelazamientos: malestar y tesitura del bienestar docente pospandemia.....140

Gestión escolar y sus entrelazamientos: malestar y tesitura del bienestar docente pospandemia.

Fernanda Silva do Nascimento.

Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Adriana Justin Cerveira Kampff.

Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Editorial

En un contexto de auge de publicaciones científicas de impacto mundial, sostener la continuidad de una revista emergente implica mantener su calidad, juntamente con gestionarla asertivamente, realizar actualizaciones, llevar a cabo filtros oportunos y generar una visualización adecuada y pertinente ante y para la comunidad científica. Estas son algunas de las variables que movilizan a los editores de una revista y no son ajenas a las intenciones de EDUCA UMCH, la cual se esfuerza por mantenerse como un medio especializado de difusión científica y académica.

En el periodo 2023-II, el número 22 de la Revista EDUCA UMCH pone a consideración ocho investigaciones originales. El primero es un artículo donde se realiza un análisis sobre la Dimensión administrativa en la gestión escolar desde la consideración de los procesos de planificación, organización, dirección y control del proceso educativo y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El segundo artículo, aborda las concepciones, modelos y desafíos de la internacionalización de la Educación Superior y sus interfaces con las instituciones de formadoras, proponiendo reflexiones que contribuyan con una educación superior intercultural y de calidad, comprometida con el desarrollo social.

El tercer artículo, Metodología del aula invertida: una experiencia novedosa para la enseñanza y el aprendizaje de la Genética Médica, constituye una descripción de la experiencia basada en la estructura del curso en el entorno virtual y el presencial; los resultados obtenidos de las evaluaciones intrasemestrales y finales de la asignatura mencionada, así como, las opiniones de directivos y docentes del departamento, indican que el empleo de la metodología del aula invertida contribuye en la mejora del proceso docente educativo.

El cuarto artículo, Discordancias entre competencias curriculares y contenidos bibliográficos generados por el Ministerio de Educación desde 29 indicadores, permite determinar que existe una significativa postergación u omisión del tratamiento de las competencias como categorías rectoras en el proceso educativo.

El quinto artículo, Gestión administrativa y desempeño docente en una institución educativa privada de Lima, analiza la relación entre la gestión administrativa y el desempeño docente. Es una investigación cuantitativa descriptiva correlacional, de corte transversal y con un diseño no experimental, la que llega a concluir que la gestión administrativa es fundamental para la organización escolar y el cumplimiento eficiente y eficaz de responsabilidades y funciones de cada miembro de la comunidad educativa.

El sexto artículo, Estrategia para desarrollar la producción de textos en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima, encontró que el diseño de una estrategia metodológica para optimizar la producción de textos permite a los alumnos atravesar las

etapas de sensibilización, preescritura, escritura y posescritura, siendo estas supervisadas por el docente, y siguiendo indicaciones para su práctica. Se finaliza concluyendo que el estudio exhibe un enfoque sólido que cambiará la práctica del docente y que este desarrollará una mejor producción de textos en los estudiantes.

El séptimo artículo, Ensayo académico ejemplos: fundamentación metodológica para la orientación del estudiante universitario, propone la estructura de un ensayo académico con carácter formal y en donde los autores deben fundamentar el propósito de los postulados que aceptan y comparten dentro de las abstracciones y retórica de sus enunciados.

El octavo artículo, Gestión escolar y sus entrelazamientos: el malestar y la tesitura del bienestar docente para el postpandemia, tiene por objetivo entender el papel de la Gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto de la postpandemia del coronavirus del Covid-19. Se trata de una investigación exploratoria, de carácter cualitativo, orientada en los supuestos de la revisión bibliográfica y estudios documentales.

Con ilusión y esperanza, invitamos a cada uno de nuestros lectores a disfrutar de estos artículos, analizarlos y sacar provecho para su vida profesional y personal.

Felipe Aguirre Chávez
faguirre@umch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-3474-2603>
Universidad Marcelino Champagnat, Perú.

Editor principal
Revista EDUCA UMCH



©El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Dimensión administrativa en la gestión escolar

Administrative dimension in school management

Recibido: 28 de febrero 2023

Evaluado: 5 de marzo 2023

Aceptado: 29 de mayo 2023

Carina Amelia Ramos Velásquez

Autor corresponsal: carina.ramos@autonomadeica.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1518-4426>

Universidad Autónoma de Ica, Perú.

Como citar

Ramos, C. A. (2023). Dimensión administrativa en la gestión escolar. *Revista EDUCA UMCH*, (22), 07-20.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.274>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH, Universidad El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index>

revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue la revisión sistemática de la literatura sobre la dimensión administrativa en la gestión escolar durante los últimos nueve años, como cuenta en sucesivos estudios. La revisión sistemática, ordenada y rigurosa recopila y resume información valiosa de investigaciones sobre el tema tratado. El método que se aplicó para el análisis de contenido es el Prisma, que permitió la recopilación, sistematización, síntesis y descripción de los hallazgos descubiertos. Así mismo, permitió una búsqueda personalizada en los sitios web, con los términos claves “administración”, “gestión educativa”, “gestión directiva” y “dimensión administrativa”, en el contexto de los centros educativos y a lo largo de los nueve años, y en donde se tuvo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión. Los resultados del estudio bibliográfico muestran que la dimensión administrativa en la gestión escolar cumple un rol elemental con respecto al crecimiento educativo, tomando en cuenta el proceso de planificación, organización, dirección y control.

Palabras clave: *administración, gestión educativa, gestión escolar, dimensión administrativa*

Abstract

The objective of this research was the systematic review of the literature on the administrative dimension in school management during the last nine years, as reported in successive studies. The systematic, orderly and rigorous review compiles and summarizes valuable research information on the topic covered. The method that was applied for content analysis is the Prism, which allowed the compilation, systematization, synthesis and description of the discovered findings. Likewise, it allowed a personalized search on the websites, with the key terms “administration”, “educational management”, “executive management” and “administrative dimension”, in the context of educational centers and throughout the nine years, and where the inclusion and exclusion criteria were taken into account. The results of the bibliographic study show that the administrative dimension in school management plays an elementary role with respect to educational growth, taking into account the process of planning, organization, direction and control.

Keywords: *administration, educational management, school management, administrative dimension*

Introducción

Los cambios sociales en los últimos años han generado que las organizaciones se vuelvan más creativas e innovadoras exigiendo de las personas mejor capacidad de coordinación e integración de acciones conducentes a la creación de modelos organizacionales y de gestión acordes al contexto actual de las instituciones educativas. En todo caso, los modelos de gestión educativa deben responder a las expectativas políticas, económicas, sociales y culturales que se generan en un determinado tiempo histórico, alineado a una visión de futuro y a las perspectivas sociales que exigen una educación de calidad (Martínez & Rosado, 2013).

Desde la mitad del siglo XX, los cambios de los sistemas aplicados a las organizaciones han permitido el rediseño organizacional y los estilos de gestión, lo que dio mayor énfasis a la Gestión escolar (Flores, 2021). Pero es en el siglo XXI donde las organizaciones educativas han tenido retos necesarios, pues responden a los cambios que la sociedad exige. Para esto, han ido adaptando modelos de gestión, lo que ha permitido a sus miembros ser capaces de fortalecer la identidad institucional educativa (Naranjo, 2017). Por lo tanto, la Gestión escolar es considerada una de las principales columnas básicas de las entidades educativas, dado que, con una eficiente administración, se pueden desarrollar las actividades necesarias para brindar una óptima calidad educativa (Chasquibol et al., 2022).

En este proceso temporal educacional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se convirtió en una herramienta de gestión estratégica, la misma que ha permitido distinguir el ámbito administrativo del pedagógico. Ambos aspectos tienen características particulares. Sin embargo, no están necesariamente separados como unidades independientes, sino que forman parte de un todo, es decir, en una dimensión sistémica. Estos ámbitos deben estar estrechamente interrelacionados, ya que ello permite lograr un desarrollo más efectivo de las instituciones educativas. Por lo tanto, la dimensión administrativa de un centro escolar tiene su propio ámbito de trabajo, el cual es distinto a los sistemas pedagógicos, técnicos, metodológicos y otros aspectos que los caracteriza, porque se centra en las acciones realizadas por los directores, quienes se encargan de gestionar los recursos para las instituciones (García et al., 2018).

De acuerdo al Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2021), las dimensiones didáctica-pedagógica, comunitaria, administrativa y organizacional, según los lineamientos para las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica, tienen como fin fortalecer la política de simplificación administrativa de la Gestión escolar, a través de una estructura organizacional más eficiente y orientada a favorecer el desarrollo integral del estudiante.

De las cuatro dimensiones mencionadas, específicamente, para el presente estudio, se hace énfasis a la dimensión administrativa, que orienta las actividades de soporte que aseguran las condiciones de operatividad de las instituciones educativas y permite que las tareas pedagógicas, estratégicas y comunitarias se realicen de manera fluida y efectiva. Así, se logra la operatividad cotidiana y segura de la institución, sin la cual no es posible alcanzar los objetivos planteados, a mediano y largo plazo (Minedu, 2023).

Por lo expuesto, la administración o gestión busca, como propósito, la eficiencia y la eficacia de un organismo social vivo y es una de las actividades humanas más importantes en términos de objetivos que permite coordinar las acciones, a través del planeamiento, organización, dirección y control (Reyes, 2014). Recordemos que una de las características de la administración o gestión, en la universidad, es la que indica que este campo disciplinar se puede dar en cualquier organismo social. Por ello, se habla de la Administración aplicada a la educación. Por lo mismo, la gestión escolar requiere de la dimensión administrativa y su proceso de planeamiento, organización, dirección y control, el cual incide en el desarrollo de un contexto educativo.

En este contexto educativo, el director o directora, como líder, es el mayor responsable de la gestión de un centro escolar. Por lo tanto, debe conocer los instrumentos de gestión, para organizar, conducir y evaluar los procesos de desarrollo institucional, como el logro de resultados, de acuerdo a las condiciones operativas, a la práctica pedagógica y al bienestar escolar (Minedu, 2014), pues, para mantener una administración eficiente y eficaz, se necesita un liderazgo directivo efectivo y orientado a resultados.

Para Figueroa y Corzo (2019), la Gestión escolar constituye un proceso que permite acciones concretas en la parte interna de las instituciones educativas, con el propósito de comprender la relación entre los docentes y directivos, quienes deben considerar la práctica de una eficiente administración que favorezca la calidad educativa. Es importante recordar que la Gestión escolar ha permitido que los estudiantes continúen con sus clases, a pesar del distanciamiento social vivido por la pandemia producida por el Covid-19. Es así como, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), las escuelas de 200 países, a pesar de la anulación de sus actividades académicas, lograron que aproximadamente 1600 millones de estudiantes y 60 millones de docentes pudieran cambiar su sistema de enseñanza y aprendizaje (Narro et al., 2022).

Las instituciones educativas deben tener presente la administración en sus actividades de Gestión escolar, y romper el paradigma de que solo sirve para las empresas que necesitan obtener un ingreso económico, dado que, entre los beneficios que proporciona, se encuentra la mejora de la entidad. Esto conlleva a la generación de propuestas de cambios, a la evaluación y control de sus riesgos, y al consiguiente logro de sus objetivos (García et al., 2023).

Asimismo, es importante contar con una gestión educativa, puesto que esta implica un adecuado clima laboral entre el recurso humano de los centros educativos, lo que conlleva a la ejecución de sus actividades, de manera eficiente, y la consecuente obtención de mejores resultados académicos en los alumnos, quienes son la población que requiere la mejora de los niveles de educación. Tales mejoras contribuirán a la formación de profesionales de calidad, que generen un cambio en sus sociedades que tanto la necesitan. Por ejemplo, en Perú, los centros educativos necesitan un urgente cambio en la administración (Murrieta & Farje, 2020).

En España la gestión escolar y calidad educativa, muestra que no se ha ejecutado una eficiente administración para que los centros educativos cuenten con los recursos necesarios y les permita tener un adecuado aprendizaje (Tejedor et al., 2020). Por otro lado, en América Latina, se estableció que los países donde se tiene mayor predominio sobre el estudio de la

administración, como punto principal de la gestión escolar. En el caso de Ecuador, los estándares principalmente trabajados por el Ministerio de Educación de Ecuador (Mineduc), con el propósito de mejorar la educación en los estudiantes, son el aprendizaje, el desempeño profesional y la gestión escolar. Además, se tienen en cuenta las prácticas y sistemas administrativos que son desarrollados en las escuelas para cumplir con toda la planificación que se realiza entre todos los miembros, en busca del logro de los objetivos institucionales (Pin et al., 2019). Por su parte, en Chile, la gestión depende de la administración directiva, porque es la que solicita los recursos necesarios para los centros educativos. Se pudo conocer que el 70% de los profesores considera que existe una buena administración en su institución. Asimismo, un 85% manifestó que la gestión es de calidad, lo que repercute en su buen desempeño (Riffo, 2019). En el Perú de acuerdo al Marco del Buen Desempeño Directivo (BDD) se indica que la Gestión educativa se refiere a las acciones de planificar, organizar y relacionarse entre sí, esto con el propósito de impulsar y asegurar los niveles de aprendizaje en los estudiantes. En ese sentido, se diseña la plana curricular que será cumplida durante el año escolar (Sosa et al., 2023). Sin embargo, como fue determinado por la investigación de (Tejada et al. (2022), en los centros educativos peruanos todavía se requiere de una correcta formación administrativa para el personal que los conforman, y esto con la finalidad de que sepan cómo se debe ejercer una buena Gestión educativa y favorezcan a los estudiantes con una educación de calidad. algunos especialistas han realizado evaluaciones para conocer si se está trabajando con una adecuada administración que contribuya en la Gestión escolar. De ello, se ha encontrado que la dimensión administrativa en un centro escolar de Cajamarca contaba con un 69% de calificación positiva y un 31% de calificación regular. Sin embargo, la gestión del colegio estaba en un 100% de calificación moderada. Con ello, se demuestra que aún hace falta llevar a cabo capacitaciones por parte del Minedu, para que las actividades institucionales se lleven a cabo de manera correcta y cuenten con un ente directivo que conozca las actividades de Gestión escolar (García, 2021). En una institución educativa de Puno, se encontró que, para el 53.8% de las personas encuestadas, existe una mala Gestión escolar. Esto no permite que las acciones institucionales se desarrollen de manera adecuada. Asimismo, se obtuvo una desaprobación del 70.2%, en relación a la administración que se efectúa en la parte directiva. De esta manera, se dio a conocer el claro problema que existe en las entidades que están directamente relacionadas con la formación de los estudiantes en el país (Meza et al., 2021).

Por lo tanto, en los distintos contextos se debe de contar con una buena administración que implique una gestión escolar adecuada lo que hará posible la ejecución de todas las actividades planificadas y la obtención de buenos indicadores con respecto a las relaciones entre los docentes, estudiantes y padres de familia. Se hace necesario entonces mejorar los sistemas educativos en las instituciones educativas. Por lo mencionado, el principal objetivo de la investigación fue describir la importancia de la dimensión administrativa en la gestión escolar, a través de la revisión literaria de investigaciones científicas de los últimos nueve años.

Importancia de la dimensión administrativa en la Gestión escolar

En la revisión de los artículos, se ha podido evidenciar que diversos autores manifiestan su postura acerca de la Gestión escolar. De ello, se ha encontrado que esta se define como un proceso dinámico que va de la mano con aspectos pedagógicos y administrativos, cuyo propósito es incluir el conocimiento, estrategias y recursos de una institución educativa, de

manera que se garantice una organización educativa eficaz y con visión al futuro (Rivera & Cavazos, 2015).

Dentro de la Gestión educativa, existen tres dimensiones que tienen la finalidad de que la comunidad educativa se involucre y reflexione para que su organización escolar alcance los resultados esperados. Particularmente, la interviene en la administración, participando de las fases de planeación, organización, ejecución evaluación y control (Romero et al., 2016). La parte administrativa, en la Gestión educativa, apoyada por un modelo educativo, se centra en el aprendizaje-enseñanza. Asimismo, su importancia radica en la construcción del conocimiento del alumno, reforzado en los recursos tecnológicos y administrativos. Esto es parte de un refuerzo realizado para llevar a cabo las actividades programadas (Romero et al., 2016).

Para Miranda (2016), el enfoque administrativo en la gestión educativa es fundamental para quienes la ejercen debido a que dependerá de la contribución que se realice para mantener la mirada puesta en los horizontes institucionales, como la supervisión de las diferentes áreas y la redirección de estrategias. Esto permite el cumplimiento de metas de la institución. Dentro de los estudios encontrados, se expone también sobre la importancia que tiene el liderazgo transformacional en la Gestión escolar, puesto que, mientras los directivos muestren un nivel de liderazgo alto, la institución tendrá mejores resultados (Sardon, 2017).

Un factor que hay que tener en cuenta en la problemática de la gestión administrativa, y en relación a la Gestión escolar, es la gestión del tiempo, debido a que las diversas actividades que tienen que realizarse no se llegan a cumplir en el periodo indicado. En este punto, también influye establecer cómo los directivos delegan la gestión del tiempo para la eficacia administrativa (Akinfolarin, 2017). Asimismo, García et al. (2018) plantean que la administración influye considerablemente en la gestión educativa, lo que lleva al desarrollo de procesos teóricos y prácticos para contribuir con el mejoramiento continuo de calidad, equidad y pertinencia de la educación. Por ende, la dimensión administrativa es un eje elemental para la buena gestión, lo que la convierte en un apoyo perenne que responde a las necesidades de las instituciones dedicadas a la oferta educativa (Pacheco et al., 2018).

Finalmente, cabe mencionar que los procesos administrativos, en la Gestión escolar, son importantes, puesto que, a medida que surgen cambios, los directivos deben contar con procesos estratégicos, visionarios y adaptados al cambio. Además, deben hacerles frente y generar las transformaciones necesarias para garantizar resultados que brinden un clima laboral favorecedor (Ortega & Bejas, 2019).

Metodología

El desarrollo del artículo exigió una revisión sistemática, ordenada y rigurosa. Por ello, se efectuó una recopilación para resumir la información más relevante de las investigaciones, lo que permitió analizar el tema tratado para su correcta selección, análisis y organización según las fuentes literarias (Gil, 2018). El método que fue aplicado para el análisis de estudio fue el método Prisma, que tuvo como propósito administrar métodos sistemáticos para la recopilación de la información, su síntesis y la descripción de los hallazgos (Page et al., 2022). La pregunta de investigación en torno a la que giró todo el proceso metodológico fue la siguiente: ¿Cuál es la importancia de la dimensión administrativa, en la Gestión escolar, descrita en la revisión literaria?

Se puede indicar que, en la literatura científica, se ejecuta una recopilación de la información para conocer, de manera concisa y sintética, los resultados de las investigaciones. El primer proceso desarrollado fueron las revisiones narrativas. No obstante, también se detectaron algunas deficiencias, como la confiabilidad, puesto que se deben centrar en los resultados que los especialistas han indicado en su síntesis. Además, existe la ausencia de una pregunta para poder contar con una orientación en la búsqueda de la información. De la misma manera, no se contó con métodos de selección de las revisiones científicas de los especialistas para una correcta filtración de los mismos y con el fin de garantizar su calidad. Respecto a la pregunta diseñada, se ejecutaron revisiones sistemáticas que estuvieron reguladas por los principios del método científico, los mismos que permitieron continuar con los procesos de investigación (Berra, 2020; Moreno et al., 2018). En relación con lo mencionado, se han desarrollado sistemas metodológicos para lograr definir los procesos que se deben seguir para la correcta selección de la indagación literaria, en los que se tuvieron en cuenta los criterios de calidad, esto para que se pueda efectuar una selección eficiente de las revisiones sistemáticas y así llegar a sintetizar los hallazgos de la revisión de la literatura científica, los mismos que permitieron brindar recomendaciones en torno a la pregunta general formulada (Moreno et al., 2018).

Como parte de las estrategias aplicadas para la recolección de los estudios, se ejecutó una búsqueda personalizada en los sitios web, con los términos claves de administración, gestión educativa, gestión directiva y dimensión administrativa, en el contexto de los centros educativos y a lo largo de nueve años. Las rutas de búsqueda de información se generaron de acuerdo a los siguientes repositorios: *Scopus*, *Techscience*, *Scielo*, *Semantic Scholar*, *Dialnet*, *Redalyc*, *Scopus*, *Renati*, *Google Académico* y Repositorio PUCP.

Criterios de inclusión y de exclusión

En los artículos publicados, se consideraron los estudios que se enfocaron en describir la importancia del objeto de estudio. Asimismo, se tuvo en cuenta el idioma: español, inglés y portugués. Por otro lado, como criterios de exclusión se consideraron las revisiones sistemáticas que hayan sido realizadas en el periodo que abarca entre el 2014 y el 2023, y se encuentren directamente relacionadas con el estudio de investigación.

Resultados

Con respecto a la búsqueda de los artículos, en un primer momento, en las diversas bases de datos [*Scopus* (34), *Techscience* (0), *Scielo* (10), *Semantic Scholar* (21500), *Dialnet* (0), *Redalyc* (651 650), *Renati* (10), *Google académico* (69 800)], y se contabilizaron un total de 743 004. Posteriormente, se continuó con el proceso de eliminación de los artículos duplicados o que no se relacionaban con el objetivo de este estudio. Además, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión.

Finalmente, se obtuvieron 20 artículos seleccionados para la presentación de los resultados. En la Tabla 1, se listan los artículos seleccionados, los mismos que se identifican por su procedencia, por el nombre de las diferentes revistas y por el año de publicación. En función a este orden, los países predominantes son Perú y México, con un total de 6 artículos por cada uno de ellos.

Tabla 1*Relación de Universidades referenciadas en los diferentes artículos*

Nº	Universidad o IES	País	Revista de publicación del artículo	Año
1.	Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente	México	Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo	2015
2.	Universidad Autónoma del Estado de México	México	Revista de estrategias del Desarrollo Empresarial	2016
3.	Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo	Colombia	Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo	2016
4.	Universidad de Playa Ancha	Chile	Rastros y rostros del saber	2017
5.	Universidad Nacional del Altiplano	Perú	Revista de Investigaciones Altoandinas	2017
6.	Universidad Nnamdi Azikiwe, Awka, Estado de Anambra	Nigeria	Revista de Estudios en Gestión y planificación	2017
7.	Universidad Autónoma de Tlaxcala	México	Revista Cubana de Educación Superior	2018
8.	Universidad del Magdalena	Colombia	Información Tecnológica	2018
9.	Nuestra Señora del Tránsito Usiacuri; Universidad del Zulia	Colombia	Revista Peruana de Educación	2018
10.	Fundación Universitaria Panamericana	Colombia	Praxis	2018
11.	Unipanamericana			
11.	Universidad de Fort Hare	África	Kamla-Raj	2018
12.	Universidad Miguel de Cervantes, UMC	Chile	Redalyc	2019
13.	Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco	México	Educación y COVID	2019
14.	Universidad Miguel de Cervantes, UMC	Chile	Revista Sceientific	2020
15.	Universidad César Vallejo	Perú	Journal Of Business and entrepreneurial	2021
16.	Universidad Autónoma de Tlaxcala	México	Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores	2021
17.	Universidad César Vallejo	Perú	Ciencia Latina Revista Multidisciplinar	2022
18.	Universidad César Vallejo	Perú	Gestionar	2022
19.	Universidad César Vallejo	Perú	Revista Educación	2023
20.	Universidad Popular Autónoma de Veracruz	México	Ciencia Latina Revista Multidisciplinar	2023

Discusión

Se ha interpretado y analizado la información obtenida de investigaciones científicas de los últimos nueve años, así mismo, se exploraron las implicaciones de los resultados de dichos estudios, así como de los antecedentes, estableciendo conexiones desde el ámbito administrativo y la Gestión escolar. De esta manera, diversos autores ofrecen su perspectiva acerca de la gestión educativa o administrativa, como Miranda (2016), para quien el sustento de la Gestión escolar se justifica en la realización de acciones de índole administrativa, sin desligarse de acciones de formación y del sentido humano. Esto es relevante, pues, para contar con una adecuada gestión, es imprescindible tener un buen esquema administrativo, puesto que administrar un centro educativo y generar procesos para toda la comunidad educativa demanda competencias más especializadas (García et al., 2018).

Del mismo modo, Jiménez (2019), sostiene que, en la Gestión escolar y la administración, se fomenta el principio al aprendizaje, a las innovadoras experiencias educativas, movilidad y el trabajo grupal. Esta información se complementa con lo que menciona Hoyos y Herrera (2023), quienes afirman que un factor importante es la convivencia escolar y esta se refuerza en el momento en el que se logra evidenciar que las acciones que se diseñan e implementan ayudan a mejorar el contexto educativo. La Gestión escolar no se desvincula de la administración, por el contrario, ambas se complementan (Chasquibol et al., 2022).

Por su lado, Paredes (2021) refiere que, en el contexto de la pandemia Covid-19, la gestión escolar, en relación a la educación básica, se vio afectada. Por lo tanto, se planteó una nueva forma de planeación, organización, coordinación y dirección de las realidades coyunturales. Entonces, la importancia de la gestión escolar postpandemia contribuyó a reforzar el sentido pedagógico, desde las exigencias contextuales, escolares y de los sujetos. Por ello, Bautista et al. (2021), en torno a este mismo contexto y en referencia a la educación a distancia, sustentan que las normas educativas sobre la convivencia escolar deben abordar esta problemática con mayor pertinencia, ya que la convivencia y la gestión escolar son aspectos que han cobrado relevancia en estos últimos años y, sobre todo, a nivel mundial.

Vivas et al. (2020) sustentan que una buena administración en la gestión escolar contribuye con los procesos administrativos que se llevan a cabo rigurosamente, debido a que, en algunos casos, se ve afectada la estabilidad institucional. En ese sentido, las gerencias educativas se encuentran enmarcadas en un ambiente autocrático. Estas irrumpen en la participación activa de toda la comunidad educativa en la gestión escolar exitosa requiere que los directivos cuenten con competencias de liderazgo transformacional y pedagógico, y que muestren sus aptitudes para reunir a los colaboradores de la comunidad escolar y, de esta manera, involucrarlos en el proceso educativo (Pacco & Dávila, 2022).

Entonces, lo que mencionan estos autores es que los directores deben ser menos administrativos y, más allá de ello, ser una guía para los docentes, sobre todo, en su práctica pedagógica. Asimismo, deben poseer habilidades socioemocionales para relacionarse con la comunidad educativa en general y, de esa manera, trabajar en conjunto para el bienestar de un ambiente agradable (Misad et al., 2022).

Una buena gestión administrativa contribuye al liderazgo y la comunicación, y además de utilizar los recursos humanos de manera adecuada. Con ello, se logrará brindar una educación de calidad y se evidenciará la satisfacción laboral docente (Peralta et al., 2023). Del mismo modo, se debe tomar en cuenta la realidad y el contexto de la escuela antes de plantear los cambios que pueden ejecutarse y que repercutirán en el cumplimiento de los compromisos de gestión escolar (Sardon, 2017). En este sentido Pacheco et al. (2018), comprueban que existe un enfoque administrativo influyente en los centros educativos. Por otro lado, Riffo (2019) evidenció que los docentes de un centro de estudios desarrollan competencias administrativas y respaldan la gestión de buena calidad.

Conclusiones

En el análisis de contenido, y con respecto a la búsqueda de los artículos, en un primer momento, se contabilizaron un total de 743 004. en un primer momento, en las diversas bases de datos [Scopus (34), Techscience (0), Scielo (10), Semantic Scholar (21500), Dialnet (0), Redalyc (651 650), Renati (10), Google académico (69 800)].

Se obtuvieron 20 artículos seleccionados para la presentación de los resultados. de acuerdo con la Tabla 1 se listaron los artículos seleccionados, los mismos que se identifican por su procedencia, por el nombre de las diferentes revistas y por el año de publicación. En función a este orden, los países predominantes son Perú y México, con un total de 6 artículos por cada uno de ellos.

La revisión de investigaciones científicas permite determinar que la dimensión administrativa consolida a la gestión escolar y el desarrollo educativo, lo que exige una buena planificación, organización, dirección y control de las actividades y que conlleva a la eficiencia y la eficacia.

Responsabilidad ética o legal

Para la recopilación de la información, se realizó una revisión sistemática, ordenada y rigurosa recopila y brinda una valiosa información sobre el tema tratado y no fue necesario el estudio con seres humanos para la investigación.

Conflicto de intereses

La autora confirma que no existen conflictos de intereses.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios de la autora.

Correspondencia: carina.ramos@autonomadeica.edu.pe

Referencias

- Akinfolarin, V. (2017). Time Management Strategies as a Panacea for Principals' Administrative Effectiveness in Secondary Schools in Enugu State, Nigeria. *Online Submission*, 3(9), 22 - 31. <https://eric.ed.gov/?id=ED577707>
- Bautista, J., Gálvez, M., García, V., & Vallejos, M. (2021). Gestión Administrativa en convivencia escolar: Reformas en el contexto de la pandemia. *Journal of business and entrepreneurial studie*. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.226>
- Berra, S. (2020). Fundamentos y Método de las Revisiones Sistemáticas. *Areté*, 20(2), 73 – 82. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.20208>
- Chasquibol, C., Flores, D., & Moreno, J. (2022). La gestión escolar basada en el pensamiento complejo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3677
- Figuerola, I., & Corzo, A. (2019). Gestión escolar y desempeño en las instituciones de educación media. Un análisis confirmatorio con sistemas de ecuaciones estructurales. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 6(1), 69 - 87. <https://doi.org/10.37533/cunsurori.v6i1.42>
- Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), 1 - 27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Flores, M. (2015). La innovación como cultura organizacional sustentada en procesos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 20(70), 355-371 <https://www.redalyc.org/pdf/290/29040281010.pdf>.
- García, F., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. 2, 206 - 216. *Revista Cubana de Educación Superior*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S025743142018000200016&lng=es&nrm=iso
- García, H. (2021). Análisis del modelo de gestión escolar en instituciones educativas públicas multigrado de San Ignacio, Perú. *Revista Educación*, 45(2), 117 – 131. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40537>
- García, G., Enríquez, M., Zambrano, M., Andino, R., & Palacios, D. (2023). Administración Educativa: Pilar de la institucionalización de la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), p.23. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.5935
- Gil, V. (2018). Análisis del aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura. *Cuaderno Activa*, 10(1), 15 - 26. <https://doi.org/10.53995/20278101.489>

- Hoyos, Y., & Herrera, L. (2023). Gestión de la convivencia escolar como apoyo a la administración educativa: Un análisis desde los fundamentos teóricos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4619-4633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4786
- Jiménez, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: Hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223 - 235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Martínez, X., & Rosado, M. (2013). Gestión educativa y prospectiva humanística. *Innovación Educativa*, 14 (66), 177-178.
- Meza, L. F., Torres, J. S., & Mamani-Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23 - 35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizaje: directivos construyendo escuela*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3724>
- Ministerio de educación del Perú. (2021). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Minedu. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Cartilla sobre Lineamientos y compromisos de gestión escolar. <https://directivos.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2023/01/LINEAMIENTOS-Y-COMPROMISOS-DE-GE.pdf>
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: Un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.245>
- Misad, K., Misad, R., & Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: Una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 2(2), 7 - 24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: Definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184 - 186. <https://doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Murrieta, & Farje, (2020). Clima institucional y gestión administrativa en colegios con jornada escolar completa, Rodríguez de Mendoza, Perú. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(3). <https://doi.org/10.25127/rersh.20203.648>
- Naranjo, N. (2017). Enfoques de la gestión escolar: Una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1).

- Narro, M., Rojas, S. M., Leiva, D. L., & Bejarano, P. M. (2022). Retos de la gestión escolar en la educación a distancia 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2300
- Ortega, D., & Bejas, M. (2019). Procesos administrativos en la gestión escolar del director de las instituciones educativas. *Revista Peruana de Educación*, 1(1), 30 – 45. <https://doi.org/10.33996/repe.v1i1.16>
- Pacco, R., & Dávila, O. (2022). La gestión escolar: Una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Pacheco, R., Robles, C., & Ospino, A. (2018). Análisis de la Gestión Administrativa en las Instituciones Educativas de los Niveles de Básica y Media en las Zonas Rurales de Santa Marta, Colombia. *Información tecnológica*, 29(5), 259 - 266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000500259>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2022). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*, 46, 1 - 12. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>
- Paredes, L. (2021). Gestión escolar pro-pandemia. Alternativas para desistir lo administrativo-gerencial. Reencuentro. *Análisis de problemas universitarios*, 31(78).
- Peralta, M., Horna, E., Horna, E., & Heredia, F. (2023). Gestión administrativa en unidades de gestión educativa: Una revisión literaria. *Revista Educación*, 47(1), 634 - 645. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49904>
- Pin, L., Vallejo, P., & Moya, M. (2019). La gestión de la calidad en el proceso de aprendizaje escolar. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), 578 - 592. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i1.282>
- Reyes, A. (2014). Administración moderna. Limusa. Grupo Noriega.
- Riffo R. S. (2019). Gestión administrativa y de calidad en los centros escolares de los Chorrillos. *Revista Scientific*, 4(Ed. Esp.), 153–172. <https://doi.org/10.29394/-Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.9.153-172>
- Rivera, J., & Cavazos, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *Revista CETIS y CBTIS* 6(11).
- Romero, A., López, F., Hernández, L., & Caballero, M. (2016). Gestión administrativa apoyada en un Modelo Educativo – Administrativo para las modalidades alternativas de educación. *Revista de estrategias del Desarrollo Empresarial*, 2(5), 44 - 56.

- Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión Escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(3), 295 - 304. <https://doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Sosa, H. M., & Arpasi, A. M. (2023). Desempeño de directivos en redes educativas rurales en el nivel inicial. *Puriq*, 5, 1 - 5. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.440>
- Tejada, K. G., Coaquira, F. W., & Arce, C. A. (2022). Administración y docencia: aprendizajes en el contexto de la pandemia en escuelas del sector privado. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 1 - 7. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22937>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19 - 40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Vivas, A., Martínez, M., & Solís, D. (2020). Gestión de la Administración Escolar en el Desarrollo de Actividades Académicas: Mirada en Tiempos de Pandemia. *Revista Scientific*, 5(18), 24 - 45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.25422987.-2020.5.18.1.24-45>

Trayectoria académica

Carina Ramos Velásquez

Docente de educación primaria, fue becaria del Minedu en la Universidad de Rioja-España, trabajó como especialista del FONDEP-Ministerio de Educación del Perú. Magister en educación por la Universidad Autónoma de Ica. Actualmente se desempeña como especialistas en gestión educativa en el Gobierno Regional de Moquegua.

Internacionalización de la educación superior: concepciones, modelos y desafíos

Internationalization of higher education: conceptions, models and challenges

Recibido: 27 de agosto 2023 Evaluado: 2 de setiembre 2023 Aceptado: 15 de noviembre 2023

Manuir José Mentges

Autor correspondiente: manuir.mentges@puers.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8250019789618688>

<https://orcid.org/0000-0002-8384-9047>

Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Marília Costa Morosini

marilia.morosini@puers.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>

<https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>

Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Cómo citar

Mentges, M. J. y Costa, M. (2023). Internacionalización de la educación superior: concepciones, modelos y desafíos . *Revista Educa UMCH*, (22), 21-45.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.275>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/index> revistaeduca@umch.edu.pe

Resumen

Este artículo aborda las concepciones, modelos y desafíos de la Internacionalización de la Educación Superior y sus interfaces con las instituciones de educación superior, proponiendo reflexiones que contribuyan con una educación superior intercultural y de calidad, comprometida con la sociedad. La metodología es cualitativa y, en este siglo, tiene como base la producción científica en libros y artículos de investigadores de diferentes países cuando abordan el tema de la internacionalización de la educación superior y perspectivas que favorezcan su comprensión y la adopción de mejores prácticas y procesos para volverla realidad en la universidad. A lo largo de la historia de la educación superior, la internacionalización fue ampliando sus abordajes a partir de los avances de la sociedad y sus oportunidades. Actualmente, el concepto se ha ampliado, abarcando la enseñanza, la investigación, la extensión y la innovación, y llevando consigo un conjunto de estrategias, en complementariedad, que favorecen su implementación en todas las áreas de la educación superior. Esas estrategias se extienden más allá de la internacionalización transfronteriza e incluyen la internacionalización del currículo y la internacionalización en casa. En este siglo, con el desarrollo de las tecnologías, las estrategias se han expandido y la interconectividad se ha hecho presente en la consubstanciación de redes colaborativas. La internacionalización favorece el desarrollo de competencias interculturales, asegurando más calidad para la educación superior. Los conceptos y abordajes de la internacionalización de la educación superior se presentan en este artículo y se articulan con las perspectivas y desafíos de la educación superior, considerando las características de la sociedad globalizada, con sus oportunidades y fragilidades.

Palabras clave: *educación superior; internacionalización de la educación superior; globalización.*

Abstract

This article addresses the concepts, models and challenges of the Internationalization of Higher Education, and its interfaces with higher education institutions, proposing reflections that will contribute to intercultural and quality higher education, committed to society. The methodology is qualitative and is based on scientific production, in this century, in books and articles by researchers from different countries when they address internationalization of higher education and perspectives that favor its understanding and the adoption of better practices and processes for its implementation in the university. Throughout the history of higher education, internationalization has expanded its approaches, based on the advances of society and its opportunities. Currently, the concept is comprehensive, including teaching, research, extension and innovation and carrying a set of complementary strategies that favor its implementation in all areas of higher education. These strategies extend beyond cross-border internationalization and include internationalization of the curriculum and internationalization at home. In this century, with the development of technologies, strategies have been expanded and interconnectivity is present in the creation of collaborative networks. Internationalization favors the development of intercultural skills, ensuring greater quality for higher education. The concepts and approaches to the internationalization of higher education are presented in this article and articulated with the perspectives and challenges of higher education, considering the characteristics of a globalized society, with its opportunities and weaknesses.

Keywords: *higher education, internationalization of higher education, globalization.*

ISSN: 2617-0337

Introducción

La Educación Superior, frente a los rápidos cambios y avances del mundo contemporáneo, ha presenciado transformaciones que afectan directamente la enseñanza, la investigación y los servicios, como también su relación con la sociedad. Ante los nuevos desafíos, busca encontrar formas de mantenerse actualizada y de seguir aportando, como institución, con respuestas que contribuyan al progreso sostenible de la humanidad. Gobiernos y agencias internacionales ven los sistemas de educación superior como clave para la competitividad en la economía del conocimiento, en la formación de profesionales con habilidades de alto nivel y en la innovación en tecnología y otros sectores (Mccowan, 2018, p. 465).

Si, por un lado, la educación superior muestra tener gran éxito y relevancia, algo evidente por su rápido avance en números de alumnos inscriptos en las últimas décadas, por otro lado, también se la percibe distante de las reales necesidades y los problemas enfrentados por la sociedad (Mccowan, 2018). El posicionamiento y la relevante contribución de la Educación Superior fue abordada con más profundidad en la 3ª Conferencia Mundial de la Educación Superior, que se llevó a cabo en 2022, frente a los contextos por los cuales pasa la sociedad. La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022, p. 10) considera que la provisión de la Educación Superior (ES) e destina a favorecer la equidad y la distribución igualitaria de oportunidades. Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen tres misiones principales: producir conocimiento a través de la investigación científica, educar a las personas, en el sentido amplio de la palabra, y la responsabilidad social, que no es un añadido a las dos misiones anteriores. La responsabilidad social se entrelaza con las dos primeras misiones y se traduce en acciones de alcance social pertinentes para el contexto de cada IES.

En un escenario de constantes cambios, la perspectiva de la globalización, incluso de forma indirecta, ha tenido fuerte interferencia, aunque no tenga fuerza de ley para su consecución, ya que estados y países son soberanos y las instituciones están marcadas por características propias (Morosini & Mentges, 2020). En este contexto, crece la busca por nuevos modelos y mayor cualificación, indicando la internacionalización de la ES como una necesidad en lo que se refiere al desarrollo y a la producción de conocimientos científicos relevantes. De acuerdo con Morosini (2019), la internacionalización de la ES remite a la integración de las dimensiones internacional e intercultural, oriundo de las interacciones sustentadas por las redes colaborativas, por los bloques socioeconómicos desarrollados y elementos relacionados con múltiples culturas, diferencias, locales y tiempos, lo que promueve la capacidad científica nacional y favorece el desarrollo sostenible.

Con el propósito de integrar y articular las dimensiones intercultural e internacional, la ES comienza a introducirse, de forma más efectiva, en el contexto global de las relaciones mundiales de interdependencia, preservando el fortalecimiento de las políticas de integración que resultan en un escenario de organismos internacionales donde la internacionalización se presenta como un diferencial para la resolución de problemas.

Las IES, por lo tanto, son desafiadas a buscar por conocimientos más allá de sus fronteras. Para Knight (2012, p. 4), la globalización se enfoca en el flujo mundial de ideas, recursos, personas, economías, valores, conocimientos, bienes, servicios y tecnologías. La internacionalización enfatiza la relación entre naciones, pueblos, culturas, instituciones y sistemas.

Entonces, desde la perspectiva de la globalización, la internacionalización de las IES se volvió un factor de cualificación, sea en la captación de alumnos o en la producción científica, y esto a través de redes internacionales de investigación, por la movilidad y programas de capacitación en el exterior, entre otras estrategias que repercuten en el cambio organizacional de las instituciones (Morosini & Dalla, 2021, p. 52).

El proceso de internacionalización debe ir más allá de la organización de actividades internacionales y programas de intercambio, exigiendo una política institucional que sea asumida y priorizada por todos como una opción estratégica de cambio en el modo de pensar la educación. La internacionalización es, en este contexto, un mecanismo que permite mejorar la oferta formativa entre las instituciones de ES (nacionales y extranjeras) (Sarmiento et al., 2018, p. 80). De acuerdo con Laus (2012, p. 28), la internacionalización de una universidad corresponde al proceso de diálogo (trabajos conjuntos, cooperación, intercambio, adecuación de las estructuras institucionales, conflictos y problemas surgidos) con otras universidades u organizaciones variadas (empresas, gobiernos, agencias internacionales, ONG, entre otros) del mundo exterior a la frontera nacional en la concepción, desarrollo o implantación de sus funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Frente a los efectos de la globalización, la ES asume el compromiso de servir a la sociedad. Dicho compromiso, reforzado en la Conferencia Mundial sobre el Educación Superior (Unesco, 2009, p. 4), se basa en que las IES alrededor del mundo tienen la responsabilidad social de ayudar en el desarrollo, por medio de la creciente transferencia de conocimientos cruzando fronteras, especialmente en los países subdesarrollados, y trabajar para encontrar soluciones comunes para promover la circulación del saber y aliviar el impacto negativo de la fuga de talentos.

La internacionalización, por lo tanto, se vuelve una herramienta primordial para el desarrollo social; sin embargo, es necesario tener consciencia de que este proceso implica no solo cambios en el sistema de educación, sino también cambios de orden social, cultural y económico, que afectan directamente a la sociedad (Unesco, 2022).

Metodología

El tema de la internacionalización de la ES viene siendo profundizada, especialmente en las últimas décadas, por investigadores de diferentes partes del mundo. A partir de nuevas posibilidades oriundas del proceso de globalización, la ES va experimentando nuevas estrategias para articular educación, investigación, innovación y su relación con la sociedad, como también prestar atención a los desafíos que trae el proceso, con una visión más atenta a la formación de los estudiantes, especialmente la dimensión de la interculturalidad y la incorporación de nuevas competencias.

Este artículo, con *approach* cualitativo, se propone realizar una revisión bibliográfica, analizando conceptos, modelos y desafíos de la internacionalización de la ES, presentados en artículos y libros, y publicados en este siglo por diferentes autores. Pretende profundizar el referencial teórico, aclarando el concepto y su aplicabilidad en el contexto de

la ES, frente a los desafíos por los que pasa la Universidad como institución. Esto permite entender las diferentes realidades, especialmente el global sur y el global norte, a través de la adopción de diferentes estrategias, muchas de ellas adecuadas a las posibilidades particulares de cada región. El artículo enfatiza los conceptos abordados por reconocidos investigadores, presentando concepciones y modelos de internacionalización de la ES con el objetivo de brindar elementos para implementarlos.

Concepciones sobre la internacionalización de la ES

Intensificada por los movimientos y avances de la globalización, la internacionalización surgió enfocada en la investigación y se fue constituyendo como un medio para concepciones más amplias y densas, ligadas al bien vivir, al desarrollo sostenible y a la consecución de una ciudadanía global (Morosini, 2019, p. 13). Hoy en día, además de la función investigativa, la internacionalización se caracteriza por la educación y abarca las instituciones de forma general (Morosini & Dalla, 2021).

Su función va más allá de la investigación, asumiendo múltiples perspectivas e integrando las dimensiones internacional e intercultural. La internacionalización es inherente a la institución universitaria, ya que integra educación, investigación y servicios a la comunidad académica y favorece la promoción de una ciudadanía global (Machado & Kampff, 2020). Se refiere al proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural o global, en lo que respecta a cursos y programas (Knight, 2004; Morosini & Dalla, 2021).

Al recordar la historia de la ES, es posible constatar que la academia lleva consigo la marca de las desigualdades, pero también la de la ciencia de alcance internacional. En este siglo, la internacionalización de la ES pasó de una posición periférica a una posición central en las agendas políticas, económicas y educacionales. Es posible identificar una fuerte relación con aspectos económicos y políticos de organización del orden mundial, de tal forma que su *approach* analítico se extiende a la dimensión global, regional, nacional y/o institucional (Morosini & Dalla, 2021, p. 35).

En la contemporaneidad, sin embargo, ningún sistema académico se basta al punto de sobrevivir sin conectarse con otras realidades y saberes. Según Altbach (2016), las universidades necesitan aproximarse de las tendencias del siglo XXI y responder a las importantes cuestiones relacionadas con economías globales y fuerzas sociales; de lo contrario, se volverán irrelevantes para la sociedad.

Esta discusión está impregnada por las innumerables métricas de rankings y escalas de calidad que consideran la internacionalización como un criterio de éxito y un importante indicador para evaluar las IES, impactando en la sostenibilidad de la marca y de la propia institución. La internacionalización, sin embargo, necesita ser entendida como medio o proceso para alcanzar objetivos institucionales definidos, y no como un fin en sí misma (Machado & Kampff, 2020). Los procesos de internacionalización exigen que las instituciones estén preparadas para enfrentar una competición intensa y, al mismo tiempo, para compartir esfuerzos y conocimientos con otras instituciones que, a veces, son consideradas más frágiles.

Actualmente, las economías más avanzadas se fundamentan en la mayor disponibilidad de conocimiento. La ventaja comparativa queda determinada cada vez más por el uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad hace que el conocimiento se vuelva un pilar de la riqueza y del poder de las naciones, pero, al mismo tiempo, incentiva la tendencia a tratarlo meramente como una mercadería sujeta a las leyes del mercado y abierta a la apropiación privada (Bernheim & Chauí, 2008, p. 7).

El Foro Mundial de las Cátedras de la Unesco (Unesco, 2003) que se llevó a cabo en 2002, enfatizó que los beneficios de la internacionalización no alcanzaron todas las regiones del mundo, haciendo que los esfuerzos de algunos sistemas e IES permanezcan siempre en posiciones inferiores en las escalas de calidad. De allí viene la importancia de entender la internacionalización como un espacio para compartir esfuerzos con instituciones consideradas “inferiores”, reconociendo que, al mismo tiempo que compiten para lograr los mejores resultados en los rankings de calidad, las instituciones también se fortalecen en conocimiento y apoyo en el principio de la solidaridad internacional. Los estados, gobiernos y las propias IES no deben perder de vista el hecho de que están trabajando con un bien público, y el objetivo último debe ser volverla un bien público global (Unesco, 2003, p. 136).

Al reflexionar sobre la busca de la sociedad para consolidarse en el contexto de la ES como sociedad del conocimiento, Abad (2019) argumenta que los procesos de internacionalización que emergen de contextos constantemente tensionados por diversos paradigmas pueden ser vistos a partir de sus interferencias en la estructura interna o externa del sistema universitario, con impactos curriculares en la gestión universitaria y en los procesos de evaluación y construcción de políticas educativas de la ES. Vale resaltar que las acciones de internacionalización pueden ser trazadas a partir de propuestas de concepciones de currículo orientadas al desarrollo y a la formación de sujetos que estén aptos a actuar en un mercado dinámico (Abad, 2019, p. 70).

La internacionalización de la ES ha sido ampliamente discutida y sus conceptos provienen de autores que investigaron el tema y son considerados referenciales. La Tabla 1 presenta algunos conceptos de acuerdo con los autores.

Tabla 1

Internacionalización de la educación superior: conceptos y autores

Internacionalización de la Educación Superior

Concepto	Autor
El proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en las finalidades, funciones y en las carreras y programas presenciales, y la distancia de la educación postsecundaria.	Knight (2004)
Proceso intencional de integración de las dimensiones internacional, intercultural y/o global a los objetivos, funciones e implementación de la Educación Superior, a fin de elevar la calidad de la educación y de la investigación de todos los estudiantes y equipo universitario, produciendo una significativa contribución para la sociedad.	Wit et al. (2015)
Proceso educativo continuo, contrahegemónico, que ocurre en un contexto internacional de conocimiento y práctica, donde las sociedades son revistas como subsistemas de un mundo inclusivo más amplio.	Clifford (2013)
Desarrollo de habilidades y atributos de la carrera de grado como resultado de aprendizajes ligados a la empleabilidad, incorporando una gama amplia de conocimientos, vía currículo y aprendizaje transversal e interdisciplinario, en el cual la internacionalización es visible, intencional e integrada, y está apoyada en el desarrollo de pedagogías interculturales y ambientes de aprendizaje referidos a un futuro global	Leask (2015)
Proceso de integración de las dimensiones internacional e intercultural en el currículo formal e informal para todos los estudiantes del ambiente doméstico de aprendizaje.	Beelen & Jones -2015
Cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación SurSur y en la integración regional, circulación y apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y de los países.	CRES (2018)
Proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en la Educación Superior, oriundo de interacciones, sustentadas por redes colaborativas, con bloques socioeconómicos desarrollados y con otros que valoren múltiples culturas, diferencias y tiempos, fortaleciendo la capacidad científica tecnológica nacional, conectada con el local, con el hecho de ser irradiador del desarrollo sostenible.	Morosini (2017b)

Nota. Traducida de “Internacionalização da educação superior”, por M. Morosini, M., & M. Dalla, 2021, In M. Morosini (Org.), *Enciclopédia Brasileira da Educação Superior* (pp. 35170). Derechos de autor de EDIPUCRS. (Série Ries/Pronex, 10), p. 43.

Cerdeira y Taylor (2019) consideran que la internacionalización es importante no solo para las IES, sino también para los gobiernos. Cerdeira y Taylor (2019), basados en Hénard et al. (2012), refuerzan esa idea presentando las principales razones por las que la internacionalización es el centro de interés para la educación y para la política. Estas razones se muestran en la tabla 2:

Tabla 2

Razones para el interés de la Internacionalización de la Educación Superior

Instituciones de Educación Superior	Gobiernos
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la visibilidad nacional e internacional • Superar debilidades de la institución, a través de alianzas estratégicas • Ampliar la comunidad académica a través de actividades de benchmark • Movilizar los recursos intelectuales internos • Adicionar aprendizajes importantes y contemporáneos al aprendizaje de los estudiantes • Desarrollar y fortalecer los grupos de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar los sistemas universitarios en un contexto más global y abierto • Obtener una mano de obra cualificada, con una visión ampliada y con competencias multiculturales • Usar el financiamiento de la Educación Superior Pública para promover su participación en la Economía del Conocimiento • Beneficiarse de la venta de servicios educa

Nota. Traducida de “Os desafios da internacionalização e da cooperação: o espaço da educação superior de língua portuguesa”, por L. Cerdeira, & M. L. Taylor, 2019, In M. Morosini, & L. Cerdeira (Orgs.), Educação superior em contextos emergentes: complexidades e possibilidades na Universidade Ibero-Americana (pp. 45-58). EDUCA, p. 48.

Wit (2019) alerta que, muchas veces, el principal equívoco, en lo que se refiere a la internacionalización, es considerarla un objetivo en sí misma, en vez de entenderla como un medio para lograr una finalidad. La internacionalización no es ni más ni menos que una forma de aumentar la calidad de la educación y de la investigación y su servicio a la sociedad. Los procesos educativos necesitan ser pensados y reflexionados a la luz de este nuevo contexto, marcado por conceptos concebidos previamente a partir de un nacionalismo exacerbado, que muchas veces divide las naciones, restringiendo la posibilidad de que la internacionalización, vista de forma integral, pueda ofrecer a los estudiantes espacio y experiencia de vida y de formación.

Modelos de internacionalización de la ES

Los modelos de internacionalización se proponen ya profundizados por muchos autores (Knight, 2004; Wit, 2011, 2013; Leask, 2015; Altbach, 2001; Beelen & Jones, 2015; Morosini, 2017a) que entienden la internacionalización de la educación como un proceso, cuyo objetivo es desarrollar y movilizar las relaciones interculturales, sociales y educativas, en contextos internacionales y transnacionales (Morosini & Dalla, 2021).

Los modelos versan sobre dinámicas curriculares, movilidad, intercambio de conocimiento y otras formas, en el sentido de desarrollar competencias internacionales e interculturales, considerando la enseñanza, la investigación y la extensión (Morosini & Dalla, 2021). Es importante también considerar que los avances en la tecnología han permitido, especialmente durante los últimos años, otras y nuevas formas, fortaleciendo las estrategias de internacionalización. Las diferentes formas nos desafían a construir otras, e incluso a complementar las que ya existen (Morosini, 2019, p. 22).

Figura 1

Modelos de Internacionalización de la educación superior



Nota. Traducida de “Como internacionalizar a Universidade: concepções e estratégias”, por M. Morosini, 2019, In M. Morosini (Org.), Guia para a internacionalização universitária (pp. 11-27). EdiPUCRS, p. 20.

Internacionalización integral - Comprehensive (CI)

Con respecto a la internacionalización integral, Hudzik (2011) argumenta que este es un modelo que respeta el momento y el movimiento de cada IES, produciendo respuestas adaptadas a los desafíos y oportunidades de internacionalización y globalización a partir de su misión, cultura, metas y prioridades. Hudzik (2011), como se cita en Woicolesco (2019, p. 46), sustenta también que, para que las IES sean capaces de enfrentar la realidad de modo consistente, superando la falsa dicotomía entre lo local y lo Global, necesitan potenciar sus políticas y prácticas de internacionalización a partir de la constitución de planificaciones estratégicas, tácticas y operacionales, debiendo sustentar un conjunto de directrices, políticas, programas, acciones y actividades que constituirán un ambiente favorable para lograr las aspiraciones de la internacionalización integral.

En algunos países, entre ellos Brasil, la internacionalización integral todavía es poco conocida. El modelo, sin embargo, contribuye para un desarrollo diferenciado de la internacionalización y se lo considera en tres tipos distintos:

- a) **Clásico.** Este es el modelo más popular (Knight, 2015) que permite que los aliados elijan la naturaleza y extensión de su colaboración (Morosini & Dalla, 2021). El modelo aborda la colaboración entre aliados académicos enfatizando más la movilidad y el intercambio de profesores y estudiantes;
- b) **Satélite.** Se caracteriza por *campus* localizados fuera de la institución “madre”, por medio de un centro de investigación, es decir, filiales de *campi*. Para Knight (2015), la principal característica de este modelo tiene relación con el conjunto de actividades que son estratégicamente planeadas y posteriormente desarrolladas.
- c) **Cofundada.** Este modelo es independiente y licenciada en otro país. Se trata de instituciones autónomas cofundadas o codesarrolladas debido a dos o más instituciones que se alían y pertenecen a diferentes países (Morosini & Dalla, 2021). Como característica de este modelo es posible afirmar que los aliados académicos de diferentes países están involucrados y comprometidos en el establecimiento de la nueva institución (Knight, 2015).

Estas tres generaciones ayudan a entender mejor las concepciones relativas al modelo de internacionalización integral.

En la Tabla 3 se presentan algunas de las especificidades de cada una, según las definen Somers et al. (2018, p. 2).

Tabla 3*Modelos de internacionalización integral*

Clásico	Satélite	Cofundada
<ul style="list-style-type: none"> • Programas de intercambio de estudiantes y docentes; • Programas conjuntos; • Colaboración de investigación; • Busca de becas; • Enfoque académico, aunque también se busquen retornos pecuniarios y status. • Generación más popular. • Aliados Académicos de diferentes países; • Primera generación de programas internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de investigación satélite; • <i>Campi</i> de filiales; • <i>Campi</i> internacionales; • Conjunto de actividades estratégicamente planeadas y desarrolladas; • Reclutamiento de estudiantes; • Reclutamiento de exalumnos como profesores. • Aliados académicos de diferentes países; • Segunda generación de programas internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad licenciada en otro país por una universidad patrocinadora; • Aliados académicos de diferentes países; • Tercera generación de programas internacionales.

Nota. Traducida de “Internacionalização e organização em rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul], por M. J. Mentges, 2022, Repositório institucional, p. 65. <https://hdl.handle.net/10923/24380>.

A partir de la Enciclopedia Brasileña de Educación Superior (Morosini & Dalla, 2021) podemos citar los siguientes elementos comunes a la Internacionalización Integral:

- a) El desarrollo de argumentos para la internacionalización integral, a partir de una comprensión y concientización de los líderes, profesores y estudiantes, con alineamiento de conceptos, programas, proyectos, indicadores, metas, informes y flujos de comunicación;
- b) Compromiso a largo plazo con metas audaces, con acceso a estudios internacionales, establecimiento de objetivos con base en conocimientos, habilidades y actitudes, actuación en perspectiva y con experiencias internacionales para profesores y alumnos, fuerte relación de estrategias con el extranjero;
- c) Fuerte cultura institucional con mentalidad responsable y colaboración compartidas;
- d) Liderazgo fuerte con perfil de colaboración y coordinación, que articule e involucre a la comunidad para una internacionalización integral;

- e) Integración a políticas y procesos institucionales que afirmen el posicionamiento de la institución y permitan estrategias de comunicación y la inclusión de todos.

Wit (2020) afirma que la Internacionalización integral – Comprehensive (CI) se refiere al *ethos* y a los valores institucionales y alcanza todas las universidades. Abarca no solo la vida en el campus, sino elementos constituyentes externos, como también alianzas y relaciones interinstitucionales. Hudzik (2011) argumenta que la internacionalización integral es un proceso complejo y que mantenerla requiere acompañamiento constante y un elevado compromiso con sus principios, ya que determina el formato del *ethos* y los valores de la Universidad en su totalidad.

Internacionalización del Currículo (IoC)

El currículo expresa la intencionalidad y además es el organismo político que rige el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de determinada carrera o programa. Clifford (2013) reporta a la internacionalización del currículo desde la perspectiva intercultural, es decir, como aquel capaz de desarrollar potencialidades *cross-cultural* y constituirse a partir de nuevas ideas y formatos.

La internacionalización del currículo, en su objetivo primordial, surgió para lograr que la internacionalización de la ES se volviera más accesible. Leask (2015, p. 9) define la internacionalización del currículo como la incorporación de las dimensiones internacional, intelectual y/o global en los contenidos curriculares como también en los resultados de aprendizaje, evaluaciones, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudios.

La internacionalización del currículo puede abarcar contenidos, carreras, actividades de enseñanza y aprendizaje, evaluación e internacionalización *on-line* (Morosini & Dalla, 2021). Las estrategias se desarrollan de múltiples formas, brindando a los estudiantes la posibilidad de tener acceso a conocimiento, experiencias, foco en estudios de casos internacionales, investigación, libros y artículos, etc.

Leask (2021), al reconocer diferencias regionales y nacionales en el abordaje de la internacionalización del currículo, cita seis características coherentes con un nuevo paradigma. En primer lugar, el currículo se entiende como un sistema, en el cual muchos elementos actúan juntos para restringir o extender el aprendizaje, contemplados a partir de las dimensiones de un currículo formal, informal y oculto, integrando un sistema dinámico que favorece el aprendizaje internacional e intercultural. En segundo lugar, el currículo se concentra en los resultados del aprendizaje y la preparación del estudiante para la vida, buscando una ciudadanía local y global. En tercer lugar, el currículo debe desarrollarse en una perspectiva de descolonización, que permita que los programas de estudio incluyan espacios para la crítica frente a los paradigmas de conocimiento dominantes. La cuarta característica valoriza la dimensión intercultural del currículo, frente a la internacional, la cual es muchas veces priorizada en los currículos universitarios. El quinto elemento, considerado el núcleo de la internacionalización del currículo, trata del aprendizaje activo y experiencial, sea en casa o en el extranjero, en formato *on-line* o presencial, que proporcione a los estudiantes experiencias y contacto con personas e ideas, junto a grupos, comunidades o lugares culturalmente diversos. La sexta característica apunta hacia un proceso planeado,

a propósito, y continuo de la internacionalización y que tiene una fuerte relación y dependencia con el contexto, ya que para cada realidad son necesarias estrategias específicas de acuerdo con el entorno (Leask, 2021).

Internacionalización en casa - At Home (IaH)

Para Beelen y Jones (2015) y Morosini y Dalla (2021), la Internacionalización en casa es un modelo de currículo formal e informal, que enfatiza de modo intencional la dimensión intercultural e internacional, buscando atender a los discentes en ambientes domésticos, considerando la posibilidad limitada de acceso a la movilidad. Los autores destacan también que es posible partir de la diversidad local como medio de influenciar el desarrollo del proceso de la Internacionalización *At Home*.

La Internacionalización en casa surge en 1970, cuando líderes, profesores y estudiosos en ES se dieron cuenta de que la movilidad no sería suficiente como para llegar a un gran número de estudiantes. Para Leask (2015), se relaciona tanto con el currículo formal como con el informal, buscando el desarrollo de todos los estudiantes, con conocimientos, habilidades y actitudes, independientemente de que ellos también tengan oportunidades de movilidad.

Para Morosini (2017a, p. 291), la Internacionalización en casa permite que la institución universitaria ocupe un espacio significativo en la sociedad, que no sea dependiente de la movilidad. Se trata de una herramienta para desarrollar la interculturalidad de forma más amplia, siendo un medio para lograr la efectividad en este campo (Clemente & Morosini, 2021).

Sin embargo, para movilizar la *IaH*, las estrategias institucionales, el currículo internacionalizado, la integración estudiantil y la inclusión son factores claves. Se trata de una importante estrategia que utiliza herramientas para producir experiencias universitarias internacionalizadas e inclusivas, entre las que se destacan las estrategias de aprendizaje en el campus (Morosini et al. 2021).

La *IaH* se desarrolla en las siguientes fases: *doméstica*, desde una perspectiva más etnocéntrica, la universidad vuelve su mirada a su realidad y, paralelamente, hay poca participación internacional; *multidoméstica*, cuando la universidad ofrece estudios en el exterior, a partir de centros de investigación en otro país; *multinacional*, donde existe el desarrollo de escuelas de Negocios Internacionales, o actuación más allá de las fronteras por medio de la educación continuada; *Global o transnacional*, surgiendo a partir de transacciones de instituciones fuera de sus países de origen (Morosini & Dalla, 2021).

Internacionalización transfronteriza - Cross-border

Se refiere a las diferentes formas desarrolladas en formato presencial, trascendiendo fronteras nacionales, incluyendo la movilidad de profesores y estudiantes (Morosini & Dalla, 2021). Se lleva a cabo por medio de encuentros pedagógicos, del desarrollo de competencias multiculturales, de la promoción de la identidad, de las habilidades lingüísticas y otras competencias necesarias para la interacción en el contexto actual (Morosini & Dalla, 2021).

En el contexto general de las universidades, la movilidad académica representa la principal estrategia de internacionalización. En el caso de Brasil, la movilidad *Out* tiene como principal destino los países del norte, mientras que la movilidad *In*, que es mucho menor cuantitativamente, tiene como origen países de América Latina y África (Morosini & Dalla, 2021). Como una de las principales acciones en lo que respecta a la internacionalización, la movilidad estudiantil frente al fenómeno de la globalización se duplicó en el siglo XXI, (Morosini & Dalla, 2021); no obstante, en el contexto de la pandemia de COVID-19, fue la acción más afectada, con números reducidos drásticamente.

Redes colaborativas en la perspectiva de la internacionalización de la ES

Una importante perspectiva para el proceso de internacionalización es la promoción de la interculturalidad, supuesto básico e intrínseco al proceso educativo y defendido por muchos actores como el principal horizonte de los procesos de internacionalización de la ES. La interculturalidad se refiere específicamente a interacciones de respeto recíproco y diálogo entre personas de diferentes culturas, que promueven la comprensión mutua, preservando la identidad cultural de cada individuo (Leask, 2021, p. 55).

Según la Unesco (2015), la internacionalización debe promover el desarrollo de competencias interculturales, fomentando una visión global de mundo, con una perspectiva colectiva que trascienda las diferencias individuales. En un contexto de muchos desafíos, la ES debe movilizar acciones y estrategias para formar individuos capaces en todas las dimensiones y es por ello que la internacionalización se vuelve un medio cada vez más potente (Morosini & Dalla, 2021). El documento de la Unesco también alerta que la relación entre la educación superior y la diversidad intercultural y epistémica ha sido frecuentemente ambigua. Por un lado, la educación superior se enorgullece de presentar a los alumnos nuevas visiones e ideas de mundo. Sin embargo, la educación superior desarrolló, al mismo tiempo, formas distintas de organizar, validar y legitimar ciertas formas de producción del conocimiento (Unesco, 2021, p. 76).

La adquisición de competencias interculturales consiste en desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan que el individuo entre en contacto con personas de diversas realidades y contextos. Se trata de un proceso de aprendizaje que valore la diversidad, la diferencia y el pluralismo como punto de partida (Unesco, 2021). Para Knight (2012), existen actualmente muchos estudios que señalan la importancia de las competencias interculturales en el proceso de internacionalización, en la perspectiva de formación de los académicos, y en conjunto con las competencias cognitivas y socioemocionales.

Mucho más allá de conocer otras culturas, se trata de interactuar con personas de diferentes orígenes, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y actitudes, como el respeto, la abertura y la curiosidad (Deardorff, 2011). Para Bennet (2009), las competencias interculturales se refieren a características y habilidades cognitivas, conductuales y afectivas, incluidas en una relación adecuada en una multiplicidad de contextos culturales. Frente a ello, la internacionalización pasa a ser un instrumento para el desarrollo de la interculturalidad, condición fundamental para un resultado eficaz cuando se trata de internacionalizar la ES (Clemente & Morosini, 2021, p. 100). Ambas autoras defienden la separación de conceptos dogmáticos e idealistas de la internacionalización, y plantean que

las instituciones, por medio de las diferentes estrategias, deben actuar para el desarrollo de la interculturalidad, afirmando que la internacionalización es una dimensión de la misma (Morosini & Dalla, 2021). En el mismo sentido, afirman que la internacionalización es un medio y la interculturalidad, un concepto más amplio, abarcando varias dimensiones.

Deardorff (2006) identificó los principales componentes que integran las competencias interculturales:

- a) Entendimiento de otras visiones de mundo;
- b) Autoconcientización cultural y autoevaluación;
- c) Adaptabilidad;
- d) Habilidad para oír y observar;
- e) Abertura hacia otras culturas;
- f) Capacidad de adaptarse a otros estilos de comunicación y aprendizaje;
- g) flexibilidad;
- h) Análisis, interpretación y relación;
- i) Tolerancia y ambigüedad;
- j) Conocimiento y comprensión cultural;
- k) Respeto y empatía para con otras culturas;
- l) Comprensión de la diversidad cultural y su impacto sobre factores situacionales;
- m) Competencia sociolingüística;
- n) Atención plena;
- o) Curiosidad y apertura;
- p) Visión etnorelativa;
- q) Retención de juicio.

Entre las diversas estrategias de internacionalización de la ES adoptadas, la composición de redes colaborativas viene fortaleciéndose en los últimos años, con prioridad en la educación y la investigación (Morosini et al., 2021). Wit (2011), en la década pasada, ya indicaba que el futuro de la ES estaría en las redes de colaboración en educación e investigación. Hudzik (2011) también relacionaba la sistematización de la ES con el tema de la internacionalización, considerando los contextos de la globalización. Leite y Caregnato (2018, p. 9) destacan que las redes son *locus* de los aprendizajes necesarios para el avance de las investigaciones, el mantenimiento de las alianzas y la formación de nuevos investigadores.

EDUCA UMCH, 22, julio - diciembre 2023

Por medio de las redes colaborativas (de educación, investigación y servicios) es posible formar comunidades que conecten y construyan conocimiento, crucen percepciones, evalúen y fortalezcan procesos científicos de producción y disseminación del saber. El concepto de red de Vercellino (2015) destaca la asociación inicial entre red y tejido; o sea, red como un conjunto de hilos entrelazados, nudos, interconexiones; es una malla que cubre, pero que también revela o sugiere, y supone continuidad.

En la Oficina del Centro de Estudios Sociales del Laboratorio Asociado de la Universidad de Coimbra N° 425 (Vercellino, 2015, p. 8) es posible entender mejor las metáforas asociadas con el término red, tal como lo resume la Tabla 4.

Tabla 4

Tropos asociados al término red

Metáforas y analogías preponderantes	Ubicación histórico social	Objetos representados	Carga imaginaria y simbólica
La red como tejido	Desde el siglo XII	Redes de caza Mallas textiles que cubren el cuerpo (vestimenta) Organismo red (red sanguínea, piel como red)	<ul style="list-style-type: none"> · la red como conjunto de hilos entrelazados, líneas y nudos: trama, malla. · La malla envuelve los sólidos y deja pasar los fluidos. · La malla oculta y revela
La red como artefacto-artificio mecanizado	Siglos XVIII y XIX (Revolución Industrial, surgimiento del telégrafo, el ferrocarril)	Modelo reticular del organismo (medicina). Cristalografía: red-sólido Retículo óptico (astronomía) Red de comunicación (geografía-mapas) ·	<ul style="list-style-type: none"> · El concepto de red, “sale” del cuerpo. · La red pasa a ser máquina concebida y realizada por un nuevo oficiante técnico-simbólico, a saber, el “genio” o el ingeniero. · La simbólica de la red: circulación, continuidad, y su contrario: detención, la crisis, la saturación, el taponamiento, el cortocircuito. · Contiene la idea de ambivalencia.
La red como artefacto-artificio auto-organizado (inteligente) Siglo XX	Revolución de la tecnología de la información	El cerebro como una red ideal de comunicación Computadores Internet Autopistas de Información Sociedad en redes ·	<ul style="list-style-type: none"> · La red se vuelve inmanterial. · Posee un carácter ubicuo. · Aparece la idea de red de redes, metaredes. · La red tiene capacidad de reconfigurarse

Nota. De “La metáfora de la red en el concepto Foucaultiano de dispositivo”, por S. Vercellino, 2015. Oficina do CES, 425, p. 1-15.

https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/12568_Oficina_do_CES_425.pdf

Las redes de investigación colaborativa, cuando se internacionalizan, pueden, por ejemplo, dar nueva centralidad a los conocimientos científicos producidos en los países semi periféricos y periféricos del sistema mundial, y atenuar las diferencias de poder en la producción de conocimiento entre el norte y el sur global, en la condición de que la colaboración se realice en una lógica de reciprocidad y de justicia cognitiva, y sin jerarquías estatutarias o académicas eurocéntricas o neocoloniales. Estas frecuentemente asumen una supuesta neutralidad ficticia y, aunque no tengan esa intención, reproducen la colonialidad del saber científico hegemónico. Esta es la razón por la que, según sea el caso, a las redes más progresistas de investigación y colaboración no les interesa tan solo el liderazgo o la competencia científica y metodológica del ego de la red, sino también sus convicciones políticas y éticas (Afonso, 2018, p. 14).

También, en ese sentido, el mismo autor destaca que las diferentes visiones no pueden dejar de ser confrontadas para que puedan generar transformación y nuevos significados. Esta línea de pensamiento y posicionamiento, frente al contexto de rápidos cambios y de urgencias por respuestas, exige que las universidades busquen nuevos procesos académicos de formación, gestión y currículo. Complementando las ideas anteriores, Takayanagui (2018) añade que el trabajo académico en red tiene componentes que necesitan comenzar a ser introducidos a los procesos de evaluación para garantizar la calidad y la pertinencia social.

La internacionalización de la ES fue, inicialmente, marcada por las actividades de investigación, con gran foco en la figura del investigador. Con el desarrollo de la interconexión global, las redes de investigación colaborativas pasan a complementar esa alianza. A medida que el proceso de globalización se fortificaba, especialmente a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, con la noción de sociedad del conocimiento y de la valorización de la formación de recursos humanos de alto nivel, la dirección del foco de la internacionalización comienza a ser la enseñanza. Sin embargo, referente a ese campo de redes de gestión y educación, es posible afirmar que es un proceso que aún se encuentra en construcción y que merece estudios sobre redes colaborativas en el área de la ES (Morosini, 2020).

La expansión de la internacionalización de la ES, desencadenada por movimientos de globalización, recibe amplio apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. En este sentido, la sociedad en red (Castells, 2020) favorece la expansión de la internacionalización en los niveles institucional, local, regional, nacional y global (Morosini & Dalla, 2021).

La internacionalización de la ES, por medio de la estrategia de estructuración de Redes, favorece la “aproximación” de instituciones con objetivos e intereses comunes y ventajas adquiridas de forma colaborativa, lo que sería difícil de lograr si actuaran separadamente. Si, por un lado, la globalización promueve una competitividad intensa (Castells, 2020), por otro lado, aun viviendo en un mundo egoísta y competitivo, actuar en red promueve beneficios y ventajas competitivas, justificando una actuación conjunta (Balestrin & Verschoore, 2016). En el caso de las IES, el proceso de internacionalización, por medio de la actuación en red, se vuelve un diferencial competitivo, trayendo beneficios en la perspectiva de la sostenibilidad, aumento de calidad, innovación, articulación en las áreas de educación e investigación, y promoción de la interculturalidad y ciudadanía global.

Para defender este argumento, se necesita acercarse a los movimientos del presente y alienarse a las tendencias del futuro, especialmente a los impactos generados por la pandemia de COVID-19. El mundo actual está construido en el siglo XIX, moldeado con base en identidades nacionales; o sea, sociedades y países que se construyeron partiendo de la perspectiva de que su realidad, región y país tenían una identidad única, algo que podemos llamar de un fuerte nacionalismo (J. Piqué, comunicación personal, 9 de septiembre de 2021).

Hoy en día, la percepción de casa común (*Fratteli tutti*), incluye también las instituciones en el contexto de universalidad, con más sentido que en otros tiempos. Las fronteras geográficas y barreras físicas que antes no permitían estos movimientos, hoy nos colocan en una sociedad en red (Castells, 2020), donde tenemos la capacidad de articular las IES y, como consecuencia, generar, por medio de la estrategia en red, consistentes movimientos, prácticas y procesos de internacionalización. Reimaginar el futuro juntos es imaginar una sociedad en que la diversidad y el pluralismo son fortalecidos y enriquecen nuestra humanidad común. Se necesita una educación que permita ir más allá del espacio habitable y que acompañe en lo desconocido (Unesco, 2021, p. 52).

La estrategia en redes en la ES viene profundizándose en los últimos años y fortaleciéndose en espacios privilegiados de discusión sobre el futuro de la ES. Algunas de las principales estrategias sugeridas por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 y 2018, de acuerdo con Didriksson (2018), son las redes de investigación, cooperación e integración, con orientación para el bien público, como también la relación docencia investigador en la promoción del pensamiento crítico, independiente, que considera la diversidad, la interculturalidad, por medio de currículos articulados e interdisciplinarios, que actúen en la resolución de problemas.

La gran fuerza de la articulación en redes en la ES está, sin embargo, en la investigación, por las más diversas estrategias de operacionalización. Esto queda comprobado por los indicadores, cuyos procesos son mapeados casi que exclusivamente por la investigación. Tal especificidad es explicable, ya que parte del principio de que una institución universitaria tiene como principal función producir conocimiento a través de la investigación. Y, para producir conocimiento, el proceso de internacionalización es imprescindible y viene imbricado con la maduración del conocimiento con base en descubrimientos y reflexiones anteriores, realizados en cualquier parte del planeta y difundidos entre las IES (Morosini & Dalla, 2021, p. 149).

Las tecnologías digitales, como también las diferentes posibilidades de generación de comunidades virtuales internacionales de aprendizaje y de investigación, se consolidan como herramientas fundamentales para afianzar la estrategia de articulación en red (Morosini & Dalla, 2021). En este punto o en este espacio, entra el potencial para la internacionalización por medio de las tecnologías digitales. Utilizando las premisas de la educación a distancia y de los recursos de las tecnologías digitales, personas dispersas territorialmente pueden estar en contacto y aprender juntas, compartiendo experiencias y vivencias desde diferentes partes del mundo por medio de los ambientes virtuales de aprendizaje (Morosini & Dalla, 2021, p. 156).

El uso de las tecnologías digitales puede representar la principal herramienta por utilizar para la articulación en red, fomentando la internacionalización y teniendo como finalidad el desarrollo de competencias interculturales. La movilidad virtual de los estudiantes de alta calidad y la oferta transfronteriza serán parte integrante de formas de internacionalización nuevas y más sostenibles desde el punto de vista medioambiental, reconociendo que el futuro será una mezcla híbrida de movilidad física y virtual (Unesco, 2022, p. 37).

Por medio de las estrategias virtuales, la posibilidad de la internacionalización de la ES en casa, o por medio del currículo, representa una gran posibilidad de aprendizaje centrada en el estudiante en una realidad global (Morosini & Dalla, 2021).

Conclusiones

Los escenarios demarcados por la globalización colocan las IES frente al desafío de responder a las nuevas necesidades del mundo contemporáneo con agilidad, examinando el presente y el futuro de la educación en el contexto de las mega tendencias globales. Esto implica acompañar el paso acelerado de las evoluciones tecnológicas y científicas, y formar sujetos con competencias y habilidades capaces de proponer, planear y ejecutar iniciativas de transformación de la sociedad en dirección al Desarrollo Sostenible.

Los diferentes abordajes de la internacionalización de la ES son complementarios en sus acciones y pueden construir conjuntamente el desarrollo en las IES. Estos abordajes, en su esencia, buscan contribuir para promover una ES de calidad, orientada por las perspectivas de organismos internacionales que, en síntesis, se centran en la formación de los estudiantes para la ciudadanía global, allí entendida, también, la capacitación para el trabajo. Esta perspectiva se confirma con la adopción de un modelo amplio de internacionalización a partir de las posibilidades locales.

El norte para adoptar las estrategias de internacionalización de la ES, sin embargo, debe estar fundamentado en los documentos institucionales, como el plan de desarrollo institucional y el currículo de las debidas áreas del conocimiento. En este particular, los posicionamientos institucionales son los que aseguran la intencionalidad con respecto a la formación de los estudiantes, orientaciones para el cuerpo docente, investigadores y cuerpo técnico de la institución. Es la presente relación global-local.

La internacionalización pasa a asumir un papel fundamental y preponderante en la ES y, para colocarla en práctica, se necesitan procesos sólidos y que realmente lleguen a profesores, estudiantes y a la universidad como un todo. Es necesario considerar que la internacionalización ha contribuido, significativamente, para que la ES se posicione como propulsora de grandes avances globales y sea vista en este contexto amplio de mundo y de valorización de la integralidad.

Frente a las constantes transformaciones por las que pasa la sociedad, los estudios sobre internacionalización de la ES han contribuido para reflexionar acerca de la calidad universitaria. Esta puede ser sintetizada por una enseñanza orientada a desarrollar

competencias interculturales promotoras de la formación de sujetos desde una perspectiva global y, paralelamente, investigaciones más orgánicas y conectadas con los reales problemas de la sociedad, articulados, conjuntamente, con empresas, gobierno y sociedad.

Reiterando esas afirmativas, el punto clave es, sin duda, una internacionalización de la ES que promueva innovación continua y preserve la misión originaria de contribuir para el desarrollo de la sociedad formando sujetos críticos, con capacidad investigativa y competencias interculturales. Este movimiento exige que las universidades se aproximen de las tendencias vinculadas a economías globales y fuerzas sociales que preserven las políticas de integración y organización en sociedad.

Contribución de autoría

MJM: El autor principal del artículo.

MCM: Supervisión de la redacción del artículo.

Responsabilidad ética o legal

Artículo derivado de la tesis “*Internacionalização e organização em rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior*”, del autor Manuir José Mentges, escrita bajo la supervisión de la Prof. Dra. Marília Morosini y publicada en 2022, como prerrequisito para la obtención del doctorado del Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul.

Conflicto de intereses

Declaramos que la información del artículo no presenta ningún conflicto de interés.

Financiamiento

El artículo enviado fue financiado con recursos propios de los autores.

Correspondencia: manuir.mentges@pucrs.br

Referencias

- Abad, L. G. (2019). Internacionalização integral na gestão universitária. In M. Morosini (Org.). *Guia para a internacionalização universitária*. EdiPUCRS.
- Afonso, A. J. (2018). Prefácio I: Não há longe nem distância. Notas para uma avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração em educação superior. In D. Leite, & C. E. Caregnato (Org.), *Redes de pesquisa e colaboração: conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência*. Sulina.
- Altbach, P. G. (2001). Reviewed Work(s): Universities and Globalization: Critical Perspectives by Jan Currie and Janice Newsom; The Globalization of Higher Education by Peter Scott. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 254-256. <https://www-jstororg.ez94.periodicos.capes.gov.br/stable/2649326?seq=1>.
- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Balestrin, A., & Verschoore, J. (2016). *Redes de cooperação empresarial: estratégias de gestão na nova economia* (2nd ed.). Bookman.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.). *The european higher education área: between critical reflections and future policies* (pp. 59-71). Dordrecht; Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-20877-0.pdf>
- Bennett, J. M. (2009). Transformative training: designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: exploring the cross-cultural dynamics within organizations*. SAGE Publications.
- Bernheim, C. T., & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/13442-%0b2por.pdf>
- Castells, M. (2020). *A sociedade em rede* (22th ed.). Paz & Terra.
- Cerdeira, L., & Taylor, M. L. (2019). Os desafios da internacionalização e da cooperação: o espaço da educação superior de língua portuguesa. In M. Morosini, & L. Cerdeira (Orgs.), *Educação superior em contextos emergentes: complexidades e possibilidades na Universidade Ibero-Americana* (pp. 45-58). EDUCA.
- Clemente, F. A. S., & Morosini, M. (2021). IAH: internacionalização e/ou interculturalidade at home? *Linguagens, educação e sociedade*, 26(46), 83-108. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1028/876>.

- Clifford, V. (2013). *The elusive concept of internationalisation of the curriculum*. Oxford Center for Staff and Learning Development; Oxford Brookes University.
- CRES. (2018, junio 14). *Declaración*. III Conferência Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba, Argentina.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241-266. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028-315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Didriksson, A. (2018). Redes de investigação, de cooperação e integração. In C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson, & L. Korsunsky (Coords.), *Balances y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. Universidad Nacional de las Artes.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFSA.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315303260832>
- Knight, J. (2012). Five truths about Internationalization. *International higher education*, 69, 14. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8644/7776>.
- Knight, J. (2015). International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of studies in international education*, 19(2), 107-121. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315315572899>
- Laus, S. P. (2012). *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina* [Tesis de doctorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17270>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Leask, B. (2021). Internacionalização do currículo: evoluindo em direção à educação 4.0. In M. Morosini, C. Cassol, C. Elsner, & C. Whitsed (Orgs.), *Internacionalização da Educação superior: reflexões e práticas do Brasil e da Austrália*. EDIPUCRS.
- Leite, D., & Caregnato, C. E. (2018). Apresentação: a arte de produzir conhecimento em rede sobre redes. In D. Leite, & C. E. Caregnato (Org.), *Redes de pesquisa e colaboração: conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência*. Sulina.
- Machado, K. G. W., & Kampff, A. J. C. (2020). Educação superior: as aprendizagens construídas por mestrandos e doutorandos em educação durante o processo de internacionalização. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1-15. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658289>

- Mccowan, T. (2018). A desagregação do ensino superior. *Revista eletrônica de Educação*, 12(2), 464-482. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/-2584/711>
- Mentges, M. J. (2022). *Internacionalização e organização em rede: uma proposta para a Rede Internacional Marista de Educação Superior* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório institucional. <https://hdl.handle.net/10923/24380>
- Morosini, M. (2017a). Dossiê: Internacionalização da educação superior: Apresentação. *Educação*, 40(3), 288-292. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30004/16508>
- Morosini, M. (2017b). *Internacionalização da Educação superior e integração acadêmica*. [Trabajo presentado]. Conferências UFRGS, Porto Alegre.
- Morosini, M. (2019). Como internacionalizar a Universidade: concepções e estratégias. In M. Morosini (Org.), *Guia para a internacionalização universitária*. EdIPUCRS.
- Morosini, M. (2020). *Internacionalização da educação superior e Covid-19* [Trabajo presentado en Congreso]. Webinários ACAFE de Internacionalização, Florianópolis. <https://new.acafe.org.br/webinarioacafedeinternacionalizacaorumodainternacionalizaca-o-no-ensino-superior-pos-pandemia/>
- Morosini, M., & Dalla, M. (2021). Internacionalização da educação superior. In M. Morosini (Org.), *Enciclopédia Brasileira da Educação Superior*. EDIPUCRS.
- Morosini, M., & Mentges, M. J. (2020). Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. *Educação Temática Digital*, 22(3), 632-650. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659308/22979>
- Morosini, M., Woicolesco, V. G., & Nez, E. (2021). Pedagogia da internacionalização em casa no contexto da educação superior brasileira. In M. Morosini, C. Cassol, C. Elsner, & C. Whitsed (Orgs.), *Internacionalização da Educação superior: reflexões e práticas do Brasil e da Austrália*. EDIPUCRS.
- Sarmiento, D., Menegat, J., Ramos, R., & Angst, F. (2018). A internacionalização como contributo para a acreditação da qualidade da educação superior no Brasil. *REID: Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento*, 1(9), 71-83. <https://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/102>
- Somers, P., Morosini, M., & Santos, B. S. (2018, mayo 23-26). *Internacionalização da educação superior em universidades latino-americanas: reflexões com base em modelos do Atlântico Norte*. [Trabajo presentado en Congreso]. Congresso de 2018 da Associação de Estudos Latino-Americanos, Barcelona.
- Takayanagui, A. D. (2018). Prefácio II: Redes de pesquisa e colaboração, produção científica, avaliação e o controle internacional da ciência. In D. Leite, & C. Caregnato (Org.), *Redes de pesquisa e colaboração: conhecimento, avaliação e o controle internacional da ciência* Sulina.
- EDUCA UMCH, 22, julio - diciembre 2023

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). Educação superior: reforma, mudança e internacionalização [Trabajo presentado en Congreso]. Second Meeting of Higher Education Partners, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Comunicado* [Trabajo presentado en Congreso]. Conferência Mundial Sobre Ensino Superior 2009, Brasília. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=451_2-conferencia-paris&Itemid=30192
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Reimagining a social: our futures contract for together education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior*. UNESCO. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>.
- Vercellino, S. (2015). La metáfora de la red en el concepto Foucaultiano de dispositivo. *Oficina do CES*, 425, p. 1-15. https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/-12568_Oficina_do_CES_425.pdf
- Wit, H. (2011). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Hogeschool van Amsterdam.
- Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International higher education*, 70, 1-5. https://www.researchgate.net/publication/313416863_-Reconsidering_the_Concept_of_Internationalization
- Wit, H. (2019). Internacionalização na educação superior: complexidade e possibilidades na Universidade Ibero-Americana. In M. Morosini, & L. Cerdeira (Org.), *Educação superior em contextos emergentes: complexidades e possibilidades na Universidade Ibero-Americana* (pp. 87-113). EDUCA.
- Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *Educação temática digital, Campinas*, 22(3), 538-545. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659471>
- Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (ed.). (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament.
- Woicolesco, V. G. (2019). Estratégias para um modelo integral de internacionalização. In M. Morosini (Org.), *Guia para a internacionalização universitária*. EdPUCRS. ISSN: 2617-0337

Trayectoria académica

Manuir José Mentges

Doctor en Educación por el Programa de Postgrado en Educación de la PUCRS (2022). Máster en Educación, MBA en Gestión de Proyectos (PUCRS, 2018); MBA en Gestión de Empresas (PUCRS, 2015); Especialización en Gestión de la Educación (PUCRS, 2011); Graduación en Filosofía - Licenciatura y Licenciatura (2009) por PUCRS. Actúa como vicerrector de la PUCRS. Es profesor titular de la Escuela de Humanidades y del programa de Postgrado en Educación de la PUCRS. Investigador Permanente en el Centro de Estudios en Educación Superior de la PUCRS con investigaciones en el área de las Ciencias Humanas, con énfasis en Educación, Gestión, Internacionalización Redes de Cooperación para la Educación Superior.

Marília Costa Morosini

Doctora en Educación, con postdoctorado en el LILLAS/Universidad de Texas, coordina el Centro de Estudios en Educación Superior de la PUCRS, el Centro Internacional de Educación Brasil - Australia y el Observatorio de Educación de Calidad de la Educación Superior (CAPES/INEP). Es profesora titular de la PUCRS y su producción actual se dedica a estados de conocimiento, entre los que se destaca la Enciclopedia de Pedagogía Universitaria, el Glosario de Pedagogía Universitaria, la Enciclopedia Internacional de Educación Superior para los Países de Lengua Portuguesa (oral), y la Enciclopedia Brasileña de Educación Superior (EBES). Tiene experiencia en el área de Fundamentos de la Educación y actúa en: educación superior, calidad de la educación superior, formación de profesores, internacionalización de la Educación Superior, diversidad y equidad en la Educación Superior.

**Metodología del aula invertida: una experiencia novedosa para la enseñanza -
aprendizaje de la Genética Médica**

*Flipped classroom methodology: a novel experience for the teaching-learning of Medical
Genetics*

Recibido: 4 de agosto 2023 Evaluado: 26 de septiembre 2023 Aceptado: 31 de octubre 2023

Sadia Lumis Gómez Rios

Autor corresponsal: sadia.gomez74@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7461-3665>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Anorys Regla Herrera Armenteros

anorysherrera@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5536-3288>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Dianlet Minaberriet Avellaneda

dianletma@infomed.sld.cu

<https://orcid.org/0009-0005-5508-0903>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Viviana Vega Conejo

vivivc@infomed.sld.cu

<https://orcid.org/0000-0002-7640-8366>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Heidy Fouz Castro

heidyfouz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9928-1832>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Yeniseys Beltrán Blanes

yeniseysbeltrán@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1668-2806>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Yusiem González Carmona

yusiem@elacm.sld.cu

<https://orcid.org/0009-0002-8680-0764>

Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, Cuba.

Cómo citar

Gómez, S., Herrera, A., Minaberriet, D., Vega, V., Beltrán, Y. y González, Y. (2023). Metodología del aula invertida: una experiencia novedosa para la enseñanza y el aprendizaje de la Genética Médica. *Revista EDUCA UMCH*, (22), 46-68.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.260>



Resumen

En la etapa posterior a la pandemia COVID-19, los docentes de la asignatura Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina de la Habana, Cuba, continuaron implementando estrategias diferentes a las tradicionales, avalados en las experiencias previas, por lo que las aplicaron a la modalidad semipresencial, específicamente, la metodología del aula invertida. Además, asumieron nuevos roles e incorporaron las tecnologías de manera diferente, modificando sus prácticas tradicionales. El objetivo de la investigación fue describir los resultados de la implementación de la metodología del aula invertida para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Genética Médica en la Escuela Latinoamericana de Medicina durante el curso 2021-2022. Se realizó una investigación con enfoque cualitativo de alcance descriptivo con un diseño fenomenológico. Los instrumentos fueron aplicados a una muestra de tres directivos y siete docentes, cuya selección se realizó por conveniencia. Como métodos teóricos se emplearon el analítico-sintético y el inductivo-deductivo. Los métodos empíricos utilizados fueron la revisión documental, la observación científica pedagógica y la entrevista semiestructurada. La descripción de la experiencia se basó en la estructura del curso en el entorno virtual y el presencial; los resultados obtenidos de las evaluaciones intersemestrales y finales de la asignatura, así como las opiniones de directivos y docentes del departamento. Se concluyó que el empleo de la metodología fue una experiencia novedosa y revolucionaria, que repercutió en la mejora del proceso docente educativo durante el curso 2021-2022, lo que se demostró por las opiniones de las profesoras entrevistadas y los resultados satisfactorios de los estudiantes.

Palabras clave: *aula invertida, docencia, entornos virtuales.*

Summary

In the stage after the COVID-19 pandemic, the teachers of the Medical Genetics subject of the Latin American School of Medicine continued to implement strategies different from the traditional ones endorsed in previous experiences, so they applied the blended modality, specifically the flipped classroom methodology. In addition, they assumed new roles and incorporated technologies differently, modifying their traditional practices. The objective of the research was to describe the results of the implementation of the flipped classroom methodology for the teaching and learning of the Medical Genetics subject at the Latin American School of Medicine during the 2021-2022 academic year. An investigation was carried out with a qualitative approach of descriptive scope with a phenomenological design. The instruments were applied to a sample of three managers and seven teachers whose selection was made for convenience. As theoretical methods, the analytical-synthetic and the inductive-deductive were used. The empirical methods used were the documentary review, the pedagogical scientific observation and the semi-structured interview. The description of the experience was based on the structure of the course in the virtual and face-to-face environment, the results obtained from the intra-semester and final evaluations of the subject, as well as the opinions of managers and teachers of the department. In conclusion, the use of the methodology was a novel and revolutionary experience that had an impact on the improvement of the educational teaching process during the 2021-2022 academic year, which was demonstrated by the opinions of the interviewed teachers and the satisfactory results of the students

Keywords: *flipped classroom, teaching, virtual enviro.*

ISSN: 2617-0337

Introducción

La Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) de la Habana, Cuba, tiene como una de sus misiones fundamentales la de formar médicos para diferentes regiones del mundo. Para dar continuidad al proceso docente educativo durante la pandemia de la COVID-19 en la institución se tuvo que asumir estrategias emergentes (Portillo et al., 2020), por lo que se implementaron las modalidades virtual y semipresencial. En este intento, los docentes, como parte de la virtualización de la enseñanza, comenzaron a asumir nuevos roles e incorporaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera diferente a lo que habían estado realizando en el aula física, modificando así sus prácticas tradicionales.

Esto conllevó al uso de entornos virtuales de aprendizaje, fundamentalmente el aula virtual de la ELAM como escenario principal, cuya presencia representa una verdadera fortaleza para la universidad. Durante su evolución, desde el año 2003 hasta la actualidad, el entorno ha transitado por diferentes etapas, estando representadas la mayoría de las asignaturas y disciplinas. Esto ha repercutido favorablemente en el interés de la institución y de los docentes para proponer e implementar estrategias que incidan en la mejora de la calidad de los procesos que ahí se desarrollan (Gómez & Burguet, 2022).

Un docente comprometido con la formación de sus alumnos busca continuamente la manera de aprender y aplicar nuevas metodologías que resulten exitosas, lo que permite lograr los objetivos propuestos y así estimular el aprendizaje de sus estudiantes. En consonancia con lo anterior, se destaca el colectivo comprometido del departamento de Genética Médica que, como muchos, ha logrado la permanencia en la docencia durante y después de la pandemia.

La enseñanza de la asignatura Genética Médica en Cuba forma parte del currículum de la carrera de Medicina en la disciplina Investigaciones Diagnósticas, y persigue el propósito de proporcionar a los estudiantes los conocimientos elementales para que en su accionar puedan realizar el diagnóstico, el pronóstico, el tratamiento personalizado y la prevención de las enfermedades genéticas y defectos congénitos. Esta asignatura se imparte en el cuarto semestre y está diseñada en modalidad presencial (Ministerio de Salud Pública de Cuba, 2020).

A partir del 2019-2020, la asignatura tuvo que ser impartida en las modalidades virtual y semipresencial. Una vez finalizado el periodo de aislamiento, ya en fase de normalidad, se retomaron las prácticas tradicionales que usualmente se implementan en la enseñanza de la Medicina; sin embargo, debido a los resultados positivos obtenidos en ese período, el colectivo de la asignatura tomó la decisión, avalada por la dirección del centro, de implementar nuevamente la modalidad semipresencial durante el curso 2021- 2022.

De acuerdo con Lagos et al. (2020), la modalidad semipresencial o b-learning combina espacios presenciales y virtuales en diferente grado, donde el docente imparte la docencia en el aula física y lo combina con actividades que se realizan en el entorno virtual. Para este autor, lo anterior establece oportunidades de acceso a los materiales y de comunicación paralelas al aula presencial o física, lo que permite la adaptación a los diferentes ritmos de tiempo y de aprendizaje de los estudiantes.

Para tener éxito en la implementación de estas nuevas formas de enseñar y aprender con el uso intensivo de las TIC que estas modalidades requieren, los docentes tuvieron que repensar y aprender nuevas herramientas. Lo anterior tuvo un sustento en la pedagogía, permitiendo organizar, planificar, diseñar, producir e implementar los recursos educativos con los contenidos adecuados al nuevo contexto. También novedosas actividades de aprendizaje y evaluación, diferentes a las que tradicionalmente se habían empleado.

Con este fin se empleó la metodología del aula invertida o *Flipped classroom*, como una variante del modelo semipresencial, cuyo sustento es que el estudiante gestione su aprendizaje, estimulando su autonomía e interacción con materiales audiovisuales en un entorno virtual, a la vez que realiza sus actividades prácticas y evaluaciones en uno presencial. En otras palabras, esta metodología se caracteriza porque el orden de lo que habitualmente se realiza en el aula tradicional se invierte; los contenidos son presentados en un entorno virtual antes de la clase presencial, utilizando recursos educativos digitales en diversos formatos, fundamentalmente, audiovisuales y textuales, con los que los estudiantes deben interactuar antes del encuentro cara a cara con el profesor. En la clase presencial se realizan además aclaraciones de dudas, retomando lo estudiado previamente por los estudiantes de manera autónoma (Williner, 2021).

En sus orígenes, la idea de la metodología del aula invertida surge por la necesidad de que los estudiantes con dificultades para asistir a clases tuvieran acceso a los contenidos, por lo que dos profesores del curso de Química en Colorado (EE. UU) diseñaron presentaciones en *Power Point*, acompañadas de narraciones; pero, al poco tiempo, estas grabaciones eran utilizadas por los estudiantes que también asistían a clases. Debido a esto comenzaron a invertir la manera de enseñar, enviando videos antes de clases y en este espacio realizaban las actividades prácticas y aclaraban dudas.

En aras de profundizar en la investigación, se realizó la revisión documental de los informes metodológicos de la asignatura, el curso en el aula virtual de la ELAM y el análisis de las entrevistas a los directivos y docentes del departamento. Además, se describe la experiencia, cuya planificación implicó una serie de etapas interrelacionadas, que incluyó la revisión del programa de estudio para la identificación de las esencialidades que permitieran realizar los reajustes necesarios para el diseño del curso en modalidad semipresencial en el aula virtual de la ELAM; y de los recursos educativos que estarían a disposición de los estudiantes en este entorno. La observación científica pedagógica permitió la obtención de información de manera objetiva. También se tuvo en cuenta las actividades de apropiación del conocimiento y de evaluación de los contenidos en ambos entornos: el virtual y el presencial.

El método analítico-sintético permitió el análisis crítico de las diferentes definiciones relacionadas con los núcleos teóricos fundamentales en los que se sustenta la experiencia. Como método que favorece la construcción del conocimiento se empleó el inductivo-deductivo, que permitió la identificación de ventajas y desventajas de la implementación de la metodología del aula invertida como valor agregado de la investigación para la mejora futura de la docencia.

Lo anterior hace válido que se declare objetivo de la investigación describir los resultados de la implementación de la metodología del aula invertida para la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Genética Médica en la ELAM durante el curso 2021- 2022.

Para el logro del objetivo se realizó un estudio con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo y un diseño fenomenológico, que permitió percibir la experiencia desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso, además de que se explora, describe y logra comprender la implementación de la modalidad semipresencial y la metodología del aula invertida en el contexto mencionado.

Métodos

El enfoque de la investigación fue cualitativo de alcance descriptivo, lo que permitió la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los involucrados en el proceso, en este caso los directivos y docentes del departamento de la asignatura Genética Médica de la ELAM. Se emplea un diseño fenomenológico, ya que se explora, describe y comprende la experiencia de la implementación de la modalidad y la metodología mencionadas (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El método teórico analítico-sintético posibilitó el análisis y resumen de los referentes teóricos que sustentan la modalidad semipresencial para la enseñanza y la metodología del aula invertida. Y siguiendo la lógica de la investigación, el método inductivo-deductivo favoreció la realización de generalizaciones racionales, que potenciaron la construcción del conocimiento, y de esta manera permitió la identificación y explicación de cada etapa, así como sus componentes. Benefició, además, el análisis crítico de la experiencia para la identificación de las ventajas y desventajas de su implementación en el contexto de la investigación (Rodríguez & Pérez, 2017).

Como métodos empíricos se utilizó la revisión documental de archivos metodológicos como el Informe Semestral de la Asignatura Genética Médica del segundo semestre del curso 2021-2122, que posibilitó la valoración del comportamiento de la promoción y la calidad del curso; también, el Registro de Evaluaciones Sistemáticas y Asistencia; y la revisión de la estructura, la documentación y los recursos educativos del curso en el aula virtual de la ELAM.

Por otra parte, se utilizó la observación científica pedagógica estructurada mediante una guía de observación en la descripción de la experiencia de manera ordenada y objetiva, de forma que permitió su registro y verificación. Este es un procedimiento que ayudó a la recolección de datos e información y permitió de manera racional el análisis minucioso de la realidad y los acontecimientos de interés para las investigadoras (Campos & Lule, 2012). Además, complementa y le añade confiabilidad a la información obtenida con el resto de los métodos y técnicas empleados.

Como lo hace notar Feria et al. (2020), se le otorga una particular importancia a la entrevista, destacando que con este método se logran obtener datos que posiblemente no se consigan con otros métodos. Con el objetivo de obtener información en cuanto al desarrollo y valoración de la experiencia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos docentes, entre los que se encuentran: la jefa de la disciplina de Investigaciones Diagnósticas, la jefa del departamento de Genética Médica, y la profesora principal de la asignatura Genética Médica. Además, se entrevistaron a las siete docentes involucradas en el proceso para obtener información desde su perspectiva. Su selección se realizó por conveniencia, debido a la participación directa que tuvieron las entrevistadas como

profesoras del curso mencionado con posibilidades de ofrecer información confiable. Se elaboró una guía de entrevista teniendo en cuenta los elementos teóricos fundamentales hallados en la revisión de la literatura y basados en la experiencia de una de las autoras como máster en Educación Virtual.

Guía de entrevista a los docentes que se desempeñaron como directivos durante el curso 2021-2022, en el departamento de Genética Médica de la ELAM

Objetivo: Conocer desde la perspectiva de los directivos sobre el desarrollo de la asignatura Genética Médica durante el curso 2021-2022 a partir de las modalidades de estudio empleadas.

Datos generales

Entrevistador:

Datos del entrevistado (solamente se utilizan para obtener el consentimiento a la entrevista)

Nombre y apellidos:

Cargo que ocupa:

Departamento: Genética Médica

Años de experiencia en la enseñanza universitaria:

Firma de autorización a la entrevista:

Fecha:

Lugar: Escuela Latinoamericana de Medicina.

Introducción

Estimado (a):

Usted ha sido seleccionado (a) para participar en una entrevista individual, por su cargo en el departamento de Genética Médica. Los datos obtenidos serán utilizados solamente para fines investigativos. Sus datos personales y firma se emplearán para obtener su consentimiento de participar en la entrevista.

Preguntas

- 1) ¿Qué opina sobre la implementación de la modalidad semipresencial en la enseñanza de la Genética Médica?
- 2) ¿Conocía la modalidad antes de implementarla?
- 3) ¿Tenía experiencia en el uso de esta modalidad?

- 4) ¿Qué opina de la implementación de la metodología del aula invertida en la enseñanza de la Genética Médica?
- 5) ¿Conocía la metodología antes de implementarlo?
- 6) ¿Tenía experiencia en el uso de esta metodología?
- 7) ¿Los docentes a su cargo tenían experiencias en la modalidad semipresencial antes de emplearla en la asignatura?
- 8) ¿Los docentes a su cargo tenían experiencias en la metodología del aula invertida antes de emplearla en la asignatura?
- 9) ¿Por qué vía adquirieron los docentes de su departamento su conocimiento (en el caso de que lo tengan) sobre la modalidad semipresencial y la metodología del aula invertida?
- 10) ¿Qué tan satisfecho (a) se encuentra con la experiencia?
- 11) ¿Considera que los estudiantes aprendieron?
- 12) ¿Qué tan satisfechos considera que están los docentes de su departamento con la experiencia?
- 13) Si compara la modalidad implementada en el curso 2021-2022 con la enseñanza tradicional, habitualmente implementada en la asignatura ¿con cuál modalidad se siente mejor? ¿por qué?
- 14) ¿Considera pertinente volver a implementar la modalidad semipresencial y la metodología del aula invertida en la asignatura?
- 15) ¿Qué le gustó y qué no le gustó de la experiencia?
- 16) ¿Considera que la experiencia fue beneficiosa para la asignatura?
- 17) ¿Considera que se cumplieron los objetivos de la asignatura durante la implementación de la modalidad?

Guía de entrevista a los docentes del departamento de Genética Médica de la ELAM

Objetivo: Conocer desde la perspectiva de los docentes sobre el desarrollo de la asignatura Genética Médica durante el curso 2021-2022, a partir de las modalidades de estudio empleadas.

Datos generales

Entrevistador:

Datos del entrevistado (solamente se utilizan para el consentimiento a la entrevista)

Nombre y apellidos:

Cargo que ocupa:

Departamento: Genética Médica

Años de experiencia en la enseñanza universitaria

Firma de autorización a la entrevista:

Fecha:

Lugar: Escuela Latinoamericana de Medicina.

Introducción

Estimado (a)

Usted ha sido seleccionado (a) para participar en una entrevista individual, por ser docente del departamento de Genética Médica de la ELAM. Los datos obtenidos serán utilizados solamente para fines investigativos. Sus datos personales y firma se utilizarán con el fin de obtener su consentimiento para participar en la entrevista.

Preguntas

- 1) ¿Qué opina de la implementación de la modalidad semipresencial en la enseñanza de la Genética Médica?
- 2) ¿Tenía experiencia en el uso de esta modalidad?
- 3) ¿Conocía la modalidad antes de implementarla?
- 4) ¿Qué opina de la implementación de la metodología del aula invertida en la enseñanza de la Genética Médica?
- 5) ¿Tenía experiencia en el uso de esta metodología?
- 6) ¿Por qué vía adquirió sus conocimientos (en el caso de que los tenga) sobre la modalidad semipresencial?
- 7) ¿Por qué vía adquirió sus conocimientos (en el caso de que los tenga) sobre la metodología del aula invertida?
- 8) ¿Qué tan satisfecho (a) se encuentra con la experiencia?
- 9) ¿Considera que los estudiantes aprendieron?
- 10) Si compara la modalidad implementada en el curso 2021-2022 con la enseñanza tradicional, habitualmente implementada en la asignatura ¿con cuál modalidad se siente mejor? ¿por qué?

- 11) ¿Considera pertinente volver a implementar la modalidad semipresencial y la metodología del aula invertida en la asignatura?
- 12) ¿Qué le gustó y qué no le gustó de la experiencia?
- 13) ¿Considera que la experiencia fue beneficiosa para la asignatura?
- 14) ¿Considera que se cumplieron los objetivos de la asignatura durante la implementación de la modalidad

Resultados

En este artículo se describe una experiencia relacionada con la implementación de la metodología del aula invertida para la enseñanza de la asignatura Genética Médica en la ELAM. Con este propósito se analizaron los referentes teóricos relacionados con la modalidad semipresencial, específicamente la metodología del aula invertida. Después de un análisis minucioso, se considera pertinente implementar esta modalidad en el curso 2021-2022, debido a que se mantenían algunas restricciones en cuanto al aislamiento y al traslado de los profesores hacia el centro, lo que limitaba las frecuencias en la modalidad presencial establecidas para la asignatura.

Por otra parte, se analizó el programa de la asignatura, que está diseñado en modalidad presencial con ocho temas, para determinar las esencialidades en los contenidos que serían las prioridades para la adecuada planificación, organización y realización de las modificaciones apropiadas que permitieran el diseño de los recursos educativos digitales necesarias y adecuarlos al contexto del aula virtual de la ELAM, y de acuerdo con los objetivos de la asignatura.

Para relatar de manera coherente cómo se realizó la experiencia, se consideran preciso exponerlas por etapas, las cuales son interrelacionadas y no necesariamente aisladas en cuanto al tiempo en que ocurrieron, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Etapas para el desarrollo de la metodología del aula invertida en la asignatura de Genética Médica

Etapas	Descripción
1	Análisis del programa de la asignatura.
2	Aseguramiento de las condiciones tecnológicas favorables, disponibilidad de la plataforma para el diseño del curso en el aula virtual de la ELAM, existencia real de conectividad para estudiantes y docentes.
3	Definición de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Recuperación y reutilización de los recursos educativos digitales ya existentes en cursos anteriores (presentaciones, documentos en formato textual). Diseño y producción de los nuevos recursos educativos digitales en diferentes formatos: conferencias en formato de presentaciones audiovisuales, infografías, mapas conceptuales, líneas de tiempo, objetos de aprendizaje, reelaboración de la Guía de estudio del curso y de las orientaciones de cada tema.
5	Diseño de actividades de aprendizaje en el aula virtual de la ELAM, cuestionarios de autoevaluación y glosario de términos.
6	Reorganización de las actividades en modalidad presencial, distribuidas en dos frecuencias presenciales en la semana: una clase orientadora al inicio y una clase evaluada al final (clase práctica o seminario).
7	Diseño, producción y montaje del curso de Genética Médica (Modelo ADDIE) y los recursos educativos digitales en el aula virtual de la ELAM.
8	Implementación de la metodología del aula invertida de acuerdo con lo realizado en las <u>etapas precedentes.</u>

Se emplearon además diferentes herramientas tecnológicas para el diseño del curso y de los recursos educativos digitales:

- Aula virtual de la ELAM sustentada en la Plataforma *Moodle* para el diseño, producción y desarrollo del curso, además del diseño de herramientas de autoevaluación y actividades de aprendizaje.
- *Microsoft Power Point* para el diseño de las conferencias audiovisuales, presentaciones e infografías.
- *Mindomo* y *Macosoft* para el diseño de mapas conceptuales y el horario de la asignatura.
- *eXe learning* y *Flip PDF* profesional para el diseño de objetos de aprendizaje.

- *Hot Potatoes* para el diseño de autoevaluaciones.
- *Microsoft Word* para el diseño de la documentación (Guía de estudio del curso, orientaciones de temas, resúmenes) que posteriormente fue socializada en formato pdf.

Redes sociales para las acciones tutoriales, la interacción y la comunicación con los estudiantes.

En la Tabla 2 se expone de manera sintética la estructura de curso 2021-2022.

Tabla 2

Estructura de la asignatura Genética Médica durante el curso 2021-2022

		Recursos educativos	Actividades	Evaluaciones	
M e t o d o l o g í a C l a s e I n v e r t i d a	Entorno virtual (trabajo autónomo y colaborativo)	- Aula virtual	Cuestionarios (autoevaluación en los temas 2, 3 y 7)	A s i g n a t u r a G e n é t i c a M é d i c a	
		- Glosario de términos			
		- Guía de estudio del curso			
		- Orientaciones de temas (8)			
		- Conferencias (presentaciones audiovisuales para los 8 temas)			
		- Bibliografía básica de la asignatura (formato PDF)			
		- Resúmenes de contenido (formato PDF y Word)			
		- Otros recursos educativos digitales (infografías, mapas conceptuales, líneas de tiempo, Objetos de aprendizaje)			- Interacción y comunicación
		- Redes sociales (WhatsApp)			- Aclaración de dudas
		- Difusión recursos educativos			- Acciones tutoriales
Entorno presencial (trabajo colaborativo)	Bibliografía básica en formato impreso	Clase orientadora (1 frecuencia semanal)	- Seminario o Clase práctica (1 frecuencia semanal)		
			- 2 pruebas intrasemestrales)		

Resultados obtenidos de la entrevista a directivos

En el análisis e interpretación realizado a la información obtenida mediante la entrevista aplicada a los tres directivos con más de 18 años de experiencia en la docencia, que ostentan las categorías docentes de Profesora Asistente y dos profesoras auxiliares, además de poseer el grado científico de Máster en Genética Médica y Máster en Asesoramiento Genético, se obtuvo como resultado que todas consideran pertinente y útil la implementación de la modalidad semipresencial y la metodología del aula invertida en la enseñanza de la Genética Médica, debido a que se alcanzaron mejores resultados en el proceso docente educativo. Manifiestan que los estudiantes demostraron mejor preparación en las clases presenciales y pudieron constatar lo ventajoso que resultó que interactuaran con las conferencias en formato audiovisual y el resto de los recursos educativos en varias ocasiones. También están de acuerdo en otorgarle valor a la clase orientadora en modalidad presencial y la utilidad de la metodología para fomentar la autonomía y la autogestión del conocimiento.

Las entrevistadas conocían la modalidad semipresencial y tenían experiencia en su implementación en el curso anterior (2020-2021), pero no conocían la metodología de la clase invertida ni tenían experiencias en su ejecución, aunque valoran de pertinente su empleo, ya que los estudiantes llegan mejor preparados a las actividades evaluadas. Reconocen que la mayoría de los docentes bajo su cargo no dominaban la metodología del aula invertida antes de implementarla y que, los pocos que la dominan, lo hacen mediante la autosuperación: una cursó una maestría en Educación Virtual y algunas realizaron cursos y adiestramientos.

Refieren, además, estar muy satisfechas con la experiencia debido a los resultados obtenidos y que por esto la prefieren a la enseñanza tradicional en modalidad presencial; también por las mejoras que se evidencian en el aprendizaje y la independencia de los estudiantes. Sin embargo, señalan como aspecto negativo que no todos los docentes tienen acceso a los recursos tecnológicos ni competencias para su uso en la docencia. Expresan que la experiencia fue beneficiosa para la asignatura y que se cumplieron los objetivos propuestos, tanto de asignatura como de temas.

Resultados obtenidos en la entrevista a las docentes del departamento de Genética Médica

Las siete docentes entrevistadas ejercen la docencia en la enseñanza universitaria con una experiencia que oscila entre 5 y 20 años, y sus categorías docentes son de Profesor Asistente y Profesor Auxiliar y sus grados científicos son de Máster en Asesoramiento Genético, Máster en Genética Médica y Máster en Educación Virtual.

En general, las respuestas a las preguntas formuladas coinciden con lo expresado en párrafos anteriores y añaden que la implementación de la modalidad semipresencial en la enseñanza de la asignatura Genética Médica es enriquecedora, pues el estudiante juega un papel activo en su propia formación y al mismo tiempo no pierde el contacto con su profesor por incluirse frecuencias de clases semanales para la orientación y la aclaración de dudas que no estaban establecidas en cursos anteriores. En la opinión de otras entrevistadas, la experiencia superó sus expectativas y pudieron constatar la mejor preparación de los estudiantes a la clase evaluada.

De la misma manera, coinciden en el valor que tuvo para la preparación de los estudiantes las conferencias en formato audiovisual, diseñadas con las voces de sus profesoras de clases presenciales. Solamente una de las entrevistadas no se encuentra satisfecha con la experiencia y manifiesta su preferencia por la enseñanza tradicional en modalidad presencial. En su argumentación deja explícito que esto es debido a que no se siente cómoda con las TIC, que desconoce los aspectos relacionados con la tutoría virtual y que la modalidad semipresencial implica un nivel elevado de responsabilidad de los estudiantes.

En la Tabla 3, Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6 se presentan de manera resumida los principales resultados docentes alcanzados en el curso 2021-2022.

Tabla 3

Resultados de la primera prueba intrasemestrales (PIS 1)

Examinados	C 5	C 4	C 3	C 2	Promoción %	Calidad %
494	124	130	153	87	82%	62,2

Nota. Se muestra el total de estudiantes examinados en la PIS 1, el total de estudiantes con calificaciones de 5 (C5), de 4 (C4), de 3 (C3) y de 2 (C2), los valores en por ciento (%) de promoción y calidad de los resultados.

Tabla 4

Resultados de la segunda prueba intrasemestrales (PIS 2)

Examinados	C 5	C 4	C 3	C 2	Promoción (%)	Calidad (%)
496	201	129	114	52	89,5 %	74,3 %

Nota. Se muestra el total de estudiantes examinados en la PIS 2, el total de estudiantes con calificaciones de 5 (C5), de 4 (C4), de 3 (C3) y de 2 (C2), los valores en por ciento (%) de promoción y calidad de los resultados.

Tabla 5

Resultados de la labor de curso

Evaluated	E 5 o excelente (%)	E 4 o bien (%)	E 3 o regular (%)	E 2 o mal (%)
499	398 (80 %)	51 (10%)	50 (10%)	0

Nota. Se muestra los resultados de la labor de curso que consiste en una valoración de las evaluaciones frecuentes y la asistencia a clases. Se expone el total de estudiantes con evaluación de 5 (E5), de 4 (E4), de 3 (E3) y de 2 (E2).

Tabla 6

Resultados finales de la asignatura Genética Médica en el curso 2021-2022

Examinados	C 5	C 4	C3	C2	Aprobados	Promoción (%)	Calidad (%)
499	254	149	95	0	499	100 %	80,8 %

Nota. Se muestra el total de estudiantes examinados en el curso 2021-2022, el total de estudiantes con calificaciones de 5 (C5), de 4 (C4), de 3 (C3) y de 2 (C2), el total de aprobados y los valores en por ciento (%) de promoción y calidad de los resultados.

Discusión

La organización, planificación y desarrollo de la asignatura de Genética Médica, utilizando la metodología del aula invertida, resultó una experiencia novedosa y pertinente para garantizar la continuidad del proceso educativo en una fase de normalidad posterior a la pandemia, en la que persistían limitaciones para emplear la modalidad presencial en la que tradicionalmente se había implementado la asignatura; por lo que se coincide plenamente con los autores que la identifican como una opción factible con amplio uso en diferentes instituciones del mundo, y que, al igual que en nuestra práctica, representó una oportunidad de replanificar los procesos en favor del protagonismo del estudiantado (Araya et al., 2021; Cantuña & Cañar, 2020).

En consecuencia, las actividades que usualmente se emplean se enriquecieron mediante los recursos educativos digitales y las nuevas actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje, a disposición de los estudiantes en el aula virtual. Esta metodología supone que los educandos se preparen e interactúen con los contenidos de la asignatura fuera de la clase presencial en un entorno virtual, y para posteriormente realizar las actividades prácticas y de evaluación en el aula física (Rojas & Cely, 2020). Dicho de otra manera, la case invertida representa una metodología activa revolucionaria, donde se invierten los modos de enseñar y aprender la manera de transmitir los conocimientos y el modelo tradicional de enseñanza (Erbil, 2020).

El docente asume nuevos roles y deja de ser el protagonista del proceso docente, pues ya no se limita a ser un transmisor de contenido mediante la tradicional conferencia magistral, sino que se convierte es un facilitador, orientador, diseñador creativo de entornos virtuales, recursos educativos digitales y tutor, por mencionar algunas de las funciones que adquiere (Mohammed & Daham, 2021).

Las autoras coinciden plenamente con la literatura revisada y destacan las conferencias diseñadas en formato multimedia como aspecto relevante, otras universidades han socializado sus experiencias en el empleo de la videoconferencia (Sandobal et al., 2021). En el caso particular que se describe, las conferencias se realizaron en un formato enriquecido de presentación con voz, a disposición de los estudiantes en el espacio creado para la asignatura en el aula virtual de la ELAM. Esto permitió una ventaja importante, ya que los estudiantes podían acudir a este recurso todas las veces que consideraran necesario, desde cualquier lugar y en diferentes dispositivos, a diferencia de lo realizado en cursos anteriores, donde se enfrentaban a la conferencia presencial una única vez. De igual manera, sucede con el resto de los recursos educativos digitales.

Por consiguiente, su implementación permitió al estudiante gestionar su aprendizaje, interactuar con los recursos educativos y trabajar de forma colaborativa, dejando de ser un actor pasivo para convertirse en el encargado de buscar la información que necesita (Albornoz et al., 2020). A su vez, favoreció la implementación de otras vías para la interacción, la comunicación y la tutoría a través de entornos virtuales, no solo el aula virtual y el aula presencial como principales escenarios, sino que se empleó una red social de mensajería instantánea como *WhatsApp* y el correo electrónico, permitiendo el flujo constante y oportuno de información.

Para el diseño del curso en la plataforma *Moodle* se utilizó el modelo de diseño instruccional ADDIE que por sus siglas implica las fases de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. La planificación detallada y minuciosa de las fases permite establecer las pautas de lo que se pretende enseñar y lo que se espera de los estudiantes, teniendo en cuenta diferentes componentes o elementos que permiten el éxito del proceso.

En este modelo sus fases se interrelacionan, sirviendo cada una de sustento a la siguiente; su carácter dinámico y flexible posibilita detectar errores que pueden ser corregidos durante el proceso. Su empleo permitió establecer con claridad para docentes y estudiantes sus diferentes roles, lo que se necesita aprender, los objetivos a alcanzar, las actividades de aprendizaje adecuadas al contexto, cómo se presentan los contenidos, la manera de desempeñarse en el entorno en el que se desarrollará el proceso, las herramientas de interacción y comunicación, y la evaluación (Hernández, 2019).

Como resultado de la información obtenida en las entrevistas, los directivos y las docentes del departamento de Genética Médica de la ELAM opinan que los estudiantes llegan mejor preparados a clase, y coinciden con autores como Araya et al. (2021). Esto puede estar relacionado con el estudio previo a las clases presenciales de los contenidos en diferentes formatos, las conferencias en formato audiovisual y las ventajas que ofrece la clase orientadora con la presencia del profesor, donde se les aclaran las dudas a los estudiantes y se orientan los contenidos y la evaluación.

Con relación a la opinión de las entrevistadas, en cuanto a que no conocían la metodología ni tenían experiencia en su implementación, las autoras lo consideran una deficiencia que debe ser subsanada en los cursos siguientes y que, analizada desde la posición de Williner (2021), se debe explicar a los estudiantes y capacitar a los docentes acerca de la metodología antes de implementarla y no esperar que adquieran estos conocimientos de manera empírica.

Se entiende que la satisfacción que expresan las docentes y la preferencia por la modalidad y metodología empleadas, en vez de la forma tradicional de enseñanza, se debe a los resultados satisfactorios obtenidos en las evaluaciones de los estudiantes, que derivaron en buena promoción y calidad. Además, que la asignatura se vio enriquecida con nuevos recursos y actividades, las profesoras incorporaron conocimientos, habilidades y actitudes diferentes a las empleadas en cursos precedentes. Todo lo anterior contribuyó al logro de los objetivos de la asignatura. La razón de la insatisfacción de una de las docentes debe estar relacionada con el desconocimiento sobre el uso de las TIC en la educación, la resistencia al cambio y las limitaciones en la preparación, que el docente debe poseer para tener un desempeño adecuado en diferentes entornos (Portillo et al., 2020).

En cuanto a la evaluación, es importante señalar que se emplearon las mismas formas tradicionales de evaluar en la case presencial que en cursos anteriores, por lo que se consideran que sería provechoso innovar y diseñar nuevas metodologías activas para la evaluación de los estudiantes tanto en el ambiente virtual como el presencial, que representen un aprendizaje significativo en función de los objetivos propuestos (Fidalgo et al., 2020). Aunque conviene subrayar que se diseñaron tres cuestionarios para la autoevaluación ubicados en el aula virtual, con posibilidades de responder en varios intentos, obtener la retroalimentación inmediata e intercambiar opiniones entre los estudiantes. En este sentido, se debe profundizar en próximos cursos en aras de incrementar la calidad y la cantidad de actividades de aprendizaje y evaluación.

Aunque no es objetivo de la investigación realizar comparaciones, al analizar los resultados de las evaluaciones de la PIS 1, son similares a los obtenidos en el curso anterior; sin embargo, se considera que de forma general son satisfactorios y denotan el interés en la asignatura por parte de los estudiantes a pesar del cambio en la modalidad de estudio. No obstante, desde las primeras semanas se detectaron estudiantes con dificultades docentes producto de la poca solidez en sus conocimientos básicos para la comprensión de los contenidos de la asignatura, otros con dificultades en los métodos de estudio y en la planificación del tiempo y algunos con problemas con el dominio del idioma español. Con estos estudiantes se trabajó intensamente durante todo el semestre para resolver la problemática de manera individualizada.

Al analizar la promoción y calidad de la PIS 2 con respecto a los resultados obtenidos en la primera, estos son superiores de forma general. Estos resultados nos demuestran que los estudiantes mejoraron en el estudio de la asignatura, así como la asistencia a clases presenciales orientadoras y evaluadas; además se reforzó la consolidación de los temas y su evaluación mediante la utilización del aula virtual, lo cual evidenció la importancia de la orientación y las acciones tutoriales que dependen del profesor, del estudio de los contenidos de la asignatura y del papel de la autogestión del conocimiento por parte de los estudiantes.

Representa una sorpresa para varias de las profesoras de la asignatura los resultados positivos obtenidos en las evaluaciones frecuentes, el cual derivó en excelentes valoraciones de la labor de curso, con el 90 % de los estudiantes evaluados entre excelente y bien, lo que demuestra una labor sistemática y apoya el éxito de la metodología empleada. Aunque su influencia positiva en los resultados ha estado demostrada en diferentes publicaciones que afirman la mejora de los procesos (Aguayo et al., 2019).

Finalmente, para otorgar la nota final de la asignatura, se tienen en cuenta los resultados de las dos pruebas intersemestrales y la labor de curso del estudiante, confiriéndole mayor valor a la última. En el curso que se describe, la promoción fue excelente. Se considera como un factor importante la labor realizada por los profesores en cuanto al diseño e implementación de nuevos recursos educativos, el empleo y aprovechamiento de los dos entornos: virtual y presencial, que ofrece ventajas didácticas mediante la virtualización de los procesos y el uso de las redes sociales durante el desarrollo de la docencia. Además, se reforzó la atención individualizada a los estudiantes que presentaron dificultades docentes por diferentes vías, logrando que los estudiantes intensificaran el estudio de los temas integradores de la asignatura.

En efecto, un aspecto relevante en los resultados alcanzados son las potencialidades que ofrecen estas alternativas para tratar la diversidad. En el contexto de la ELAM no se limitan a los diferentes estilos y preferencias para aprender, ni a lo referido en el documento en cuanto a las facilidades para acceder al contenido, sino que se puede trabajar las dificultades del dominio del idioma español que presentan algunos de los estudiantes, procedentes de diferentes nacionalidades (Rojas & Cely, 2020).

La introducción de la metodología del aula invertida en la docencia de la asignatura Genética Médica favorece la autogestión de los conocimientos y el desarrollo de habilidades relacionadas con las TIC. Del mismo modo, ha tenido un papel significativo para la enseñanza y el aprendizaje del pregrado, ya que ha permitido la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, la interacción entre los actores, la retroalimentación oportuna por diferentes vías (virtuales y presenciales) y la orientación de los estudios independientes y tareas extraclases que permiten la consolidación de los temas esenciales de la asignatura. Asimismo, el uso de las redes sociales, específicamente de *WhatsApp*, ha dado la oportunidad de realizar consultas docentes en línea, aclaraciones de dudas particularizadas y atención diferenciada a los estudiantes que se encuentran ingresados por enfermedad o en cuarentena por la situación epidemiológica.

En consonancia con Martínez (2019) se determinaron algunas ventajas y desventajas, resultado de la implementación la metodología del aula invertida adecuadas al contexto de la investigación.

A continuación, se mencionan las ventajas:

- Es adaptable al ritmo individual de los estudiantes, que pueden acceder a los contenidos varias veces, sin límites de tiempo, de lugar, y en formatos diversos.
- Permite dar tratamiento a la diversidad estudiantil.
- Favorece el trabajo en grupo, ya que los estudiantes pueden unirse para visualizar los recursos, resolver las actividades de autoevaluación, fomentando la colaboración y la ayuda mutua.
- El docente tiene más tiempo para atender las individualidades, dar consultas y aclarar dudas, ya que se emplearon dos frecuencias semanales presenciales y una de ellas dedicada a la orientación y la aclaración de las dificultades presentadas.
- Los estudiantes van mejor preparados a las clases evaluadas.
- La asignatura se enriquece por la incorporación de nuevos recursos educativos digitales y las conferencias audiovisuales. Se evidencia el perfeccionamiento del curso en el aula virtual de la asignatura lo que incrementa la calidad de la docencia.

Por otra parte, las desventajas son las siguientes:

- Conlleva un cambio de mentalidad de los docentes, que deben realizar una transformación de los horarios, los contenidos y las actividades realizadas tradicionalmente, lo que puede acarrear dificultades en los inicios.

- Requiere adquirir nuevos roles y competencias para el diseño del curso en el aula virtual soportada en la plataforma *Moodle*, el empleo de otros entornos virtuales como las redes sociales, y para el diseño de numerosos recursos educativos digitales en diferentes formatos.
- Se necesita mayor disponibilidad de tiempo por los docentes para la elaboración de nuevos recursos educativos digitales.
- Se puede emplear solamente cuando se dispone de tecnologías avanzadas, por lo que pueden existir limitaciones para estudiantes y docentes que no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios.

Conclusiones

El empleo de la metodología del aula invertida para la enseñanza y el aprendizaje de la Genética Médica en la ELAM resulta una experiencia novedosa y revolucionaria que repercute en la mejora de los procesos que se desarrollaron durante el curso 2021-2022.

Los nuevos recursos educativos digitales diseñados, que incluyen conferencias en formato audiovisual, tienen un efecto enriquecedor que favorece la preparación de los estudiantes antes de las clases presenciales.

Lo anterior, aunado con la incorporación de una nueva frecuencia de clases presenciales para la orientación de los estudiantes y la aclaración de dudas, permite el cumplimiento de los objetivos propuestos en el curso.

Las indagaciones realizadas y los instrumentos empleados permiten afirmar que la metodología ha influido en el éxito del curso y posibilita calificar la experiencia de innovadora y exitosa, lo que queda demostrado por la satisfacción de las profesoras del curso y los resultados obtenidos por los estudiantes.

Contribución de autoría

SLGR: Autora principal del artículo, encargada de la idea original, la revisión bibliográfica, organización, recogida de datos, diseño de instrumentos, tabulación de datos, redacción y del resto de las tareas relacionadas con el artículo. Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

ARHA: Encargada de la recogida y tabulación de datos. Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

DMA: Encargada de la recogida y tabulación de datos. Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

VVC: Encargada de la recogida de datos, la revisión ortográfica y de redacción. Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

HFC: Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

YBBI: Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

YGC: Participación directa en el diseño e implementación de la metodología del aula invertida en el departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina como profesora de este colectivo.

Conflicto de intereses

Los autores no tienen conflicto de intereses.

Responsabilidad ética o legal

Los sujetos en el estudio participaron de forma voluntaria y consintieron el uso de la información derivada del trabajo de campo.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios de los autores.

Agradecimientos

A la cooperación y entrega de las profesoras de los departamentos de Genética Médica y de la Dirección de Formación del Profesional de la Escuela Latinoamericana de Medicina.

Correspondencia: sadia.gomez74@gmail.com

Referencias

- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A. Concha, L., & Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico Flipped Classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 97–112. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00097.pdf>
- Albornoz, J. A., Maldonado, J. G., Vidal, C. L., & Madariaga, E. (2020). Impacto y recomendaciones de clase invertida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de geometría. *Formación Universitaria*, 13(3), 3-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300003>
- Araya, S. M., Rodríguez, A. L., Badilla, N. F., & Marchena, K. C. (2021). El aula invertida como recurso didáctico en el contexto costarricense: estudio de caso sobre su implementación en una institución educativa de secundaria. *Revista Educación*, 46(1), 103–119. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44333>
- Campos, G., & Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Cantuña, A. A., & Cañar, C. E. (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 45-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300045>
- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/11.10.3389/fpsyg.2020.01157>
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación*, 11(3), 62–79. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- Fidalgo, A., Sein, M. L., & García, J. (2020). *Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom*. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1896/1/Informe%20Ventajas_indicadores_Flip.pdf
- Gómez, S. L., & Burguet, I. (2022). El desempeño del docente en el aula virtual de la Escuela Latinoamericana de Medicina: reflexiones [Número especial]. *EduSol*, 22, 275-284. <https://edusol.cug.co.cu:443/index.php/EduSol/article/view/164>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education. <https://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Hernández, C. (2019). Los diseños instruccionales y sus alcances. Las necesidades de un buen diseñador. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (16), 23-30. <https://www.revistadecooperacion.com/numero16/016-03.pdf>

- Lagos, G., Cevallos, A., Espinosa, J., & Nivelá, A. (2020). El B-learning y su aplicación en la enseñanza universitaria del Ecuador. *Sinergias Educativas*, 5(2), 222–234. <https://mail.sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/146>
- Martínez, M. M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), 204–213. <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Rodríguez, A., & Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (82), 175–195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Mohammed, H. J., & Daham, H. A. (2021). Analytic Hierarchy Process for Evaluating Flipped Classroom Learning. *Computers, Materials and Continua*, 66(3), 2229–2239. <https://pdfs.semanticscholar.org/34ef/c151b13b94b365ec6ee270c8a585-db2a408d.pdf>
- Ministerio de Salud Pública de Cuba. (2020). *Programa de la Asignatura de Genética Médica*. Infomed. <https://uvsfajardo.sld.cu/programa-de-estudio-de-la-asignatura-genetica-medica>
- Portillo, S. A., Castellanos, L. I., Reynoso, Ó. U., & Gavotto, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Rojas, C., & Cely, V. (2020). Propuesta de enseñanza en Cálculo Vectorial: un acercamiento a la clase invertida. *Revista Científica*, 37(1), 58-66. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012422532020000100058&script=sci_abstract&tlng=es
- Sandobal, V. C., Marín, M. B., & Barrios, T. H. (2021). El aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 285-308. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/233064>
- Williner, B. (2021). La clase invertida a través de tareas. Una experiencia durante el periodo de aislamiento por COVID-19 en carreras de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 48-55. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e6>

Trayectoria académica

Sadia Lumis Gómez Ríos

Máster en Ciencias de la Educación Virtual. Graduada de Dra. En Medicina, especialista de primer grado en Imagenología, especialista de primer grado en Medicina General Integral. Profesora del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Asistente.

Anorys Regla Herrera Armenteros

Máster en Ciencias en Asesoramiento Genético. Graduada de Dra. en Medicina, especialista de primer grado en Medicina General Integral. Jefa del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Asistente.

Dianlet Minaberriet Avellaneda

Máster en Ciencias en Genética Médica. Graduada de Lic. en Pedagogía, asignatura Biología. Profesora principal del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Auxiliar.

Viviana Vega Conejo

Máster en Ciencias en Genética Médica. Graduada de Lic. en Biología. Profesora del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Auxiliar.

Heidy Fouz Castro

Máster en Ciencias en Genética Médica. Graduada de Lic. en Bioquímica. Profesora del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Auxiliar.

Yeniseys Beltrán Blanes

Máster en Ciencias en Genética Médica. Graduada de Lic. en Biología. Profesora del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Auxiliar.

Yusiem González Carmona

Máster en Ciencias en Genética Médica. Graduada de Lic. en Biología. Profesora del departamento de Genética Médica de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Profesora Auxiliar.

*Discrepancies between curricular competencies and bibliographic contents
generated by the Ministry of Education.*

Recibido: 28 de junio 2023 Evaluado: 20 de agosto 2023 Aceptado: 25 de octubre 2023

Mario Eduardo Aibar Ozejo

Autor corresponsal: eduaibar@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-0592-3176>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, Perú.

Cómo citar

Aibar, M. (2023). Discordancias Entre Competencias Curriculares y Contenidos Bibliográficos Generados por el Ministerio de Educación.

Revista EDUCA UMCH, (22), 69-89.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.305>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

El Plan Estratégico de Desarrollo Nacional, que posee estructura holística y orientadora, se engarza con la acción del Ministerio de Educación (Minedu) a través del currículo. El presente trabajo correlaciona las competencias curriculares N° 3, 18 y 19 referentes a calidad de vida (salud y alimentación), gestión del espacio y decisiones económicas, con su correspondiente aplicación en los textos distribuidos por el Estado. Con este objetivo se establecieron 29 indicadores, correlacionando su tratamiento en los contenidos de 73 libros de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, empleados en el nivel primario y secundario. Este proceso permitió determinar una significativa postergación u omisión del tratamiento de las competencias indicadas. En los textos analizados se omite o soslaya información acerca del entorno nacional, en el cual más del 16% de la población menor de cinco años, sufre desnutrición crónica, 58% de la población total tiene sobrepeso, y que ha internalizado marcadas preferencias por una dieta alimentaria plena de edulcorantes, saborizantes, colorantes, odorantes, conservantes, bebidas carbonatadas, etc. Los libros de texto postergan el tratamiento de la nutrición, sinergia alimentaria, fitofagia y entomofagia (consumo de algas e insectos), agricultura transgénica, estacionalidad, migraciones, déficit de la balanza comercial por importaciones, oligopolización alimentaria, empleo de insecticidas. Desde esa perspectiva se establece la necesidad de impulsar cambios significativos en el material bibliográfico físico o virtual, generado por el Minedu.

Palabras clave: *alimentación, educación, nutrición, planificación curricular.*

Summary

The National Strategic Development Plan, which has a holistic and guiding structure, is linked to the action of the Ministry of Education (Minedu) through the curriculum. The present work correlates curricular competencies N° 3, 18 and 19 referring to quality of life (health and nutrition), space management and economic decisions, with their corresponding application in the texts distributed by the State. With this objective in mind, 29 indicators were established, correlating their treatment in the contents of 73 Natural Science and Social Science textbooks used at the primary and secondary levels. This process made it possible to determine a significant postponement or omission of the treatment of the indicated competencies. In the texts analyzed, information about the national environment, in which more than 16% of the population under five years of age suffers from chronic malnutrition, 58% of the total population is overweight, and which has internalized marked preferences for a food diet full of sweeteners, flavorings, colorings, odorants, preservatives, carbonated beverages, etc., is omitted or avoided in the textbooks analyzed. Textbooks postpone the treatment of nutrition, food synergy, phycophagy and entomophagy (consumption of algae and insects), transgenic agriculture, seasonality, migrations, trade balance deficit due to imports, food oligopolization, use of insecticides. From this perspective, the need to promote significant changes in the physical or virtual bibliographic material generated by the Ministry of Education is established.

Key words: *feeding, education, nutrition, curriculum planning.*

Introducción

Un pueblo que aspire a ser desarrollado organiza sus acciones. Con esa perspectiva, en el Perú el año 2010 se generó el Centro Nacional de Planificación Estratégica (Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, 2021) organismo técnico especializado que ejerce la rectoría efectiva en el Sistema Nacional de Planificación.

El CEPLAN generó el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional que posee un enfoque holístico y es constantemente actualizado, el plan orienta las acciones del sector privado, y debe ser insoslayable en el sector público. Se implementa a través de planes operativos anualizados y planes estratégicos con un tratamiento que engloba los problemas sociales, en torno a ejes transversales, es decir: Salud y Seguridad Alimentaria (N°2.2-2.3), cuya estadística, elaborada por el Sistema de Información del Estado Nutricional (SIEN), explicita que la desnutrición es uno de los problemas nacionales más acuciantes, hecho correlacionado básicamente con una insuficiente y/o inadecuada ingesta alimentaria. Al respecto el CENAN (Centro Nacional de Alimentación y Nutrición. MINSA, 2020) establecía que, a fines del año 2019, más del 18% de la población menor de cinco años que acudió a los centros de salud sufría desnutrición crónica. Este promedio encubre una intranquilizante realidad: la desnutrición crónica afecta al 7.6% de niños de la población urbana, pero alcanza al 24.5% en el área rural. En otras palabras, en el campo, espacio en el cual se genera la producción alimentaria, se dan los mayores niveles de desnutrición, pobreza, mayor morbilidad y menor esperanza de vida.

Complementariamente, el 7% de la población menor de cinco años tenía sobrepeso y obesidad. Esta cifra de por sí no es preocupante, sin embargo, es pertinente remarcar que la tendencia al sobrepeso y obesidad se incrementa con la edad. El *Informe Perú: Enfermedades no transmisibles y transmisibles* (Instituto Nacional de Salud, 2020) explicita que, entre 2013-2019, el número de personas con sobrepeso¹ pasó de 31.8 a 35.9%, es decir que el porcentaje de personas con sobrepeso se incrementó en 4% y la obesidad aumentó de 18.3% al 22.3%, con las secuelas derivadas.

En el marco de una planificación integral, en el tratamiento de problemas de anemia, desnutrición crónica, sobrepeso y obesidad, el Estado identifica los requerimientos y capacidades que posee y genera respuestas o soluciones sectorialmente factibles. Al respecto, el Minsa (Ministerio de Salud) posee la función rectora, pero desde el enfoque holístico la función sectorial educativa es esencial. Considerando esa perspectiva, la presente investigación establece la asimetría informativa entre los contenidos de las competencias curriculares (programadas en torno a la nutrición y alimentación), y la limitada cantidad y calidad de la información disponible en los textos o soporte bibliográfico distribuido por el Minedu.

¹ El sobrepeso y la obesidad se establecen como una relación entre nuestra altura y peso. Para calcularla divide supeso entre la estatura al cuadrado. En el varón si el resultado sobrepasa a 20 se da sobrepeso, si sobrepasa 25 se da obesidad.

La Ley Nro. 28044 (Año 2003) o Ley General de Educación, Artículos 33 y 34, explicita que los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación básica, se den en concordancia con los fines y principios de la educación peruana.

En cumplimiento de lo normado constitucionalmente, el Minedu generó directivas y documentos, uno de los más significativos es el Currículo Nacional 2022 que entre otros aspectos explicita 31 competencias, con sus pertinentes capacidades y estándares de aprendizaje: En el presente caso solo se trabajara con tres competencias:

La Competencia 3: Asume una vida saludable, que comprende las relaciones entre la actividad física, alimentación, postura e higiene y la salud, así como prácticas orientadas a mejorar la calidad de vida. Complementariamente la Competencias 18 insume como básico el proceso productivo, y aborda el tema de la gestión responsable del espacio y el ambiente, mientras que la Competencia 19 aborda el proceso económico y financiero y la gestión responsable de las actividades productivas.

El currículo, la educación y nutrición

El currículo vigente, que data del año 2016, no solo cumple una función técnico-pedagógica, sino una función sociopolítica. Coadyuva a identificar requerimientos y capacidades sociales, y a generar respuestas o soluciones sectorialmente factibles. Ello implica que los procesos sociales significativos, como la pasada pandemia del Covid-19, inciden directamente en la aplicación tecnológica y en la educación (Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, 2021)

El Currículo nacional asume un rol articulador entre la planificación nacional y las acciones educativas explicitadas en las competencias. Su desarrollo se correlaciona con el soporte bibliográfico distribuido por el Minedu.

Este trabajo toma como base las tres competencias curriculares antes nominadas, e insume las capacidades pertinentes y se centra en valorar la correspondencia de la temática alimentaria (desnutrición, obesidad, importaciones, déficit comercial, etc.) con los contenidos de los textos escolares distribuidos gratuitamente por el Estado.

La Educación Básica, desde el nivel inicial hasta el 5° año de secundaria, desarrolla las mismas competencias, pero su tratamiento inicial aborda la temática de modo más sencillo hasta culminar con lo compuesto y complejo. Una competencia no se correlaciona exclusivamente con una asignatura, sino que su logro puede comprender capacidades y contenidos de diversas asignaturas.

En resumen, la presente investigación funcionalmente analiza la correlación y concordancia entre los contenidos bibliográficos y los contenidos de las competencias curriculares, tarea básica para la actualización y modificaciones del referido soporte bibliográfico (físico o virtual).

Metodología

La presente investigación es aplicada, pues tiene una perspectiva utilitaria, y se orienta a la intervención y tratamiento de aspectos del Currículo Nacional Educativo. Considerando los datos empleados, la investigación es descriptiva, no experimental y es post facto. Es no experimental, pues si bien es sistemática y empírica, el investigador no tiene ni ha tenido control directo o capacidad de manipulación de las variables de estudio y es post facto porque los hechos tratados ocurrieron en períodos precedentes, aunque sus manifestaciones continúan (Hernández et al., 2013, pp. 267- 270).

Al respecto se trabaja con la siguiente hipótesis: El Currículo Nacional presenta competencias para cuyo logro cuenta con un soporte bibliográfico, generado por el Minedu, cuyo contenido presenta significativas omisiones y no concuerda cabalmente con las competencias curriculares vigentes en el campo nutricional y alimentario.

Para probar esta hipótesis se siguieron los siguientes pasos:

Se seleccionó tres competencias y siete capacidades establecidas en el Currículo Nacional en torno a la temática alimentaria y nutricional, y se delimitaron 27 indicadores curriculares, en base a los cuales se evaluó el contenido de 73 libros con uso vigente en los centros educativos del Estado.

Para delimitar el material bibliográfico se accedió a tres centros educativos y se hizo un inventario de los títulos de libros distribuidos por el Minedu. En el nivel primario se inventariaron 39 títulos que unifican los contenidos de Ciencias Sociales con los del medio ambiente (Ciencia, Ambiente y Personal Social). En el nivel secundario se estableció la existencia de 21 títulos de la temática social (Ciencias Sociales: Historia y Geografía, Educación Cívica, Economía), y 13 títulos del campo de las Ciencias Naturales (Ciencia, Tecnología y Ambiente). En total se trabajó con 73 libros: 39 del nivel primario y 34 del nivel secundario.

Para visualizar la calidad y contenidos pertinentes acerca de la educación alimentaria, se revisó el material bibliográfico, contrastando su contenido con las competencias y capacidades presentadas en el Currículo Nacional, las que pasamos a transcribir

- **Competencia N°3:** Asume una vida saludable. Comprende dos capacidades: relación entre la actividad física, alimentación, postura e higiene corporal y la salud. Por último, incorpora prácticas que mejoran su calidad de vida.
- **Competencia N°18:** Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente. El Currículo Nacional explicita tres capacidades: comprende las relaciones entre elementos naturales y sociales; maneja fuentes de información para comprender el espacio geográfico y el ambiente; y genera acciones para preservar el ambiente local y global.
- **Competencia N°19:** Gestiona responsablemente los recursos económicos. Aquí se explicita dos capacidades: las relaciones entre los elementos del sistema económico y financiero y toma decisiones económicas y financieras.

Es pertinente remarcar que se han considerado los diez años académicos de la Educación Básica y 73 libros. Sería difícil que los 29 indicadores sean tratados en todos los libros, pero lo preocupante es que la casi totalidad de ellos son omitidos.

Resultados

Por ley el Minedu diseña el Currículo Nacional como instrumento de planificación orientador del proceso formativo. La previsión de las acciones educativas concretas anticipa el modo de articular en el tiempo los elementos, procesos y sujetos intervinientes, al mismo tiempo que propicia la generación de las experiencias y aprendizajes planificados. La distribución de libros se orienta a plasmar esa planificación.

Este trabajo insumió la propuesta curricular y la correlacionó con el material bibliográfico en función a 27 indicadores, que establecen su primacía o postergación en función a su tratamiento literal o gráfico en cada unidad bibliográfica. La ocurrencia de ello es cuantificada y se presenta numéricamente en la Tabla 1.

Tabla 1

Tratamiento de contenidos alimentarios del material bibliográfico distribuido por el Minedu

Indicadores alimentación/ Nutrición	Universo de estudio	Mención en número de textos	Porcentaje de textos que tratan de los indicadores de alimentarios/nutricionales...	Mención en número de textos	Porcentaje de textos que tratan de los indicadores alimentarios / nutricionales
Tendencias sociales de consumo y dieta alimentaria	73 libros	73	100% Consumo orientado a productos de la dieta urbana	40 textos	54.79% Mixta considera productos de la dieta rural
Tipo de dieta alimentaria insumida e implicancias económicas	11 libros CC.SS 4° y 5° secundaria	2	18.18% Relación directa entre importación alimentaria y salida de divisas, déficit de la Balanza Comercial)	1	9.09% Relación inversa entre importación de alimentos y generación de empleo
Complementos Alimentarios:	73 libros	3	4.17% Entomofagia		
Entomofagia;		0	0% Germinados		
Consumo de germinados y de algas.		1	1.39% Consumo de algas		
Sinergia alimentaria y consumo de antioxidantes	73	0	0% Sinergia alimentaria 0% Consumo de antioxidantes		

Carencias nutricionales y repercusiones en el embarazo y formación del nuevo ser.	73	4	5.466% Desnutrición y repercusiones en el embarazo
Productividad alimentaria y recuperación de tecnologías	73	0	0% Conocimiento empírico ancestral y potencialidad productiva
Función nutricional y Farmacopea de los alimentos	73 libros	4	5476% Función nutricional y Farmacopea
Digestibilidad alimentaria y nutrición	73	0	0% Digestibilidad y nutrición
Correlación entre refinamiento industrial de alimentos y valor nutricional	73	0	0% Modificación industrial y valor
Uso de emulsionantes y saborizantes en la industria alimentaria	73	0	0% Emulsionantes 0% Saborizantes
Uso de Edulcorantes	34 libros	0	0% Uso de edulcorantes
Uso de Odorantes, Colorantes y conservantes en los Alimentos.	34	0	0% Uso de odorantes, colorantes y conservantes
Análisis del consumo de bebidas carbonatadas	34	0	0% Evaluación de consecuencias del consumo de gaseosas y energizantes
Insecticidas y toxicidad alimentaria	34	0	0% Relación entre uso de Insecticidas y toxicidad alimentaria
Mega diversidad y Organismos Vivos Modificados.	43	0	0% Uso de la mega diversidad biológica 0% Organismos transgénicos:

Relaciones de dominio en la producción, distribución y consumo alimentario	11 libros CC.SS 4° y 5° secundaria	0	0% Oligopolio productivo (comercialización) y 0% Relación entre términos de intercambio y transporte
Relación producción y demanda agroalimentaria con la estacionalidad.	73	0	0% Producción, demanda alimentaria y diferenciales climáticas
Carencia de orientación entre consumo alimentario y potencialidad productiva nacional	11 libros CC.SS 4° y 5° secundaria y 5° secundaria	0	0% Educación alimentaria y consumo

Indicadores de alimentación y nutrición y tratamiento bibliográfico

Antes de la pandemia del Covid-19, el desarrollo de los contenidos curriculares se establecía mediante planes de asignaturas que comprendían temas secuenciados, los cuales eran desarrollados en sesiones presenciales, utilizando los libros distribuidos gratuitamente por el Estado. Estos textos permitían el acceso progresivo a la información, el logro de habilidades y al mismo tiempo constituían un refuerzo de la enseñanza brindada en el aula, pero, el problema surgió por la cada vez más rápida desactualización y omisiones de estos. Al respecto, de modo seguido, se amplía la información explicitada en Tabla 1:

a. Los libros no correlacionan las tendencias sociales con la dieta alimentaria.

En el campo de la Antropología se establece el concepto de transculturización, como un proceso gradual en el cual una cultura adopta los valores y rasgos de otra. Este proceso puede culminar con la pérdida de la propia cultura (aculturación) y la adopción cabal de otra.

En espectro de la aculturación colonial dada por la conquista hispánica, los productos alimentarios europeos eran considerados superiores, los americanos inferiores. Solo los conquistados (los indígenas, los inferiores) consumían la dieta autóctona. Cuando destazaban una res, la carne (músculo) era preparada con la grasa del animal, y consumida solo por los españoles. Las vísceras alimentaban a los perros o se distribuían a los indígenas o esclavos, quienes con el corazón produjeron los anticuchos; con los intestinos, el mondongo, el *cau cau*, *rachi*, *el choncholí*, etc., con los pulmones crearon la chanfainita; con el hígado, diversas frituras; con las patas, la gelatina. Este ejemplo permite notar que un mismo producto puede dar origen a dos modelos de consumo, que coexisten con variantes y mixturas. En el momento actual distinguimos una dieta básicamente urbana y transnacional, frente a ella, se da una dieta autóctona con componentes regionales, cuyo tratamiento es postergado en los textos.

Los 73 textos revisados (100%) mencionan los productos con mayor consumo en la dieta urbana (carne de pollo, res, harinas, azúcar, lácteos, arroz, soya/aceite), además en 40 (54.79%) de estos 73 libros, de modo complementario presentan componentes de la dieta rural. Las significativas omisiones son gráficas y literales, y demuestran fácticamente la postergación de los componentes de la dieta rural, o de la dieta novandina, revalorizante de componentes autóctonos, entre los que sobresalen los tubérculos (oca, mashua, arracacha); las legumbres (quinua, cañiwa, tarwi), las cucurbitáceas (zapallo o calabazas), hortalizas (atajo, ullpu, mastuerzo, caigua, llicha, el paico, entre otros), algas de río (llullucha, mayoc lajo, yuyo, cochayuyo, etc.) y algas marinas (Rodríguez, 2018).

b. Tipo de dieta alimentaria insumida y sus implicancias económicas.

En el marco de la postpandemia del Covid-19 y de la realidad alimentaria actual, la población debe evaluar los problemas y requisitos alimentarios más importantes. Es evidente que la presentación y el saborno es lo más importante, pero es deseable. Sin embargo, alimentariamente lo primordial es dado por la carga nutricional de los alimentos y el precio de estos. Al respecto por razones reales y didácticas disgregaremos el consumo en las dos dietas alimentarias esbozadas: la urbana y la rural.

Al respecto se analizaron once libros de Ciencias Sociales del 4° y 5° E.S (Historia, Geografía y Economía), distribuidos por el Estado pudiendo determinar que los textos no exponen las ventajas del consumo de la “canasta rural” caracterizada por ser consumida en su estado natural, por no tener transformación industrial y por ser más barata y menos contaminada que los productos cultivados con insumos industriales, Además por ser producida por peruanos, el incremento de su demanda conlleva a una mayor producción, más empleo interno y mejora de ingresos, lo cual incidiría en una menor migración del campo a la ciudad.

De modo puntual, en relación con la demanda de la Dieta Urbana, es pertinente intentar cuantificar su consumo y la procedencia de su producción. En base a la información del INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021) se estableció que, para satisfacer la demanda de la dieta alimentaria urbana, en el año 2020, se demandó la importación de 10 751,421 toneladas de productos del rubro alimentario. Se importaron 3 812,037 Tn de maíz amarillo duro, reventón y harina; 2 11,978 Tn de trigo; 2 171,230 Tn de torta, aceite y productos de soya; 315,593 Tn de arroz; 156,349 Tn de lácteos; y 192,624 Tn de azúcar de caña. Este consumo basado en importaciones conlleva una constante salida de divisas, es decir, déficit en nuestra balanza de pagos y pérdida de oportunidades de trabajo y producción de bienes sustitutos, sobre todo en el sector agropecuario o agroindustrial. Considerando los once libros de Ciencias Sociales, es frustrante que en el tratamiento de las implicancias económicas derivadas del consumo alimentario solo un libro (9.09%) relaciona la importación de alimentos con la salida de divisas y dos libros (18.18%) mencionen la relación inversa entre importación de alimentos y la menor generación de empleo nacional.

c. Omisión de complementos alimentarios: la entomofagia, consumo de germinados y de algas.

La entomofagia o consumo de insectos no concuerda con patrones alimentarios urbanos, pero es común en caseríos andinos y de la selva peruana. Esta temática solo es

mencionada entres (4.17%) de los 73 (100%) libros revisados.

En cien gramos de maíz hallamos 8.62g de proteínas, pero en 100g de *otoscuros* (gusanos del maíz tierno) encontramos cinco veces más proteínas (41.98g). Por cada cien gramos de *huaylis* (larvas de avispas) hallamos 60g de proteínas (Ramos, 1987). El gusano de la harina o *tenebrio molitor* seco posee 58% de proteínas y de acuerdo con el Reglamento (UE)2015/2283 del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de noviembre de 2015 es seguro para el consumo humano, esto en su forma completa y como aditivo en polvo (Agencia Española de Seguridad Alimentaria, 2022). Comparativamente en 100g. de un tierno y jugoso bistec de res solo hay de 18 a 24g de proteínas.

El consumo de los germinados es omitido. Los granos de cereales y leguminosas poseen bajo porcentaje de agua y alto volumen de almidón y proteínas, por ello no se consumen crudos. Su cocción destruye gran parte de los nutrientes, ante ello la alternativa es dada por el proceso de germinación y consumo de granos germinados.

Con relación a la fagofícea (consumo de algas) solo un libro (1.39%) aborda esa temática. Las algas "...contienen alta concentración de proteínas, vitaminas, minerales y fibra dietética, (...) ácidos grasos ω -3 y moléculas bioactivas, con actividad antioxidante, antiinflamatoria, anticancerígena y antidiabética" (Quitral et al., 2019, p. 196). Poseen también propiedades organolépticas beneficiosas en alimentos procesados (cárnicos).

d. Omisión de la sinergia alimentaria y consumo de antioxidantes.

La sinergia es el proceso o acción coordinada de dos partes o elementos, cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales. En ese sentido, el consumo del arroz y las lentejas, para su óptima ingesta y nutrición, requieren de un aminoácido esencial: la metionina, que está presente en cereales como el arroz, y determina que las proteínas de las legumbres adquieran un alto valor biológico. Es pertinente resaltar que la lenteja tiene hierro no hemo (sangre), y para que el cuerpo pueda absorberlo se requiere de vitamina C, por ende, la sinergia o mayor efecto nutricional, se logra cuando el plato de lentejas va acompañado con arroz y limón o ensalada (Villarreal, 2019).

En ninguno de los 73 textos se aborda la sinergia alimentaria

Omisión de carencias nutricionales y repercusiones en el embarazo y formación

La mujer durante la gravidez tiene mayores demandas alimentarias, lo cual no siempre implica una mayor ingesta de alimentos, sino que requiere suplementos básicos como los ácidos grasos, que intervienen decisivamente en el desarrollo del sistema nervioso central del no nato (González, Horacio y Visentina, Silvana, 2016). Es pertinente resaltar que el olivo el sachainchi, huallabambana, almendro, coco, nogal, etc. poseen omega 3, 6 y 9, ácidos grasos vegetales que coadyuvan en la formación de membranas celulares, funcionamiento de la visión, del sistema inmunológico, en las transmisiones químicas neuronales, etc.

Solo cuatro (5.466%) de los 73 textos revisados mencionan aspectos nutricionales con la temática de carencias y repercusiones en el embarazo y formación del nuevo ser.

e. Productividad alimentaria y recuperación de tecnologías.

Ninguno de los 73 libros trata de la recuperación de tecnologías e incremento de la superficie cultivable. Ejemplarmente en el curso de Historia se menciona la magnificencia de los andenes incaicos que rompen la gradiente de los cerros, evitando de esa forma la erosión pluvial, además de retener la humedad para el siguiente escalón, mejoran las condiciones microclimáticas del terreno, especialmente en los pisos más altos, en los cuales las piedras de los muros absorben la energía solar generando microclimas y coadyuvando con la aclimatación de cultivos, en diversos pisos ecológicos, con el consiguiente incremento de producción.

Se omite el aún vigente aporte de los andenes incas en la producción, y la posibilidad de rehabilitar con una mínima inversión casi 300 mil hectáreas de andenes censados desde hace decenios (Ministerio de Agricultura, 1995), coadyuvando con ello a un aumento de empleo, producción, ingresos y menor contaminación ambiental. Tampoco se recupera el conocimiento empírico ancestral respecto a la mejora del potencial de la tierra por acción de las tormentas eléctricas.

f. Función nutricional y farmacopea de productos alimentarios.

El desarrollo del Proyecto Genoma Humano permitió identificar rasgos corporales (marcadores) correlacionados con la predisposición a adolecer enfermedades por carencias de nutrientes. Ese conocimiento indujo a los laboratorios a crear nutrientes funcionales que son alimentos/ingredientes fisiológicamente activos que proporcionan beneficios, por el aporte nutricional, y su función protectora contra enfermedades crónicas (Aguirre, 2019).

Solo dos textos (2.738%) de los 73 libros mencionan el ancestral aporte alimentario y curativo de alimentos naturales o de laboratorio; hongos, lactobacilos, cianobacterias, etc. Es pertinente presentar como ejemplo la falta de difusión del potencial alimentario de la *Spirulina máxima*, cianobacteria descrita como una microalga (Ponce, 2013). La *Spirulina* posee alto nivel de digestibilidad (85-95%), es fuente óptima de aminoácidos esenciales y de nutrientes básicos: vitamina E, agente contra el envejecimiento celular; Tiamina o vitamina B1 que coadyuva a producir neurotransmisores tales como la acetilcolina; la vitamina B12 básica para generar mielina que cubre axones neuronales; aporta hierro, zinc, cobre y germanio, este último un miniconductor que mantiene los contactos eléctricos.

A pesar de todas sus cualidades y virtudes el consumo de esta cianobacteria solo es mencionado en uno de los textos escolares. La omisión de los beneficios (o daños) derivados del consumo de hongos es total.

g. Digestibilidad alimentaria y nutrición.

La digestibilidad o capacidad de digerir, tiene relación directa con los componentes del producto insumido. Así, los tomates poseen gran contenido de ácido cítrico, málico y oxálico, ácidos que impiden la digestión de los almidones, por lo cual no deben consumirse

con papas, maíz, trigo, arroz (alimentos ricos en almidón). Complementariamente la digestibilidad se relaciona directamente con la anatomía de los canales alimentarios, básicamente los intestinos, que en los carnívoros no superan en longitud el triple de longitud de su cuerpo, anatómicamente ello facilita la eliminación de desechos. El hombre, y los animales no carnívoros, poseen canales entre ocho a doce veces la longitud del cuerpo, por ello la carne ingerida permanece más tiempo dentro del organismo, dando lugar a efectos tóxicos, peligrosos para la salud, sobre exigiendo al hígado y los riñones que deben eliminar los productos de desecho de la sangre.

La mención bibliográfica de la digestibilidad de los alimentos es nula.

h. Modificación industrial y valor nutricional de los alimentos.

El procesamiento industrial incide en el valor y contenido nutricional de los productos o insumos.

Si quitamos la cáscara al trigo y lo molem, obtenemos 100 g de harina refinada con 9.7g de proteínas; 1.26 mg de hierro, 25 mg de magnesio; 107 mg de fósforo, entre otros. Si tomamos 100 g de cáscara hallamos 15.6 proteínas, 10.57 mg de hierro, 611 mg de magnesio y 013 mg de fósforo. Evidentemente, la cáscara, que la mayoría de las personas desechan, posee más nutrientes que la harina refinada que ingerimos como galletas, panes, fideos, pizzas, etc.

En ningún texto se relaciona el procesamiento industrial y las modificaciones del producto alimenticio con las alteraciones de su valor nutricional.

i. Uso de emulsionantes y saborizantes en la industria alimentaria.

Los emulsionantes reducen el encogimiento de productos cárnicos y disimulan o enmascaran defectos de elaboración. Los fosfatos son sales de ácido fosfórico que potencian la unión del agua y las grasas y proteínas no cárnicas, principalmente de soya y almidones.

El ácido L-glutámico, y glutamatos de sodio, de potasio, de calcio, amónico y de magnesio; el ácido guanílico, el guanilato sódico, etc. son saborizantes, no aportan sabor propio, sino que potencian el sabor de los otros componentes; además, incrementan el cuerpo y viscosidad del producto. La totalidad de los libros omite esa información, así como la incidencia de los aditivos mencionados en el daño renal, por cristalización del ácido úrico y formación de depósitos en las articulaciones. Al respecto la producción industrial en nuestra patria se orienta a la elaboración sin cualificar la acción de los emulsionantes y saborizantes industriales (Vásquez, 2022)

j. Uso de edulcorantes.

Los edulcorantes confieren sabor dulce a alimentos, bebidas y medicamentos. No aportan calorías, por ende, no elevan los niveles de azúcar en la sangre, se prescriben a los diabéticos como componente de dietas bajas en hidratos de carbono.

En las etiquetas o envases de los edulcorantes artificiales solo dan referencias genéricas.

Los edulcorantes naturales: la stevita, derivada de la *Stevia rebaudiana Bertoni*, los extractos del yacón; la fructosa (azúcar de frutas); el maltitol (edulcorante sintetizado por hidrogenación de maltosa obtenida de almidón). constituyen alternativas saludables frente a los edulcorantes no nutritivos, (sacarina, aspartame, sucralosa, acesulfamo de potasio, ciclamato de sodio, neotamo, alitamo), cuestionados por diversas comunidades científicas (Villagrán, 2020)

Ninguno de los textos revisados diferencia ambos tipos de edulcorantes y por ende tampoco inciden en sus cualidades o defectos.

k. Uso de odorantes, colorantes y conservantes en los alimentos.

En los textos distribuidos por el Minedu, la omisión de esa información es total.

La digestión empieza antes que el alimento ingrese a la boca. Las secreciones salivares, gástricas y pancreáticas se desatan en función a la vista y aroma. Por este motivo industrialmente se emplean sustancias odoríferas que estimulan los nervios olfatorios vía retronasal. Los colorantes hacen atractivo y deseable el alimento (Kraser & Hernández, 2020). En ese sentido, los nitratos o nitritos por reacción química con proteínas de la carne acentúan el color rojizo; alargan su vida y factibilidad de su ingesta, pues inhiben el crecimiento de bacterias y protegen el alimento cárnico contra el botulismo, el cual es producido por la bacteria *Clostridium Botulinum*.

Los conservantes al permitir que los alimentos duren más tiempo facilitan su distribución, exportación y consumo interno e inciden en una disminución de costos para el productor, pero en el estómago, cuando las sales de cura, los nitratos o nitritos (uno o varios) se unen con las aminas o sustancias orgánicas de los alimentos, producen nitrosaminas que en laboratorio generaron cáncer en animales. Su consumo potencialmente genera síntomas opresivos; urticaria, retortijones, diarrea, disminución de presión arterial, sensación de cabeza ligera, etc. y su acción vasodilatadora genera metahemoglobinemia. Para evitar la formación de nitrosaminas, la industria utiliza nitrito de sodio, ascorbato y el eritorbato de sodio. La alternativa es emplear productos naturales, tales como acelgas, pepino, nabo, apio, lechuga y el betabel. Los tres últimos presentan concentraciones de nitratos de 1500 a 2800 ppm (Carvajalet al., 2019).

l. Consumo de bebidas carbonatadas.

Las gaseosas tienen altos contenidos de sacarosa o azúcar refinada; de fructosa o almíbar de maíz, (que afectan los niveles de la insulina en la sangre); de leptina, una hormona inhibidora del apetito y de grelina, una hormona que estimula el hambre. Complementariamente el ácido fosfórico y la cafeína, a largo plazo, disminuyen los niveles de calcio favoreciendo la osteoporosis.

Una Coca-Cola de 500cm³ contiene 11 cucharitas de azúcar (55 gramos) que aportan 210 calorías. Su consumo cotidiano y falta de ejercicio contribuyen significativamente a la obesidad, riesgo de diabetes, problemas cardíacos, cáncer y propician problemas sociales y psicológicos. Las bebidas denominadas *light*, tales como la Coca-Cola-Zero no constituyen la solución (Azañedo D, 2018) pues casi duplican el contenido de sodio. Medio litro de estas bebidas contiene 104mg. de sodio, mientras que

su versión azucarada contiene 58 mg. El exceso de sodio se correlaciona con la hipertensión arterial, insuficiencia cardíaca, accidente cerebrovascular, e insuficiencia renal.

Número de textos educativos del nivel primario y secundario distribuidos por el Minedu en los cuales se menciona los aspectos negativos del consumo de bebidas carbomatadas: 0%.

m. Omisión de indicadores para evaluar la etiqueta de alimentos procesados.

Los textos no referencian el Reglamento de la Ley N° 30021 (Ministerio de Agricultura, 2013), Ley de Promoción de la Alimentación Saludable para Niños y Adolescentes, y el Manual de Advertencias Publicitarias. Estas advertencias eran dadas literalmente en los envases de los productos alimentarios, pero por su presentación y terminología eran de difícil lectura.

Los parámetros técnicos respecto a los contenidos de sodio, azúcar, grasas saturadas y grasas trans permisibles en los alimentos fueron motivo de discusión desde la primera década del presente siglo, pero la obligación de consignar advertencias publicitaria en el etiquetado de los productos fue obligatoria recién a partir de la aprobación del Decreto Supremo N° 015-2019-SA (Ministerio de Salud, 2019) que exige el uso de los octógonos de color negro y blanco en alimentos procesados, y establece que los que superen dos parámetros técnicos deberán consignar la frase: “Evitar su consumo excesivo”, si superaran tres deberán indicar: “Evitar su consumo”. Al respecto se espera que los libros virtuales o reales consignen esa información, la misma que hasta el momento no se da en ninguno de ellos.

n. Uso de insecticidas y toxicidad alimentaria.

Ningún texto trata de los insecticidas industriales: los piretros (derivados del crisantemo); los carbomatados, organoclorados y órganos fosfatados.

Los tres últimos referidos poseen bajo precio y son difícilmente degradables, fácilmente transferibles del ambiente al hombre en la respiración, a través de los poros de la piel, o por el consumo indirecto al consumir el fruto o las hojas que por absorción foliar o radicular se han fijado. La frecuencia y cantidad de ingesta conlleva potenciales efectos cancerígenos, neurotóxicos, de daño cerebral o teratógenos (daño al feto). Dado estos potenciales peligros es factible el manejo integrado de plagas basándose en el conocimiento del agroecosistema, y empleando las alternativas necesarias y disponibles de control de las poblaciones de plagas en niveles que no causen daños significativos (Chirinos, 2020). Al respecto no se menciona la posibilidad de emplear insecticidas naturales o bioinsecticidas que comprenden los organismos animales: pájaros, mariquitas, murciélagos, etc., y los derivados de vegetales: cube o barbasco, el ajo, ajenojo, etc.

Mención en los libros de la nociva relación entre toxicidad y uso de insecticidas: 0 %.

o. Mega diversidad y organismos vivos modificados.

La transgénesis implica una modificación en la cual se incorpora un gen de una a otra especie para dotarla de alguna cualidad: resistencia a plagas, soportabilidad a sequías, menores requerimientos de agua y fertilizantes, generación de su propio insecticida, mayor producción, etc.

El Perú es un país con megadiversidad biológica (más de 25,000 especies de flora y 5,000 de fauna) y para protegerla han implementó la Ley N°29811-Minam2017. (Perú, Congreso de la Republica del, 2011) prohibiendo por diez años el ingreso y producción de organismos vivos modificados, es decir, organismos transgénicos, cuyo material genético ha sido modificado por el hombre. El problema es dado por el trasvase: se importan granos para consumo, pero son usados como semillas. El 2018 se detectó maíz genéticamente modificados en 79 de 686 campos (Aguirre, 2019) de cultivo evaluados. El 2019 en 507 campos evaluados ese trasvase se incrementó a 93 (Sociedad Peruana de Derecho Ambiental, 2020).

Cabe señalar que el cultivo de transgénicos es cuestionado porque las modificaciones generadas afectan la diversidad genética de las poblaciones, y por ende su capacidad de adaptarse a entornos cambiantes.

Mención de la transgénesis en la bibliografía distribuida por el Minedu: 0%.

p. Relaciones de dominio en los procesos de producción, distribución y consumo alimentario.

El manejo del mercado y las actividades económicas relacionadas con el tema agroalimentario son omitidos en la totalidad de textos del curso de Economía (5° año de Educación Secundaria).

Los estudiantes no perciben de modo palmario los procesos oligopólicos existentes y el dominio del mercado. Mientras que el productor (agricultor) vende barato, obteniendo bajos ingresos, el consumidor (ama de casa) compra caro. Los textos no presentan información aplicable al intermediario, al comerciante, y al empresariado agroindustrial.

q. El tratamiento de la producción y demanda agroalimentaria no aborda el tema de la estacionalidad.

El movimiento de la tierra alrededor del Sol, la sucesión estacional y su correlato con las diferencias climáticas son tratados en los libros de Ciencia y Ambiente, pero ninguno establece la relación entre estacionalidad, producción, consumo y precios de los productos agroalimentarios. La estacionalidad (invierno en el hemisferio norte y verano en el sur) determina la abundancia o escasez, y por ende altos o bajos precios en el flujo comercial del Perú la cual repercute directa y significativamente en el empleo y balanza comercial.

r. Carencia de orientación entre consumo alimentario y potencialidad productiva nacional.

Los textos no orientan el consumo humano hacia aquellos productos abundantes y

ISSN: 2617-0337

nutritivos tales como el pescado. La pesca para consumo humano directo es de 23 kilos anuales per cápita; la pesca industrial es de ocho a once millones de toneladas anuales. Considerando el menor nivel de pesca industrial y que esta al ser convertida en concentrados proteínicos pierda hasta el 80% de masa, se dispondría anualmente de más de 47 kilos per cápita de concentrados proteínicos con alto valor alimenticio.

Un kilo de harina de pescado contiene 710 gramos/kilo de proteínas. La proporción de zinc y hierro es de 113 y 100 mg/kilo, muy superior al de la leche en polvo descremada que posee 353 proteínas, 47 mg/kilo de zinc y hierro (Pastor Rodríguez, 2016).

Ninguno de los textos incide en un cambio de hábitos de consumo de productos importados (lácteos, maíz, soya, trigo, etc.) en su estado natural o procesados y su reemplazo por productos sustitutos y abundantes en nuestro país, con menor precio y con alto contenido nutricional.

Discusión

No se hallaron investigaciones que aborden las dos variables del presente trabajo: El análisis del soporte bibliográfico, usado en los colegios de nuestra patria, y la correspondencia de sus contenidos con las tres competencias curriculares presentadas. Esto quiere decir que esta temática específica no ha sido tratada por un trabajo previo y por este motivo no pueden delimitarse al momento posiciones antagónicas o congruentes.

Es importante considerar que en los centros educativos se forma a los niños y adolescentes, con el objetivo que posean claras y sustentadas nociones del contenido nutricional de los alimentos, que delimiten aquello que es importante para su salud, que opinen y den sugerencias en el seno del hogar. En este proceso, la función del centro educativo y de los libros es esencial, ya sea en su versión física o virtual, pero aún es más importante contar con un docente capacitado y comprometido con el desarrollo educativo de sus estudiantes.

En el actual entorno, caracterizado por la caída de los ingresos reales, es decir, la inflación, y la guerra Rusia-Ucrania, países que a nivel mundial representan el 29% de las exportaciones de trigo y 19% de maíz, los problemas en el acceso a los alimentos de la dieta importada se han incrementado. Al respecto, este trabajo nos lleva a concluir que el actual sistema educativo no considera ni difunde la opción de sustitución de insumos importados por la potencial producción nacional de alimentos de alta calidad nutricional, por ejemplo, se tendría una menor importación de carne de res si se da un mayor consumo de carne de alpaca y de pescado, así como de la flora acuática (algas).

Un problema notorio y que enmarca este trabajo es dado por el gobierno de turno que trabaja en términos cortoplacistas, no aplica una hoja de ruta coherente. De esa manera, no evalúa y mucho menos ejecuta las propuestas dadas en los planes de desarrollo que poseen una visión concordante a corto, mediano y largo plazo, y con una perspectiva holística, multisectorial y concertante de las funciones espaciales de los distintos órganos de gobierno local, regional y nacional. El tratamiento de los problemas nacionales implica una acción planificada, la misma que en el campo alimentario (y nutricional) básicamente conlleva la acción del Midis (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social), del Minsa

(Ministerio de Salud), el Minedu (Ministerio de Educación), del Minagri (Ministerio de Agricultura) y de los gobiernos regionales. En el marco de la pasada pandemia del Covid-19, estas entidades han restringido el paso del escritorio al campo, generando una auto restricción funcional, centrándose en promulgar pautas acerca de la alimentación y producción, y a tratar de cuantificar la reducción de cifras, postergando el enfrentamiento real de los problemas y las propuestas orgánicas de fondo.

La educación alimentaria se ha limitado a la distribución de una cartilla alimentaria y fácticamente hallamos la desaparición de los programas de apoyo alimentario estudiantil. El retorno a la presencialidad escolar debe resucitar los desayunos y almuerzos escolares e incrementar el apoyo a los clubes de madres, a las ollas comunales y familiares, incidiendo en procesos de autoproducción, en concordancia con la capacidad productiva regional.

El presente trabajo solo aborda un aspecto bibliográfico de la nutrición y salud, pero enmarca acciones fácticas como la necesidad de educar socialmente, lo cual implica retomar la denominada Escuela de Padres, en otras palabras, capacitación de los responsables del hogar mediante el uso de medios virtuales y talleres demostrativos y participativos; las visitas domiciliarias, que conllevan programas de distribución de alimentos, técnicas de mejora en la preparación, valuación nutritiva y producción de alimentos, tales como los cultivos hidropónicos, biohuertos caseros, etc., procesos que trascienden al análisis bibliográfico y que requieren de un tratamiento holístico del proceso.

Conclusiones

La propuesta educativa nacional no se da en abstracto, debe darse y se da en función de las necesidades sociales vigentes y de las potencialidades de logro y desarrollo nacional, aspectos que guían la elaboración del Currículo Nacional Educativo.

La Seguridad Alimentaria es uno de los ejes estratégicos del Plan Estratégico de Desarrollo Nacional. El año 2019, 16% de la población menor de cinco años sufría desnutrición crónica; 36% de la población general tenía sobrepeso y el 22% sufría de obesidad, con el consiguiente correlato de problemas de salud, situación que debemos superar.

La propuesta planificadora del Estado a través del Minedu enmarca los contenidos curriculares explicitados a través de los programas y asignaturas de Educación Básica. Dado que muchos problemas y temas de interés son trascendentes a los marcos programáticos, su tratamiento debe desarrollarse en varias asignaturas, constituyéndose en temas o ejes transversales para su cabal tratamiento.

Un soporte de la labor del Minedu es dado por los libros distribuidos en colegios públicos. La revisión de estos textos (73 títulos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) permitió establecer insuficiencias en la descripción del contenido nutricional de los alimentos, omisión de atributos y de consecuencias del uso de edulcorantes, saborizantes, colorantes, odorantes, conservantes, consumo de bebidas carbonatadas, prohibición de la producción agrícola transgénica; además, de la omisión de técnicas de conservación natural. Los libros de la asignatura de Ciencias Sociales no consideran aspectos alimentarios derivados

de la estacionalidad y desplazamiento laboral (migraciones), el déficit de la balanza comercial (motivado por las importaciones) y los oligopolios alimentarios.

La bibliografía analizada omite contenidos conceptuales significativos, tales como la entomofagia, el consumo de algas, la sinergia alimentaria, incidencia del empleo de insecticidas en la producción alimentaria, entre otros temas. Cabalmente no genera actitudes y valores, ni desarrolla contenidos procedimentales. Es lógico que si el estudiante no internaliza el conocimiento pertinente este no podrá ser aplicado, se hará más difusa la mejora nutricional, no se evitará la obesidad ni generarán nuevos hábitos de consumo ni se darán modificaciones en las tendencias de consumo alimentario.

La relación entre consumo alimentario y desarrollo nacional no es pertinentemente presentada en los textos escolares. Se omite el tratamiento de nuestra dependencia alimentaria: importamos aproximadamente el 98% de la soya que consumimos; el 92% del trigo (pan, fideos, galletas); el 75% de maíz amarillo duro; el 65% de los lácteos, etc. Importar implica desequilibrar o generar déficit en nuestra balanza comercial y depender de las fluctuaciones de precios internacionales. Modificar los hábitos alimentarios implicaría una mayor producción nacional, menor dependencia, menor salida de divisas por importación, generación de demanday empleo nacional, con la consiguiente mejora en el nivel de vida.

Es perentoria la actualización y/o modificación de los contenidos de los textos vigentes, permitiendo una real sincronía de sus contenidos con el avance del conocimiento. Complementariamente el Minedu cumpliendo su función de control formativo debe validar el material educativo que brinda, prestando especial atención a la correspondencia de los contenidos bibliográficos con las capacidades y competencias curriculares.

La presencialidad propicia el desarrollo del aprendizaje colaborativo, compartido o cooperativo, cuya calidad se potencia con el uso de las TIC, es decir plataformas educativas con múltiples recursos, tales como los foros, chat, wiki, bibliotecas virtuales, videoconferencias, etc., herramientas que por excepción podrían emplearse para salvar las omisiones e incongruencias, en el tratamiento de las competencias curriculares, de los textos distribuidos por el Minedu.

Conflicto de intereses

El autor no tiene ningún tipo de conflicto de interés

Responsabilidad ética o legal

La presente investigación es descriptiva, no experimental y el autor no tiene ni hatenido control directo o capacidad de manipulación de las variables de estudio.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios del autor.

Correspondencia: eduaiabar@outlook.com

Referencias

- Aguirre, P. (enero-abril, 2019). Alimentos funcionales entre las nuevas y viejas corporalidades. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 14 (1), 95-120. <https://doi.org/10.11156/aibr.140106>.
- Azañedo, D., Saavedra-García, L., & Bazo-Álvarez, J.C. (enero-marzo, 2018). ¿Son menos dañinas las gaseosas sin azúcar? Un análisis de la información nutricional en dos ciudades peruanas. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 35(1), <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2018.351.3555>
- Carvajal Macías, Bernardo; Pérez Ramírez, Seleny; Gaviria, Yodan; Alzati Agudelo, Juan (2019). Sustitución de nitritos en un producto cárnico embutido por nabo (*Brassica rapa*) y sustitución parcial de harina de papa (*Solanum tuberosum*) por harina de cáscara de mango (*Mangifera indica*) para la evaluación del desarrollo de color y textura. *Informador Técnico*, 83(1), 19–29. <https://doi.org/10.23850/22565035.1518>.
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2021). *Perú 2050: tendencias nacionales con el impacto de la COVID-19* (2da). Editorial CEPLAN. https://www.ceplan.gob.pe/wpcontent/uploads/2020/12/CEPLANPeru_2050_tendencias_nacionales_con_el_impacto_de_la_COVID-19.pdf
- Centro Nacional de Alimentación y Nutrición. (2019). *Documento Técnico: Plan Nacional de la Estrategia Sanitaria. Sobrepeso y obesidad en la población peruana*. https://observateperu.ins.gob.pe/images/archivos/sala_nutricional/2019/situacion_sobrepeso_obesidad_peru/a_sobrepeso_obesidad_poblacion_peruana/sobrepeso_y_obesidad_en_la_poblacion_peruana.pdf
- Chirinos, D. T., Castro, R., Cun, J., Castro, J., Peñarrieta, S., Solís, L., & Geraud, F. (2020). Los insecticidas y el control de plagas agrícolas: la magnitud de su uso en cultivos de algunas provincias de Ecuador. *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, 21(1), e1276. https://doi.org/10.21930/rcta.vol21_num1_art:1276
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2013). *Metodología de la Investigación*. D.F.McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (agosto 2021). Compendio estadístico 2020. IMPORTACIONES AGRARIAS, 2018-2019. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1758/cap13/ind13.html
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Encuesta Nacional de Hogares. *Accesode los hogares a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)*. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04informetecnicoticiitrimestre2020.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática – Sistema Estadístico Nacional. Perú: Compendio Estadístico 2021. (2022). https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1829COMPENDIO2021.html
- Kraser, R., & Hernández, S. (2020). Colorantes alimentarios y su relación con la salud: ¿cómo abordar esta problemática desde el estudio de las disoluciones? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(1), 120201-120215. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1202
- Ministerio de Agricultura del Perú. (1995). Inventario de andenes por departamento y provincia. Informativo INRENA. N°6
- Ministerio de Educación del Perú, (2020). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Minedu. Ministerio de Educación del Perú. ESCALE Estadística de la calidad Educativa (2020). Estadística online 2019. <http://escale.minedu.gob.pe/uee//documentlibrarydisplay/GMv7/view/6657763>
- Ministerio de Educación del Perú. PERUEDUCA. (2021). *Sistema Digital para el Aprendizaje*. Minedu. <http://www.perueduca.pe/docentes>.
- Ministerio de Salud. (14 de junio 2019). Decreto Supremo N° 015-2019-SA Modifican el Reglamento de la Ley N° 30021, Ley de promoción de la alimentación saludable para niños, niñas y adolescentes, y el manual de advertencias publicitarias
- Ministerio de Salud del Perú. (2020). *Sistema de Información del Estado Nutricional 2019*. https://web.ins.gob.pe/sites/default/files/Archivos/cenan/van/sala_nutricional/sala_1/2020/sala_situacional_estado_nutricional_ninos_menores_de_5_anos_si-en-his_2019
- Pastor, E. (2016). *Suplemento Multiconcentrado de Pescado*. <http://www.oannes.org.pe/upload/2016092213241788075741.pdf>
- Perú. Congreso de la Republica del (17 de noviembre del 2011). LEY N° 29811, Ley que establece la moratoria al ingreso y producción de organismos vivos modificados al territorio nacional por un período de 10 años. El Peruano. https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/ExpVirPal/Normas_Legales/29811-LEY.pdf
- Ponce, E. (2013). Superalimento para un mundo en crisis: Spirulina a bajo costo. *Idesia (Arica)*, 31(1), 135-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S071834292013000100016>
- Quitral, V., Jofré, M., Rojas, N., Romero, N., & Valdés, I. (2019). Algas marinas como ingrediente funcional en productos cárnicos. *Revista Chilena de Nutrición*, 46 (Quitral, 2019) 2, 181-189. <http://dx.doi.org/10.4067/s071775182019000200181>

Ramos, J. (1987). Los insectos como fuente de proteínas en el futuro. Editorial Limusa.

Rodríguez, E., Fernández, M., Alvítez, E., Pollack, L., Luján Bulnes, L., Geldres Cruz, C., & Paredes, Y. (2018). Algas marinas del litoral de la región La Libertad, Perú. *Scientia Agropecuaria*, 9(1), 71-81. <https://dx.doi.org/10.17268/sci.agropecu.2018.01.08>

Silano, V. et al. (2021). Opinión científica sobre la evaluación de seguridad de la enzima alimentaria celulasa de la modificación no genética *Penicillium funiculosum* cepa DP-Lzc35. *EFSA Journal* 2021; 19 (1): 6365, 14 pp. <https://doi.org/10.2903/j.efsa.2021.6365>

Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA) Diez mitos y verdades sobre la moratoria a los transgénicos en el Perú. (2020). <https://www.actualidadambiental.pe/spdadiezmitosyverdadessobrelamoratoriaa lostransgenicosenelperu/>

Villagrán, M., Lanuza, F., Díaz, F., Martínez-Sanguinetti, M., Petermann- Rocha, F., Troncoso-Pantoja, C., Leiva, A., Mardones, L., & Celis-Morales, C. (2020). La amarga realidad de los edulcorantes no nutritivos: desde una perspectiva global al contexto chileno. *Revista Chilena de Nutrición*, 47(1), 125-134. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000100125>

Trayectoria académica

Mario Eduardo Aibar Ozejo

Licenciado en Educación (1970). Especialidad de Lengua (Comunicación) y Geografía (Ciencias Sociales). Licenciado en Ciencias Económicas (1982). Postgrado en Planificación y Política de Desarrollo Agrícola FAO-ONU-PROCAPLAN en Argentina. Maestro y Doctor en Educación. Experto Universitario en Educación para la Sostenibilidad: Economía, Medio Ambiente e Interculturalidad (Universidad de Granada). Diplomado en: Metodología de la Investigación Científica. (ICE USMP) Seguridad y Defensa Nacional, (Centro de Altos Estudios Nacionales -CAEN) Formulación de Proyectos de Desarrollo de Tesis. (Instituto para la Calidad de la Educación. USMP) Diplomado en Educación Abierta y a Distancia (UAP y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España). Diplomado en Entornos Virtuales de Aprendizaje (UIGV).

Gestión administrativa y su relación con el desempeño docente (MBDD) en una Institución Educativa Privada de Lima, 2021.

Administrative management and its relationship with teaching performance (MBDD) in a private educational institution in Lima, 2021.

Recibido: 23 de junio 2023 Evaluado: 23 de agosto 2023 Aceptado: 30 de octubre 2023

Lacey Catherine Guzmán Barreto

Autor corresponsal: tchulagu@upc.edu.pe

<https://orcid.org/0009-0006-5345-8594>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

gcorvettoc@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3320-0538>

Universidad Nacional mayor de San Marcos, Perú.

Como citar

Guzmán, L. C. y Corvetto, G. J. (2023). Gestión administrativa y su relación con el desempeño docente (MBDD) en una Institución Educativa Privada de Lima, 2021. *Revista EDUCA UMCH*, (22), 90–103.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.273>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

En este estudio se analiza la correlación entre la gestión administrativa y el desempeño docente en una Institución Educativa de Lima. Se trata de una investigación cuantitativa descriptiva correlacional, de corte transversal y con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 50 docentes. Para la recopilación de datos, se diseñaron dos escalas valorativas de tipo Likert, con dos instrumentos por cada variable, los cuales constan de 32 ítems cada uno y basado en cuatro dimensiones. Los resultados indican una relación directa y significativa entre la gestión administrativa y el desempeño docente. Se concluye que existe una relación entre ambas variables así mismo, la gestión administrativa es fundamental para la organización escolar y el cumplimiento eficiente y eficaz de responsabilidades y funciones de cada miembro de la comunidad educativa, lo que se traduce en mejores resultados para la sociedad.

Palabras clave: *desempeño docencia, educación, organización.*

Summary

In the present study, the connection between administrative management and teaching performance in an Educational Institution in Lima is analyzed. Quantitative descriptive correlational research, cross-sectional and with a non-experimental design. The Sample was 50 teachers. To collect data, two Likert-type assessment scales are designed, with two instruments for each variable, which consists of 32 items each based on four dimensions. The results indicate a direct and significant relationship between administrative management and teacher performance. It is concluded through the analysis that there is a relationship between both variables, and administrative management is essential for school organization and the efficient and effective fulfillment of responsibilities and functions of each member, which translates into better results for society.

Keywords: *teaching, education, organization, performance*

Introducción

La administración escolar es una función importante en la sociedad actual y, se considera esencial en los sistemas sociales, pues facilita el establecimiento de la base de los sistemas, y el dominio de la seguridad y creación. En esencia, la administración es un proceso de liderazgo que posee la capacidad de afectar a otros y alentarlos a alcanzar las metas y prioridades de la institución educativa. Por lo tanto, el administrador de la escuela, como el director, combina sus habilidades conceptuales, técnicas y humanas para realizar una gran cantidad de funciones de gestión, tales como planificar, organizar, dotar de personal, dirigir, controlar, instruir, comunicar y supervisar.

De la misma manera, la Unesco (2020) enfatiza que cualquier educación, que tenga como objetivo el futuro, debe considerar la exploración de realidades globales, un currículo futurista, es decir, una educación basada en desafíos y de fronteras abiertas. Esto significa que una organización con directiva eficaz debe tener una definición adecuada de metas tangibles (y no tangibles), centradas en desarrollar las capacidades, disposiciones y competencias de los estudiantes para afrontar situaciones y entornos nuevos. Entonces, se hace necesario reconocer que los líderes educativos operan en contextos culturales y sociales únicos que influyen en su práctica y en la forma en que interactúan con su comunidad (Basterrechea, 2006). Esto se relaciona con la idea de que “El ser humano no puede ser sin una conciencia socio cultural-histórica y psíquico/somática que se conjugan a la vez para constituirlo” (Murcia & Corvetto, 2021, p. 55).

Entonces, se debe entonces desarrollar y aplicar teorías, y modelos de liderazgo educativo que tengan en cuenta estas características culturales y sociales para permitir que los líderes educativos se adapten y respondan a las necesidades únicas de su comunidad educativa en países latinoamericanos. Durante las últimas generaciones, se han producido transformaciones significativas en los sistemas de enseñanza a nivel global, incluyendo Latinoamérica. En esta región, se han ejecutado más de 170 modificaciones en los sistemas educativos en tres metas centrales: la transferencia de responsabilidades administrativas a nivel local, la independencia otorgada a las escuelas y el realce de la excelencia educativa (Soto et al., 2020).

A nivel nacional, aún no se ha producido una mejora en la gestión educativa de las instituciones, y continúan existiendo dificultades en diversas áreas, tales como la gestión institucional, pedagógica, administrativa y comunitaria (Meza et al., 2021, p. 47). Por ello, es que “empieza a cobrar importancia la gestión educativa y el directivo docente como actor clave dentro del proceso de gestión de las instituciones educativas y del mantenimiento de la calidad de la educación” (Soto et al., 2020, p. 124). Por varios años, el Ministerio de Educación ha venido trabajando en la creación de herramientas que permitan mejorar el rendimiento de los docentes en las escuelas públicas y privadas. El Marco del Buen Desempeño Docente se ha utilizado para evaluar a los maestros, brindar retroalimentación y fortalecimiento de capacidades docentes (Minedu, 2012). Además, busca establecer metas y objetivos personales de crecimiento profesional para cada docente y contribuir en la mejora de la organización.

En este contexto, se habla y demanda acerca de la gestión educativa y el desempeño adecuado que los profesores deben tener en sus clases (Gálvez & Milla, 2018). Sin embargo, el contexto indica que la eficacia de esta ejecución ha experimentado una reducción debido a problemas administrativos y la falta de inversión en el personal docente. Por eso, es fundamental que los administradores de las instituciones educativas tengan una buena capacidad de gestión para asegurar una práctica docente de calidad.

Por otro lado, en diversas ciudades de Perú, y en otros países de América Latina, los profesores enfrentan dificultades como la escasa motivación para la formación continua, retos en el manejo del salón de clases y en la adopción del enfoque basado en competencias, falta de compromiso con los propósitos de la institución, la carga de trabajo duplicada y la ausencia de incentivos (Unesco, 2019). En el estudio de Meza et al. (2021), se determinó que la gestión educativa es un factor determinante que explica el nivel de desempeño alcanzado de los profesores durante la pandemia. En el trabajo de Anchelia et al. (2021), se concluye que existe una relación positiva y significativa entre ambas variables, indicando que un buen manejo administrativo conduce a un aumento progresivo en el compromiso de los trabajadores.

Ambos estudios se centran en la gestión administrativa y su impacto en el desempeño docente; dicha relación es esencial para garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad frente a desafíos adicionales. Por lo tanto, es esencial que la gestión administrativa sea eficiente para garantizar que los docentes puedan realizar su trabajo de manera efectiva, ya que de hacerlo de manera correcta lograría un proceso de comunicación positiva y un compromiso competitivo para lograr el éxito en la conducción de las instituciones.

La gestión administrativa se refiere al conjunto de procesos y actividades realizados por una organización. Estos procesos se llevan a cabo para planificar, organizar, dirigir y controlar los recursos de una empresa o entidad con el fin de lograr los objetivos establecidos. Esta es una función vital en cualquier organización, ya que permite la coordinación y utilización efectiva de los recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos (Andrade, 2016; Hernández, 2011; Münch, 2010). Así mismo, Chiavenato (2001) menciona que es una tarea continua que implica la adaptación y ajuste constante de los procesos y acciones de la organización, en función de las necesidades y demandas del mercado y del entorno en el que se desenvuelve.

El administrador debe tomar decisiones importantes para la organización, basadas en la información y los datos disponibles. Esto implica evaluar las alternativas y elegir la opción más adecuada para la organización. Al respecto, existen cuatro procesos importantes. En primer lugar, la planificación, la cual establece metas y objetivos, y además determina los cursos de acción necesarios para alcanzarlos. Incluye la identificación de recursos necesarios, la elaboración de un presupuesto y la definición de plazos para el logro de objetivos (Chiavenato, 2001; Münch, 2010). En el caso de las instituciones, se requiere revisar la planeación para apoyar el desarrollo de innovaciones y alcanzar metas, lo cual debe ser respaldado por un diagnóstico y análisis sistemático que permita plantear una estrategia coherente con el propósito de la organización y genere un ambiente propicio para el surgimiento de innovaciones, a partir de la colaboración entre los distintos equipos laborales (Cárdenas et al., 2017, p. 22).

En segundo lugar, la organización es el proceso de diseñar la estructura de la empresa y asignar tareas y responsabilidades específicas a los miembros del equipo para que puedan trabajar juntos de manera efectiva. Esto incluye establecer jerarquías, definir roles y responsabilidades, y crear sistemas y procesos para asegurar la coordinación y colaboración entre los diferentes departamentos. A su vez, es creada intencionalmente para alcanzar objetivos determinados, es por ello que los líderes organizacionales deben reunir a las personas y las tareas para hacer un uso eficaz de los recursos y lograr que el funcionamiento de la empresa resulte sencillo y fluido. Organizar la empresa es proveerla de todo lo útil, tanto material como personal; cabe destacar la importancia del talento humano en esta etapa (Hernández, 2011; Marco et al., 2019; Münch, 2010).

En tercer lugar, la dirección es el proceso de motivar y guiar a los empleados para que alcancen los objetivos establecidos. Esto implica comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos y tomar decisiones importantes. Aunque existen diferentes enfoques en cuanto a la gestión educativa, todos coinciden en la importancia de modelos efectivos de gestión para lograr la mejora tanto a nivel institucional como pedagógico. En general, con el propósito de atender las exigencias de docentes, estudiantes y entorno es crucial poner en primer plano el liderazgo en la dirección de la entidad educativa; implementar un esquema de administración pedagógica; ofrecer capacitación periódica a los docentes, centrándose especialmente en habilidades de gestión y actualización regular; y tomar un nuevo enfoque de gestión, liderado por alguien que guíe estas acciones con una visión compartida y una orientación hacia el conocimiento (Cárdenas et al., 2017, p. 21).

En cuarto lugar, el control es el proceso de monitorear y evaluar el progreso hacia los objetivos establecidos y tomar medidas correctivas si es necesario. Esto incluye la supervisión de los procesos, la medición del desempeño y la revisión de los resultados para identificar áreas de mejora. En este punto, se hace hincapié en la evaluación del desempeño, aunque puede ser difícil implementar estos procesos en las instituciones educativas, es esencial reunir información de manera sistemática y mantener un sistema de supervisión que suministre datos sobre la eficacia de los programas, orientando así a los responsables de tomar decisiones hacia la implementación de medidas de mejora. En esta línea, los procedimientos de control (evaluación) deben enfocarse en la reflexión y el mejoramiento, en lugar de enfocarse en obtener una posición en una clasificación a nivel nacional o internacional. Asimismo, es crucial que cualquier sistema de evaluación adoptado sea creado de manera colaborativa, tomando en cuenta las circunstancias particulares de la institución y asegurando que todos los implicados lo entiendan plenamente (Cárdenas et al., 2017, p. 22).

En síntesis, la gestión administrativa en las instituciones educativas es un proceso crucial, tarea es llevada a cabo por los directivos, administradores, secretarías y personal de apoyo encargado de llevar a cabo todas las tareas administrativas necesarias. En términos generales, la gestión administrativa abarca una amplia gama de funciones que incluyen la supervisión de datos de los estudiantes, la elaboración del presupuesto, la dirección de los recursos humanos, el manejo del tiempo y la coordinación de eventos y actividades en la institución escolar (Soto et al., 2020, pp. 124–125).

La administración de la información de los estudiantes representa una de las tareas más significativas en el ámbito de la dirección educativa. Esto implica la recopilación y organización de datos del estudiante, incluyendo su información personal, calificaciones, asistencia y registros de salud. La información recopilada es utilizada para tomar decisiones informadas y para la planificación del presupuesto (Caballero, 2012).

La planificación del presupuesto es otra función importante en la gestión administrativa de los colegios. Esto implica la identificación de los recursos financieros necesarios para la ejecución de actividades y programas escolares, así como la gestión eficiente de los recursos disponibles (García et al., 2018, p. 207). Es necesario considerar su relación directa con los procesos que conforman el ambiente escolar, como la permanencia de los estudiantes en la escuela y su dedicación al aprendizaje, así como los factores internos y externos que afectan el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje (Caballero, 2012).

El Marco del Buen Desempeño Docente busca mejorar la calidad de la educación en el país, mediante la promoción de un desempeño docente efectivo y la identificación de áreas de mejora. Sin embargo, su implementación no ha estado exenta de dificultades. Uno de los principales desafíos ha sido la falta de recursos y capacitación para la implementación del marco en todas las instituciones educativas del país. Muchas escuelas no cuentan con los medios necesarios para llevar a cabo evaluaciones efectivas y dar seguimiento a los planes de mejora (Pérez et al., 2008, p.184). Asimismo, se han expresado críticas sobre el enfoque empleado para valorar el rendimiento de los profesores, que se fundamenta en la observación directa de las sesiones y en el chequeo de documentaciones, lo cual puede resultar limitado en términos de la evaluación de las competencias más complejas (Pérez et al., 2008). Además, algunos docentes han expresado su preocupación por la falta de claridad en los criterios de evaluación y la subjetividad en su calificación (González & Subaldo, 2015, p.96). Lo expuesto genera desconfianza y resistencia por parte de algunos sectores del cuerpo docente.

En resumen, el Marco del Buen Desempeño Docente es una herramienta importante para mejorar la calidad educativa en el país, pero su implementación requiere de un enfoque integral que incluya recursos y capacitación adecuados, así como una evaluación rigurosa y objetiva. Solo de esta manera se podrán superar las dificultades y progresar en dirección a proporcionar una educación de excelencia para los estudiantes peruanos.

Método

El estudio es de tipo básica-aplicativa no experimental debido a que se detectan circunstancias previamente existentes, las cuales no han sido deliberadamente causadas por el investigador. Las variables independientes no han sido modificadas; por ello, el investigador carece de control directo sobre las variables y no puede ejercer influencia sobre ellas debido a que su ocurrencia ya tuvo lugar, al igual que sus consecuencias, lo que posibilita el análisis de su impacto y relación (Hernández et al., 2014).

El diseño de la investigación corresponde a la investigación descriptiva correlacional, cuyo objetivo es determinar si existe una asociación o correlación entre las variables estudiadas, pero no busca establecer una relación de causalidad entre ellas.

El análisis de los datos nos permite describir el grado de relación existente entre las variables y determinar si existe una relación positiva, negativa o neutra. En resumen, la investigación descriptiva correlacional es un tipo de estudio que busca describir la relación entre dos o más variables mediante la medición y análisis de datos numéricos (Hernández et al., 2014). La muestra de estudio fueron profesores de una Institución Privada de Lima como su público objetivo. Se identificaron ocho docentes en el nivel inicial, 18 en el nivel de primaria, 24 en el nivel secundario y un profesor que cubre a cualquier docente que falte en su área, titulado “volante”. En total, hay 50 maestros en esta institución, por lo que se optó por una muestra censal, por conveniencia o intencionada.

Se ha utilizado dos instrumentos compuestos por cinco escalas, cada uno, los cuales han permitido obtener resultados sobre la relación de la gestión administrativa y el desempeño docente. Estos son cruciales para la validación y contrastación de nuestras suposiciones en el proceso de investigación porque “se recogerá los datos e informaciones necesarias para probar o contrastar nuestras hipótesis de investigación” (Ñaupas et al., 2018, p. 201).

Resultados

Variable desempeño docente

Las tablas muestran los resultados de una evaluación de desempeño docente en cuatro dimensiones. En la dimensión de *Preparación para el aprendizaje*, la mayoría de los encuestados respondió satisfactoriamente (88,2%).

Tabla 1

Preparación para el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente satisfactorio	2	3,9	3,9	3,9
	Satisfactorio	45	88,2	88,2	92,2
	Muy satisfactorio	4	7,8	7,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

En la dimensión de *Enseñanza para el aprendizaje*, la mayoría también respondió satisfactoriamente (56,9%), seguida de un 41,2% muy satisfactorio.

Tabla 2

Enseñanza para el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente satisfactorio	1	2,0	2,0	2,0
	Satisfactorio	29	56,9	56,9	58,8
	Muy satisfactorio	21	41,2	41,2	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

En la dimensión *Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad*, la mayoría respondió satisfactoriamente (70,6%).

Tabla 3

Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente satisfactorio	12	23,5	23,5	23,5
	Satisfactorio	36	70,6	70,6	94,1
	Muy satisfactorio	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

En la dimensión *Desarrollo de la profesionalidad y la identidad*, la mayoría respondió satisfactoriamente (64,7%), seguida de un 21,6% muy satisfactorio.

Tabla 4

Resultados de la dimensión Desarrollo de la profesionalidad y la identidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente satisfactorio	7	13,7	13,7	13,7
	Satisfactorio	33	64,7	64,7	78,4
	Muy satisfactorio	11	21,6	21,6	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Variable gestión administrativa

La mayoría de los encuestados respondieron “casi siempre” en las dimensiones de Planificación, Organización, Dirección y Control, con un pequeño porcentaje respondiendo “a veces” y un porcentaje aún menor respondiendo “casi nunca” o “nunca”. En la dimensión *Planificación*, el valor más alto fue el del 54,9% respondió “casi siempre”; mientras que el más bajo fue el de 3,9% con “casi nunca”.

Tabla 5

Planificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	2	3,9	3,9	3,9
	A veces	16	31,4	31,4	35,3
	Casi siempre	28	54,9	54,9	90,2
	Siempre	5	9,8	9,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

En la dimensión *Organización*, el valor más alto fue el de 66,7,8% que respondió “casi siempre”; mientras que el más bajo fue el de 7,8% que respondió “a veces”.

Tabla 6*Organización*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	4	7,8	7,8	7,8
	Casi siempre	34	66,7	66,7	74,5
	Siempre	13	25,5	25,5	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

En la dimensión *Dirección*, el valor más alto fue el de 58,8% que respondió “casi siempre”; mientras que el más bajo fue el de 5,9% que respondió “a veces”.

Tabla 7*Dirección*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	3	5,9	5,9	5,9
	Casi siempre	30	58,8	58,8	64,7
	Siempre	18	35,3	35,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

En la dimensión *Control*, el valor más alto fue el de 49,0% que respondió “casi siempre”; mientras que el 13,7% respondió “a veces”.

Tabla 8

Control

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	7	13,7	13,7	13,7
	Casi siempre	25	49,0	49,0	62,7
	Siempre	19	37,3	37,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Discusión

Meza et al. (2021) tuvieron como objetivo de la investigación determinar si la gestión educativa era un factor determinante del desempeño de los docentes. En la conclusión principal se evidenció que sí existe una correlación directa y significativa entre la variable *Gestión educativa* y *Desempeño docente* ($r = .623, p < .05$); de igual forma, con las dimensiones *Gestión institucional* ($r = .523, p < .05$), *Gestión pedagógica* ($r = .499, p < 0.05$), *Gestión administrativa* ($r = .611, p < .05$) y *Gestión comunitaria* ($r = .514, p < .05$), estas explican, en un 52.4%, la variabilidad del desempeño docente.

Esto significa que, a mejor gestión educativa, mayor desempeño docente, lo cual se genera en los profesores (Meza et al., 2021, p.9). Esto coincide con los resultados de esta investigación, ya que, a través de la prueba de correlación de Pearson, el valor de la significancia (*Sig.* 0.001) es menor a 0.05 ($p < 0.05$), lo cual demostró que hay una correlación positiva débil, pero se encuentra una conexión de gran relevancia entre la dirección educativa y el rendimiento docente, con un nivel de importancia notablemente elevado. Esto sugiere que la administración educativa requiere el refuerzo de los planes educativos y la mejora de los métodos pedagógicos para adecuarse a las demandas educativas a nivel local y regional. Cuando se implementa una buena gestión educativa, se proporciona un ambiente propicio para el aprendizaje, se establecen objetivos claros y se brinda apoyo a los docentes para que puedan desempeñarse mejor en sus aulas. Todo esto contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, al desempeño docente (Meza et al., 2021, pp. 1–4).

Por otro lado, en la investigación de Anchelia, et al. (2021) llega a la conclusión de que hay una conexión relevante entre la administración de la organización y la implicación de los empleados en el ámbito educativo, con coeficientes de confiabilidad por Alfa de Cronbach de 0.885 y 0.801, respectivamente. Esto significa que hay una conexión importante entre cómo se gestiona una institución educativa y el nivel de compromiso que tienen los empleados con su trabajo y con la organización en general. Esto tiene relación con esta investigación, pues, según el análisis de las encuestas, queda demostrado que sí existe una relación entre la gestión administrativa; y, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes con un *Sig.* 0.006 menor a 0.05 ($p < 0.05$) y la

participación en la gestión de la escuela significancia muestra un *Sig.* 0.001 menor a 0.05 ($p < 0.05$).

En otras palabras, si la gestión administrativa es efectiva, es más probable que los docentes estén comprometidos con su trabajo y con la organización. Por otro lado, si la gestión administrativa es deficiente, es menos probable que los docentes estén comprometidos. Ambos resultados pueden ayudar a mejorar la gestión y el compromiso organizacional en las instituciones educativas al proporcionar información valiosa sobre las áreas en las que los empleados están satisfechos y las áreas en las que no lo están. Los administradores educativos pueden utilizar esta información para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias para mejorar la satisfacción de los empleados. Además, los resultados del estudio también pueden ayudar a los administradores a comprender mejor cómo su estilo de gestión afecta el compromiso organizacional de sus empleados (Anchelia, 2021, p. 4).

Finalmente, los directivos educativos deben experimentar un desarrollo continuo en su servicio y esforzarse por mejorar de manera constante (Askal, 2015, como se cita en Anchelia, 2021). Además, el estudio se centra en analizar la conexión existente entre la administración de la institución y el nivel de compromiso organizacional en los empleados del ámbito educativo, lo que sugiere que uno de los desafíos clave podría ser cómo mantener altos niveles de compromiso entre los empleados. En general, la gestión efectiva de una institución educativa puede ser un desafío debido a factores como la falta de recursos, la complejidad del sistema educativo y las demandas cambiantes de los estudiantes y otros interesados.

Conclusiones

Se encontró una correlación positiva muy débil entre la gestión administrativa y el desempeño docente, lo que indica que sí existe relación entre ambas variables. En contraste, sí se estableció una relación entre la gestión administrativa y la forma en que se imparte la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, confirmada por un valor de *Sig.* de 0.006. A su vez, se encontró que existe relación entre la gestión administrativa y la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, con lo cual se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alternativa con un valor de *Sig.* menor a 0.05 ($p < 0.05$).

Por otro lado, no se encontró una relación entre la gestión administrativa y el desarrollo de la profesionalidad y la visión de los docentes, dado que el valor de *Sig.* fue 0.158, superando el umbral de 0.05 ($p > 0.05$). Además, se verifica una conexión entre la administración institucional y la implicación en la dirección de la escuela, con un valor de significancia 0.001 menor a 0.05 ($p < 0.05$). Estas conclusiones se basan en pruebas estadísticas con valores de significancia menores o mayores a 0.05 ($p < 0.05$ o $p > 0.05$).

Conflicto de intereses

Los dos autores no tienen ningún conflicto de interés

Responsabilidad ética o legal

Este artículo es una adaptación de la tesis de la investigadora Lacey Catherine Guzmán Barreto.

Contribución de autoría.

LCGB: elaboración de la investigación bibliográfica y de campo.

GJCC: proceso de análisis e interpretación de datos. Así como en la revisión crítica del documento.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios de los autores.

Correspondencia: tchulagu@upc.edu.pe

Referencias

- Anchelia-Gonzales, V., Inga-Arias, M., Olivares-Rodríguez, P., & Escalante-Flores, J. L. (2021). La gestión administrativa y compromiso organizacional en instituciones educativas. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1), e899. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.899>
- Andrade, J. R. (8 de febrero del 2016). La Gestión Administrativa. JEROL. Business Adviser. <https://jesusrodolfoandrade.blogspot.com/search?q=gesti%C3%B3n+administrativa>
- Basterrechea, W., & Cisneros-Cohernour, E. (2006). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3852628>
- Caballero, J. (2012). *Reflexiones sobre la gestión del tiempo escolar*. https://iepsguanacas.files.wordpress.com/2010/06/cartilla_men_tiempo_escolarversonmayo10-12.pdf

- Cárdenas, C., Farías, G., & Méndez, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 19–35. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6960/7293>
- Chiavenato, I. (2001). *Administración. Teoría, proceso y práctica* (3.er). Graw Hill-Interamericana. <https://www.academia.edu/25595940/>
- Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407–452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García, J., Juárez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2), 206–216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142018000200016&lng=es&tlng=es.
- González, J., & Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Educación*, 24(47), 90–114. <https://doi.org/10.18800/educacion.201502.005>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Alcance de la investigación. En *Metodología de la Investigación* (6ta.) (pp. 88–101). McGraw-Hill. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2792/510_06_color.pdf
- Hernandez, S. (2011). *Introducción a la Administración. Teoría general administrativa: origen, evolución y vanguardia* (5ta ed.). McGraw-Hill. https://santic.cl/mt-content/uploads/2022/09/hernandez_introduccion_a_la_admin.pdf
- Marco, F, Loguzzo, H., & Fedi, J. (2019). *Introducción a la gestión y administración en las Organizaciones*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <http://biblioteca.unaj.edu.ar/wpcontent/uploads/sites/8/2017/02/Introducciongestion-y-administracion-organizaciones.pdf>
- Meza, L., Torres, J., & Mamani, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23–35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- Minedu. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Münch, L. (2010). *Administración gestión organizacional, enfoques y proceso administrativo*. <https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BIBLIOTECA%20UNIVERSITARIA%20DEL%20ISDI/COLECCION%20DE%20LIBROS%20ELECTRONICOS/LE2375/LE-2375.pdf>

- Murcia, N., & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, 70, 55–67. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100055>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). herramientas son cruciales para la validación y contrastación de nuestras suposiciones en el proceso de investigación. Ediciones de la U. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/DrogasdeAbuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Pérez, J., Álvarez, I., Pérez, M., & Guerra, M. (2008). *La Evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Universitat de Girona. <http://hdl.handle.net/10803/8004>
- Soto, N., Morillo, S., Claderón, G., & Betancur, H. D. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar*, 30(77), 123-136. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012150512020000300123&script=sciabstract&tlng=es>
- Unesco. (2019). *La formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unesco. (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715.locale=es>

Trayectoria académica

Lacey Catherine Guzmán Barreto

Con estudios completos en Literatura y un enfoque especializado en crítica literaria, completé mi formación académica en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Posteriormente, amplí mi perspectiva educativa con estudios de posgrado en educación, realizados tanto en la Universidad Tecnológica del Perú como en mi alma mater. En la actualidad, desempeño un rol fundamental como docente en el innovador Colegio Innova Schools, donde contribuyo activamente al desarrollo académico de los estudiantes. Además, tengo el privilegio de trabajar como asesora en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, donde aplico mis conocimientos en literatura y educación. Mi compromiso y pasión por la enseñanza se reflejan en mi trayectoria profesional en constante evolución

Giovanni Jeffrey Corvetto Castro

Doctor en educación, Magister en Actividad Física para la Salud, Licenciado en Educación Física, especialista en psicomotricidad por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Diplomado en Motricidad Humana por la Universidad Del Cauca Colombia, especialista en psicomotricidad, Doctorando en la Universidad de Pablo de Olavide Sevilla España "Ciencias de la Actividad física y del Deporte" 2021, 2022, Docente Asociado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en pregrado y post grado, calificado como investigador RENACYT por el Consejo Nacional de Ciencia Tecnología e innovación tecnológica, es invitado como conferencista en diferentes eventos nacionales como internacionales , autor de libros; así como capítulos de libro y artículos científicos sobre su especialidad y como enfrentar la problemática actual educativa en tiempos de pandemia, confinamiento y post pandemia, textos publicados en el país como internacionalmente en revistas indexadas, y en universidades de Iberoamérica. Es invitado por diversas universidades en cátedras relacionadas con su especialidad e investigación científica, coordinador del grupo de investigación Psicoeducativa de la UNMSM, past director nacional de la Dirección de Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación Perú.

Estrategia para desarrollar la producción de textos en estudiantes de un Instituto de Educación Superior de Lima

Strategy to develop the production of texts in students of a higher Education institute in Lima

Recibido: 23 de junio 2023

Evaluado: 15 de julio 2023

Aceptado: 26 de octubre 2023

Alfredo Canchanya Ayala

Autor corresponsal: alfredocanchanya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6202-2307>

Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Cómo citar

Canchanya, A. (2023). Estrategia para desarrollar la producción de textos en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima: *Revista EDUCA UMCH*, (22), 104-120. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.270>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

La investigación plantea el diseño de una estrategia metodológica para optimizar la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima. Esta se encuadra dentro de los paradigmas interpretativo y sociocrítico del enfoque cualitativo; el tipo de investigación es aplicada educacional. La muestra es de 70 estudiantes y tres docentes. Se usaron, entre otras técnicas, la encuesta, la observación y la entrevista; y entre los instrumentos se empleó una prueba pedagógica para los estudiantes, un cuestionario, una guía de observación y una guía de entrevistas. Como el resultado más importante se encontró que el diseño de una estrategia metodológica para optimizar la producción de textos permite a los alumnos atravesar las etapas de sensibilización, preescritura, escritura y posescritura; siendo estas supervisadas por el docente, y siguiendo indicaciones para su práctica. Se finaliza concluyendo que el estudio exhibe un enfoque sólido que cambiará la práctica del docente y desarrollará una mejor producción de textos en los estudiantes.

Palabras clave: *comunicación escrita, estrategia metodológica, planificación, producción de textos, revisión, textualización.*

Abstract

The research proposes the design of a methodological strategy to optimize the production of texts in students of the Written Communication course of the first cycle of a higher education institute in Lima. This is framed within the interpretive and socio-critical paradigms of the qualitative approach; The type of research is applied educational. The sample is 70 students and three teachers. Among other techniques, the survey, observation and interview were used; and among the instruments, a pedagogical test for students, a questionnaire, an observation guide and an interview guide were used. As the most important result, it was found that the design of a methodological strategy to optimize the production of texts allows students to go through the stages of awareness, prewriting, writing and postwriting; These are supervised by the teacher, and following instructions for their practice. It ends by concluding that the study exhibits a solid approach that will change the teacher's practice and develop better text production in students.

Keywords: *methodological strategy, planning, revision, text production, textualization, written communication.*

Introducción

Los seres humanos utilizamos el lenguaje como una oportunidad para comunicarnos. La escritura es una de las habilidades más importantes que poseemos, la cual se emplea en todos los niveles de la educación. Lamentablemente, se observa que en la realidad los estudiantes ingresantes al nivel superior no demuestran una buena comprensión lectora y tienen dificultades para la organización de textos escritos, a pesar de que la producción textual es un aspecto básico en la educación superior y algo totalmente necesario dentro de la formación profesional.

Los estudiantes presentan estos problemas surgidos en la educación básica y que tienen relación con la ubicación de nuestro país en el puesto 64, de un total de 77 países, de rendimiento estudiantil en las materias de comprensión lectora, ciencias y matemáticas, tal como muestra el estudio trienal sobre alumnos de 15 años de todo el mundo denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2018).

Es muy probable que los estudiantes que ingresan al nivel superior con estas dificultades no hayan contado con la oportunidad de desarrollar la organización discursiva de los textos, así como demostrar que poseen conocimientos previos deficientes, falta de un amplio léxico y poca experiencia en el manejo de estructuras textuales.

Los alumnos del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo del instituto de educación superior, objeto del presente estudio, se encuentran inmersos en esta realidad al presentar inconvenientes precisamente por su poco interés en la lectura y el uso limitado de la tecnología, cuando esta debería constituirse en una herramienta básica para mejorar la producción de textos. La problemática se complica debido a que los profesores usan una metodología tradicional y no modifican sus métodos de instrucción.

Galán (2017) define a la producción textual como el proceso en el que es fundamental planificar, textualizar y revisar el texto, empleando los métodos correctos para que los alumnos desarrollen su creatividad y conocimiento sobre el uso del idioma. Por su parte, Ñáñez y Lucas (2017) consideran que los estudiantes tienen graves problemas para redactar textos al no tener los conocimientos necesarios para identificar las etapas de la redacción.

El trabajo de los profesores es fundamental en el nivel superior, dado que son ellos los responsables de conducir a los estudiantes hacia un proceso de mejora y esto a través de la revisión de sus textos escritos, así de sus procesos de redacción. Resulta fundamental que los docentes identifiquen las fortalezas y debilidades de los alumnos para poder así elegir las estrategias adecuadas y conducirlos a mejorar su producción de textos.

Actualmente, se usa mucho la palabra estrategia en diferentes campos, como pueden ser la política, la economía y la educación. Blanco (2018) asegura que la estrategia es un tema de diálogo frecuente, al punto de que especialistas en diversas áreas debaten sobre este concepto y pareciera que nada puede realizarse sin su constante utilización. Mediante su uso, se busca dar a conocer ideas sobre cómo afrontar ciertos contextos en medio de un grupo de actores diversos. En cuanto a

esta investigación, se desarrolla una estrategia metodológica, comprendiéndola como la urgencia de marcar las rutas para llegar a aprendizajes mejores y mayores a través de un programa definido.

La estrategia metodológica es definida por Ramírez (2019) como una secuencia de acciones concebidas por el docente para alcanzar las metas trazadas dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, y teniendo en consideración algunas situaciones puntuales que pueden aparecer.

Sobre el tema, Trejo (2021) elaboró un artículo con el objetivo de dar a conocer el valor de la retroalimentación de manera presencial o virtual como una estrategia utilizada por los profesores para ayudar a los estudiantes universitarios a mejorar su producción escrita. Este artículo concluye planteando a la retroalimentación como una estrategia metodológica para enfrentar las dificultades de escritura de los estudiantes. Por su parte, Martín y Peña (2017) señalan que los alumnos desconocen cuáles son los instrumentos para la producción de textos; en contraparte, asume que el empleo de estrategias metodológicas permitió desarrollar competencias para planificar y producir textos.

La redacción se presenta como un proceso en el que intervienen el entendimiento y procesamiento y comprensión de la información. Esta problemática identificada nos lleva a preguntarnos por el estado de la producción de textos en los estudiantes de nivel superior. En consecuencia, se plantea una estrategia metodológica para la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima.

Método

La metodología del estudio está ubicada en los paradigmas interpretativo y sociocrítico. Schuster et al. (2013) consideran que el paradigma interpretativo ofrece explicaciones de tipo causal, pero sobre todo interpreta y entiende el comportamiento humano desde las intenciones de las personas que intervienen en un proceso comunicativo. Los mismos autores indican que el paradigma sociocrítico se parece al interpretativo en la parte conceptual y metodológica, pero se asume que “incorporan la ideología de manera explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento” (p. 121).

De la misma manera, se implementó una investigación con un enfoque cualitativo, el cual es definido por Hernández et al. (2014) como aquel que puede plantear cuestionamientos antes, durante o después de la recolección y análisis de datos. Así mismo, por el propósito que presenta, se trata de una investigación educacional de tipo aplicada. Schuster et al. (2013) afirman que la investigación educacional “consiste en el análisis sistemático de las concepciones y las prácticas educativas” (p. 137). El tipo de investigación es aplicada, la cual es definida como la clase de estudio que busca solucionar dificultades de la vida diaria o controlar algunas situaciones prácticas (Padrón, 2006).

El diseño de investigación fue no experimental, de corte transversal descriptivo. El diseño no experimental consiste en la reflexión sobre fenómenos de acuerdo a como se presentan en su contexto original (Hernández, et al., 2014). Se empleó un diseño de corte transversal descriptivo, basado en una recolección de datos en un único tiempo y un determinado momento, según lo señalado por los autores mencionados.

La población estuvo conformada por 18 profesores y 650 alumnos del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima. De esta población se utilizó una muestra inicial de tres aulas con tres docentes y 70 estudiantes.

Para poder identificar la situación de la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita de una institución de educación superior, se usaron las siguientes técnicas e instrumentos: observación (guía de observación de clases), entrevistas (guía de entrevista), encuesta (cuestionario para los estudiantes) y prueba pedagógica aplicada a los estudiantes.

Este trabajo es una investigación educacional de tipo aplicada con el fin de resolver problemas comunes, por eso se consideró necesario procesar las pruebas pedagógicas y los cuestionarios con el paquete estadístico SPSS (versión 25), un programa muy usado en las ciencias aplicadas y sociales, y en investigaciones de mercado, por su capacidad para trabajar con amplias bases de datos.

Resultados

En la siguiente investigación se utilizaron diversos métodos empíricos con el fin de justificar la problemática planteada. A continuación, se darán a conocer algunos de detalles de cada uno de ellos.

La observación de clases se llevó a cabo en tres aulas para poder prestar atención sin mayor participación del investigador sobre el desarrollo y características del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima, mientras que la prueba pedagógica se aplicó a los alumnos con el fin de evaluar su avance en el curso.

La entrevista a los docentes y el cuestionario a los estudiantes se aplicaron a 70 alumnos y tres profesores del curso de Comunicación Escrita. La entrevista semiestructurada a los profesores se hizo con la intención de saber la preparación teórica y metodológica de cara al proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del cuestionario a los estudiantes, se realizó para constatar la percepción que tienen estos sobre la forma de cómo se realiza este proceso.

Los procesos de reducción e interpretación cualitativa se aplicaron a los datos recogidos con estos instrumentos. El trabajo de campo tuvo una parte inicial en la que se hizo la reducción de datos y la codificación, que consta de la identificación de ideas claves, también llamadas códigos, con un proceso de análisis exhaustivo de los datos.

Observación de clases

Tres aulas del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima fueron elegidas para las observaciones abiertas y no participativas. Se trataron de tres clases tradicionales, de tipo expositivo, con duraciones de dos horas académicas cada una. Dentro del grupo se encontraban alumnos del géneros femenino y masculino

En el caso de la primera clase, la hora de inicio era las siete de la noche, pero en ese momento no había estudiantes, y estos llegaron recién en los siguientes minutos. Se abordó el tema del texto expositivo y el profesor presentó diversos ejemplos de cómo se podría realizar la descripción de un objeto. El docente planteó un ejemplo sobre un elemento antiguo empleado por las mujeres para sujetarse el cabello e hizo una descripción tratando de que los presentes identifiquen de qué se trataba. Los alumnos intentaron responder, pero sin éxito.

El profesor pidió que los estudiantes formen grupos para la producción de un texto y dio las indicaciones sobre cómo llevarlo a cabo, aunque algunos de ellos no comprendieron y preguntaron qué se tenía que hacer al no quedarles claro el trabajo.

En la segunda clase, el horario programado era las siete de la mañana. Un grupo pequeño de alumnos llegó antes, aunque la mayoría lo hizo sobre la hora. Se generó un malestar en los estudiantes, dado que el docente llegó veinte minutos después de la hora de inicio de la clase. En algunos estudiantes se podía notar el fastidio por lo sucedido y, solo unos pocos, manifestaron que el docente acostumbraba a llegar tarde. Esta situación produce que se pierdan minutos valiosos, teniendo en cuenta que el curso es semipresencial y solo cuenta con dos horas académicas presenciales a la semana.

El docente comenzó la sesión entregando los ejercicios de redacción trabajados en la clase anterior, aunque en realidad los dejó en una mesa y pidió que los estudiantes se acercaran a recogerlos. El tema tratado fue el texto argumentativo. El profesor presentó ejemplos, pero pidió que sean los alumnos quienes identifiquen las partes del texto argumentativo para cada caso. Estos respondieron y el docente reforzó las ideas para la obtención de una mejor respuesta. El profesor solicitó la conformación de grupos para el trabajo sobre un texto argumentativo.

La tercera clase estaba programada para las siete de la noche. Los estudiantes habían ingresado antes de la hora señalada, pero la docente llegó dieciocho minutos tarde, lo que nuevamente produjo una incomodidad en los asistentes. Al tratarse de un curso semipresencial, la profesora preguntó si los alumnos habían leído el material del curso subido a la plataforma virtual de la institución.

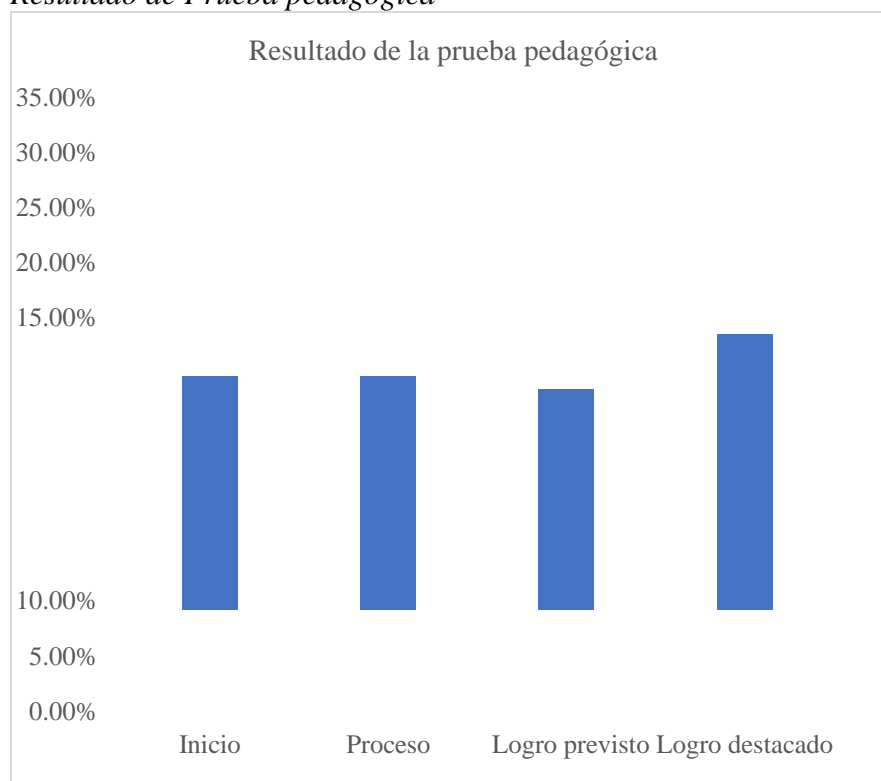
Prueba pedagógica a los estudiantes

Un total de 70 estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima se sometieron a las pruebas pedagógicas. Estas tenían nueve preguntas para marcar las alternativas correctas. Se consideró adecuado procesar las pruebas pedagógicas mediante el uso del paquete estadístico SPSS (versión 25) al tratarse de una investigación educacional de tipo aplicada y con el fin de resolver algunos problemas comunes.

Entre los resultados más destacados se encuentran los siguientes:

- Si bien el 50% de los alumnos logró un nivel destacado en la etapa de la planificación de textos, se puede observar que la otra mitad del salón se ubica en niveles de proceso e incluso de inicio.
- Apenas el 15,7% de los alumnos evaluados está en un nivel de logro destacado en la etapa de revisión de la producción de textos. Es preocupante que el 45,7% se ubica en un nivel de proceso en el momento de la revisión del texto; mientras que el 38,6% se encuentra en un nivel de inicio de esta etapa.
- Por último, el 28,6% llegó al nivel de logro destacado en el proceso de la producción de textos, mientras que el 22,9% se encuentra en el nivel de logro previsto. Esto significa que casi la mitad de los alumnos se ubica en un nivel de proceso o de inicio en la producción escrita, tal como se observa en la Figura 1.

Figura 1
Resultado de Prueba pedagógica



Entrevista a los docentes

En esta investigación se entrevistó a tres docentes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima. Ellos destacaron la necesidad de mejorar el vocabulario a través del diálogo realizado en clase. Consideran como algo básico comenzar con un vocabulario simple para luego subir el nivel de comprensión. También, mencionaron el tema de la

corrección ortográfica y plantearon la necesidad de trabajar los textos que luego serán corregidos hasta lograr un nivel más elevado.

Los profesores comentaron que la institución define el sílabo del curso y los contenidos de las clases, así como los materiales que se utilizan para trabajar en las diferentes sesiones; aunque consideraron que era urgente variar los contenidos. Por eso, los docentes modifican los contenidos respetando lo planteado en el sílabo.

Otro aspecto que plantearon los profesores fue la falta de motivación observada en los alumnos, lo que obliga a motivarlos en todo momento para que se sientan interesados en la producción de textos. Los docentes consideraron que era un inconveniente dictar el curso de Comunicación Escrita bajo la modalidad semipresencial, porque los alumnos no acostumbran a revisar los contenidos del curso, lo cual impedía que pudieran llegar a las clases conociendo los temas y permitiendo el correspondiente desarrollo de la parte práctica.

Por último, se identificó que los docentes no manejan el tema de técnicas y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque su formación no necesariamente pertenece a la de un docente y esto también puede constituirse en un problema al momento de desarrollar las clases.

Cuestionario realizado a los estudiantes

De la misma manera, 70 estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primero ciclo de un instituto de educación superior de Lima fueron sometidos a los cuestionarios. Estos contenían 18 preguntas para marcar, con cinco alternativas: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Al tratarse de una investigación educacional de tipo aplicada y con el propósito de solucionar algunos problemas frecuentes, se consideró necesario procesar los cuestionarios mediante el uso del paquete estadístico SPSS (versión 25). Entre los resultados más destacados se encuentran:

- El 50% de los encuestados considera que el docente de Comunicación Escrita les ayuda a generar ideas para la producción de textos mediante el uso de técnicas de comprensión textual, tal como los esquemas. Esto significa que la mitad de los alumnos está satisfecha con el trabajo del profesor desde la etapa de planificación, que es el momento inicial del proceso de producción de textos.
- Llama la atención que el 60% de los encuestados indica que el profesor siempre muestra sus conocimientos sobre los contenidos trabajados en el curso de Comunicación Escrita. Esto significa que el 40% no cree que esto ocurra de manera regular, debido a los pocos conocimientos demostrados por el docente del curso.

Análisis e interpretación de las categorías emergentes y las apriorísticas

El siguiente paso en la investigación es el análisis e interpretación de las categorías emergentes genéricas o interpretativas y que nacieron a partir de la comparación, relación y clasificación de los códigos. El proceso de codificación, categorización y triangulación de datos permitió obtener ocho categorías emergentes, de las cuales tres son nuevas y cinco coinciden con las categorías apriorísticas, de acuerdo con lo que se presenta en la Figura 2.

Figura 2

Presentación de categorías apriorísticas y emergentes



Las ocho categorías emergentes obtenidas son:

- Necesidad del empleo de herramientas virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Necesidad de desarrollar el aprendizaje vivencial.
- Motivación por el aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Importancia del uso correcto de la gramática y el vocabulario en la producción de textos.
- Uso adecuado de los métodos y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Importancia de la comprensión lectora y la producción de textos.
- Gestión del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Necesidad de integración de la teoría y la práctica en el proceso de aprendizaje de la producción de textos.

Discusión

Si analizamos las categorías y subcategorías apriorísticas, sobre todo la subcategoría Planificación, se observa que la mayor parte de los alumnos piensa que recibe ayuda de su profesor en la generación de ideas. Las evaluaciones demuestran que no todos los estudiantes alcanzan el éxito en esta etapa del proceso de producción de textos y por ese motivo hay una necesidad de reforzar el trabajo en este proceso, lo cual da origen a la presente investigación.

Galán (2017) considera que no siempre cuenta la etapa de la planificación en el proceso de la producción textual. Es aquí donde el autor debe desplegar y elegir las ideas mediante el uso de esquemas, y definir el tipo de texto y el contenido que va a trabajar.

Lo mismo ocurre en la subcategoría apriorística Textualización, donde se evidencia, a través de las entrevistas a los profesores, y la prueba pedagógica y cuestionario aplicados a los alumnos la existencia de resultados contradictorios. Mientras que los estudiantes señalan que los saberes compartidos en las sesiones permiten transformar las ideas en textos, y además que son los profesores quienes plantean la presencia de algunos problemas al momento de la producción escrita.

Al respecto, Galán (2017) menciona que la textualización se basa en la transformación de ideas en texto, esto quiere decir que se produce lo planificado. Se busca plantear las emociones en un discurso que siga una secuencia coherente y lógica.

Sobre la subcategoría apriorística Revisión, se halló que los alumnos sienten confianza ante la ayuda brindada por el profesor a través de la corrección de los trabajos. Sin embargo, las evaluaciones dejan claro que varios estudiantes tienen problemas para cumplir esta etapa con éxito, por lo que son los docentes quienes manifiestan la necesidad de revisar los textos durante un prolongado tiempo del desarrollo de las sesiones.

En la prueba pedagógica se observa que más de la tercera parte de los estudiantes se ubica en un nivel de inicio en la revisión de la producción de textos. Por su parte, en la entrevista con los profesores se resalta la urgencia por la corrección ortográfica de los textos y la observación de errores. Sobre este tema, Chávez et al. (2012) describen a la ortografía como el conjunto de normas que uniforman la escritura, además de instaurar reglas para el empleo adecuado de diferentes términos y los signos de puntuación.

Sobre la subcategoría Planificación estratégica, se puede mencionar que los resultados de las entrevistas con los profesores y el cuestionario aplicado a los alumnos, se señalan que para los docentes hay una urgencia por cumplir con el sílabo del curso, mientras que los estudiantes se sienten satisfechos con la forma cómo los docentes desarrollan la asignatura.

Los alumnos, en su mayoría, consideran que el profesor ha organizado adecuadamente sus sesiones de clase y materiales, pero hay un porcentaje de encuestados que piensa que a veces, o casi nunca, el profesor demuestra esta capacidad. Para Meneses (2018), la planificación consiste en la realización de una programación curricular, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje en

concordancia con la labor de los directivos de la institución, quienes deben monitorear el progreso de las sesiones de aprendizaje en el aula.

En cuanto a la subcategoría apriorística Capacidad didáctica, las evidencias indican que la mayoría de los alumnos piensa que los profesores cuentan con los saberes y experiencias necesarios para dictar el curso de Comunicación Escrita; aunque en las entrevistas con los docentes, se nota un desconocimiento sobre el tema de la didáctica.

El Ministerio de Educación del Perú (2014) define a la capacidad didáctica como el manejo de un proceso de enseñanza a través de una orientación que reconozca la trascendencia de la inclusión y la diversidad. Se espera que el docente pueda motivar un ambiente sano para el aprendizaje a través del dominio de los contenidos, la motivación permanente y el uso de estrategias metodológicas y de evaluación.

Sobre la subcategoría apriorística Recursos educativos, se puede considerar que los resultados de las entrevistas a los profesores y los cuestionarios a los alumnos señalan que los estudiantes creen que el docente hace un uso adecuado de los elementos didácticos en el aula, mientras que fueron los mismos docentes quienes expresaron la necesidad de usarlos para una correcta realización de las sesiones, sobre todo si la institución no brinda los materiales correctos y necesarios para la buena realización del curso de Comunicación Escrita.

Propuesta

Esta propuesta de estrategia metodológica busca ser un aporte al progreso de la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima. Nace de la identificación en los alumnos de un nivel pobre de conocimiento y uso de las etapas de la producción de textos, como son la planificación, la textualización y la revisión. Esto les impide comunicarse correctamente por escrito.

Para la modelación de la propuesta se tomó como base la categoría apriorística Producción de textos, la cual es el punto de partida para el planteamiento de los contenidos del curso de Comunicación Escrita en este proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor cumple un papel de mediador y se necesita, además, de una participación activa de los estudiantes.

Esta propuesta llamada *Estrategia metodológica para desarrollar la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita* de un instituto de educación superior de Lima plantea cuatro fases con la intervención activa de alumnos, profesores y la comunidad educativa con el fin de lograr la producción de textos. Estas tres etapas son Sensibilización, Preescritura, Escritura y Posescritura, tal como se observan en la Tabla 1.

Tabla 1

Tabla de resumen de las etapas de la propuesta para el proceso orientado a mejorar la producción de textos

Etapas	Contenidos	Talleres	Tiempo
Sensibilización	Importancia de la escritura. Importancia de una adecuada producción de textos. Sobre qué redactar.	Taller 1: establecer conciencia en el alumno sobre la importancia de una apropiada producción de textos.	1 sesión (4 horas)
Preescritura	Propuesta de este proceso orientado a mejorar la producción de textos. Concebir el proceso de producción de textos. Elección del tipo de texto y tema a desarrollar para el proceso de redacción. Investigación y organización de la información para la producción de textos.	Taller 2: transmitir al alumno la propuesta de este proceso orientado a mejorar la producción de textos. Taller 3: lograr que el alumno esté preparado para el proceso de producción de un texto. Taller 4: elegir el tipo de texto y tema a desarrollar para el proceso de redacción. Taller 5: identificar los aspectos fundamentales que se deben considerar para investigar y organizar la información.	4 sesiones (12 horas)
Escritura	Aspectos fundamentales de la producción de textos como adecuación, coherencia, cohesión, gramática, ortografía. Producción de la primera versión del texto. Producción de la segunda versión del texto. Producción de la tercera versión del texto. Producción de la versión final del texto.	Taller 6: robustecer las sapiencias previas sobre la producción de textos. Taller 7: construir y revisar la primera versión del texto escrito. Taller 8: construir y revisar la segunda versión del texto escrito. Taller 9: construir y revisar la tercera versión del texto escrito. Taller 10: realizar la reescritura	5 sesiones (20 horas)
Posescritura	Presentación de la versión final del texto trabajado.	Taller 11: presentar la versión final del texto trabajado.	1 sesión (4 horas)

Etapa 1: sensibilización

Para esta propuesta se considera como primer paso establecer conciencia en el estudiante sobre la importancia de una adecuada producción de textos en la actual sociedad, pero sobre todo en el campo académico. Para eso resulta básico la motivación, que se constituye en el impulso que mueve al ser humano hacia el alcance de sus metas, propiciando los deseos de alcanzar sus objetivos.

Etapa 2: preescritura

Dentro de esta fase se presentan otras subetapas que constituyen la preparación previa para llevar a cabo el proceso de la producción de textos.

- **Contextualización.** Se muestra al estudiante la necesidad de contemplar el contexto actual del autor del texto como también del lector. Es así que todos los textos deben presentar un correcto nivel de contextualización. Martín y Peña (2017) sostienen que la producción de textos es una manera de pensar el contexto para esbozar un acto comunicativo desde diversos tipos de textualidades. Además, el texto debe estar adecuado al entorno comunicativo en el que va a presentarse.
- **Planificación.** En esta subetapa se presenta al estudiante una reflexión sobre la manera de redactar. Es necesario reflexionar sobre algunas situaciones vinculadas con el texto antes de iniciar la producción, como los motivos por los cuales se escribe un texto, a quién se dirige, las características del lector, qué se busca transmitir, qué mencionar en el texto y cómo organizar la información, el tipo de texto a usar, las secuencias textuales (narración, exposición, descripción, diálogo, argumentación), entre otros; considerando, además, lo señalado por Olaya y Villamil (2017) sobre que el texto es una unidad lingüística comunicativa que da a conocer un mensaje desde una secuencia organizada de signos y de acuerdo con la intención del hablante.
- **Investigación y organización de la información.** En esta subetapa se acopia las ideas que cada alumno tenga sobre el texto a realizar y los conocimientos previos sobre el tema. Es necesario seleccionar y jerarquizar según la intención comunicativa del texto. Es necesario acumular información para desarrollar ideas. Luego se deben vincular y evaluar considerando las subetapas anteriores.

Etapa 3: escritura

Esta fase es útil para transmitir el proceso de textualización a través de una serie de subetapas, y en donde será muy importante el trabajo colaborativo. Entre ellas están las siguientes:

- **Lectura y comentarios sobre textos.** Los estudiantes deben presentarse a las sesiones con textos de diferentes tipos para así adquirir la práctica en la producción y siempre tener en cuenta las características como la adecuación, coherencia, cohesión, gramática y ortografía. Este momento es útil para trabajar la intención comunicativa de los textos e implementar un mejor vocabulario. Se deben proyectar los textos y pasar a los comentarios sobre lo leído.

- **Producción de borradores.** En esta propuesta se realiza el proceso de producción de textos mediante la elaboración de borradores con una constante supervisión del profesor y del trabajo en equipo a través de la revisión y las indicaciones necesarias para su mejora. De esta manera, se busca trabajar con al menos tres borradores o los que resulten necesarios antes de tener un producto final con un texto escrito correcto.
- **Reescritura.** Luego de la revisión de los borradores y hechas las correcciones de los textos, es necesario realizar la reescritura del texto para poder aplicar de manera óptima las propiedades del texto como la coherencia, cohesión, gramática, entre otras. El estudiante debe asumir el rol de redactor y de corrector de estilo con capacidad de observación para entender el texto y definir si se ha logrado la intención comunicativa a partir de los objetivos planteados. También se debe revisar la organización de las ideas para lograr la armonía que debe estar presente entre los párrafos del texto.

Etapa 4: posescritura

Esta es la fase final de la propuesta y donde se analiza el texto como un producto terminado. Se debe motivar al alumno hacia la lectura de los textos terminados y producción de comentarios. El profesor cumple un papel de guía de esta etapa a partir de la motivación por la intervención de cada uno de los estudiantes en la lectura del trabajo de los demás participantes. Con esta etapa se logrará que los alumnos realicen un intercambio de ideas y opiniones, además de progresar en sus actitudes hacia la producción de textos, desarrollarse como autores y formar un equipo de trabajo dialogante y con participación activa en el aula.

Conclusiones

Tras finalizar el proceso de investigación, y a través de la información conseguida de los referentes teóricos, el análisis de los datos a partir del trabajo de campo y la modelación de la propuesta de la estrategia metodológica para mejorar la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita, se puede llegar a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

El trabajo de investigación permitió que se cumpla el objetivo general de modelar la propuesta de estrategia metodológica para mejorar la producción de textos en los estudiantes del curso de Comunicación Escrita del primer ciclo de un instituto de educación superior de Lima. Este objetivo se cumple mediante la presentación de una propuesta transformadora apoyada en fundamentos científicos y teóricos, y partiendo de una problemática reconocida en el trabajo de campo que será útil para cambiar la práctica pedagógica del docente y mejorar la producción de textos de los alumnos.

Se organizó la información de los referentes científicos que apoyan las categorías y subcategorías apriorísticas a través de la presentación de ideas de los autores de base, como lo señalado sobre la producción de textos por Galán (2017), quien la define como el proceso para planificar, textualizar y revisar el trabajo escrito; y sobre la estrategia metodológica por Ramírez (2019), quien la define como un grupo de acciones planificadas por el profesor para lograr los objetivos marcados dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de la modelación de la estrategia metodológica se consideraron criterios teóricos y metodológicos ordenados durante el proceso de investigación. Esta propuesta es resultado de la realización de labores científicas y se ajusta a los enfoques metodológicos para el desarrollo de la categoría producción de textos, a través de una propuesta novedosa y apoyada en un diseño con fases para que el profesor logre las competencias para aplicar los pasos que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en la producción de textos.

Es necesario que los demás profesionales de la especialidad dentro de la institución objeto de estudio pongan en práctica esta propuesta, que va a servir de orientación al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dará solución al problema de la producción de textos en los alumnos.

Se recomienda a directivos de instituciones de educación superior que fomenten la capacitación y especialización en el manejo de estrategias que permitan mejorar la producción de textos.

Adecuar esta estrategia metodológica a diferentes momentos que encuentren los profesores, considerando los descubrimientos que hagan al momento de ponerla en práctica y la información adicional que puedan proporcionar para mejorar la estrategia.

Responsabilidad ética o legal

El autor confirma que las fuentes utilizadas en esta investigación fueron debidamente verificadas. Se cita, de manera textual o parafraseada, ideas provenientes de otras investigaciones, reconociendo la autoría correspondiente. No se utilizaron para la investigación a seres humanos.

Conflicto de intereses

Declaro que la información presentada en el artículo no presenta ningún conflicto de interés.

Financiamiento

El artículo enviado fue financiado con recursos propios del autor.

Correspondencia: alfredocanchanya@gmail.com

Referencias

- Blanco, E. (2018, 1 de octubre). *Estrategia: conceptos y vínculos*. [<http://www.debatesiesa.com/>]. <http://www.debatesiesa.com/debatesweb/wpcontent/uploads/2018/10/BlancoEstrategia.Conceptos-y-v%C3%ADnculos-Debates-IESA-XIX-1-El-abec%C3%A9-del-coachingenero-marzo-2014.pdf>
- Chávez, Z., Murata, C., & Uheara, A. (2012). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría Perú* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Repositorio PUCP. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1704/CHAVEZ_MURATA_UEHARA_ESTUDIO_DESCRIPTIVO.pdf
- Galán, M. (2017). *El trabajo colaborativo y la producción de textos en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Autónoma de Ica* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Ica- Repositorio UAI. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/140/1/MARIA%20GALAN%20FIESTASTRABAJO%20COLABORATIVO%20PRODUCCION%20DE%20TEXT>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed). México D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Martin, P., & Peña, D. (2017). *La producción de textos como herramienta para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de lengua castellana e inglés de la universidad Antonio Nariño* [Tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6947/1/La%20producci%C3%B3n%20de%20textos.pdf>
- Meneses, A. (2018). *Estrategias metodológicas en el proceso de aprendizaje en el área de matemática, por parte de docentes en la Institución Educativa Secundaria César Vallejo de Pilcuyo* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/80965e1d-a9c8-4e86-bfdc1232fd03f15a>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de un buen desempeño docente*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ñáñez, M., & Lucas, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Revista Opción*, 33(84), 791-817. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402390>
- Olaya, M., & Villamil, N. (2012). *La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa* [Tesis de licenciatura, Universidad Libre]. Repositorio de la UL <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8142/Monograf%C3%ADa%20PDF2.pdf?sequence=1>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *PISA 2018 Resultados, I*, (1). <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Padrón, J. (2006). *Bases del concepto de “investigación aplicada”*. <http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>
- Ramírez, C. (2019). *Estrategia metodológica para contribuir al desempeño docente del programa Iniciativa Pedagógica orquestando del Ministerio de Educación del Perú* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11023/TESIS_MAESTR%C3%8DA_Propuesta_did%C3%A1ctica_La%20producci%C3%B3n%20textual.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, Y. (2017). *Taller de escritores, propuesta didáctica para el desarrollo de la producción textual en estudiantes de educación* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio Unilibre. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11023/TESIS_MAESTR%C3%8DA_Propuesta_did%C3%A1ctica_La%20producci%C3%B3n%20textual.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Trejo, J. (2021). La retroalimentación oral o escrita para mejorar la producción escrita en la universidad. *Educación*, 27(1), 79-83. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n1.2366>
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>

Trayectoria académica

Alfredo Canchanya Ayala

Periodista y consultor en contenidos digitales con 20 años de experiencia en importantes organizaciones y un desarrollo integral en diversas funciones de comunicación, periodismo y marketing digital. Responsable de equipos de trabajo para la generación de contenidos en diferentes plataformas, tanto para medios de comunicación como para diversas empresas e instituciones. Maestro en Educación y docente de Periodismo, Comunicación y Formación Básica. Especialista en plataformas para cursos virtuales.

Ensayo académico ejemplos: fundamentación metodológica para la orientación del estudiante universitario

Academic essay examples: methodological foundation for the orientation of the university student

Recibido: 22 de junio 2023

Evaluado: 26 de agosto 2023

Aceptado: 11 de noviembre 2023

Luis Gerardo Doubront

Autor corresponsal: dr.doubront@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4174-2169>

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

Marcel Alejandro Doubront

marceldoubront2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6764-2708>

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

Eladia Ortuñez

joanaguillen38@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0518-0437>

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

Cómo citar

Doubront, L.G., Doubront, M. A. y Ortuñez, E. (2023). Ensayo académico ejemplos: fundamentación metodológica para la orientación del estudiante universitario. *Revista EDUCA UMCH*, (22), 121-139.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.306>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

La presente investigación tiene el propósito de proponer una fundamentación metodológica del ensayo académico para la orientación del estudiante universitario. De esta manera, el estudio se circunscribe en un encuentro dialógico desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica donde confluyen la búsqueda del sentido, significado y verdad en los textos sobre las características de un ensayo académico en su tipología (argumentativo, expositivo o analítico), contextualizando su estructura metodológica y su forma de comunicar la escritura académica con posturas fundamentadas para diferenciar la *doxa* de la *episteme*. Metodológicamente se expresa un enfoque cualitativo tomando en cuenta el círculo hermenéutico como método de investigación circunscrito en el paradigma interpretativo. Se concluye que la estructura de un ensayo académico tiene un carácter formal donde los autores deben fundamentar el propósito de los postulados que aceptan y comparten dentro de las abstracciones y retórica de sus enunciados.

Palabras clave: *ensayo académico, ensayo argumentativo, ensayo expositivo, ensayo analítico.*

Summary

The research to be presented has the purpose of proposing a methodological foundation of the academic essay for the orientation of the university student. In this way, the study is circumscribed in a dialogic encounter from the perspective of philosophical hermeneutics where the search for meaning, meaning and truth converge in the texts on the characteristics of an academic essay in its typology (argumentative, expository or analytical), contextualizing its methodological structure and its way of communicating academic writing with well-founded positions to differentiate *doxa* from *episteme*. Methodologically, a qualitative approach is expressed taking into account the hermeneutic circle as a research method circumscribed in the interpretive paradigm. It is concluded that the structure of an academic essay has a formal character where the authors must base the purpose of the postulates that they accept and share within the abstractions and rhetoric of their statements.

Keywords: *academic essay, argumentative essay, expository essay, analytical essay.*

Introducción

El ensayo académico, se considera una actividad recurrente en los estudiantes universitarios con la finalidad de exponer una idea o reflexionar en torno a un tema a través de un lenguaje escrito en forma breve y resumida, teniendo la posibilidad de mostrar el origen de un problema y a su vez proponer posibles soluciones. De esta manera, la estructura de un ensayo académico permite incorporarse como un género literario que acompaña la escritura académica al igual que un artículo, monografía, tesis o trabajo exhaustivo de investigación. En este escenario, las características de un ensayo académico deben legitimar los postulados de un autor tomando en cuenta que se desenvuelve en el terreno formativo de disciplinas científicas, considerando imperativa la necesidad de diferenciar la *doxa* de la *episteme*. La “*doxa*” proviene del griego (*δοκέω, dokeo*, opinar, creer) que se traduce en la opinión de los autores a través de una prosa escrita, mientras que la “*episteme*” hace referencia al conocimiento justificado racionalmente por un autor desde una perspectiva formal para demostrar la legitimidad de sus postulados frente a ideas expuestas que carecen de fundamento.

No obstante, lo extendido de esta práctica, prevalece cierta confusión generalizada sobre el significado del término. Es común encontrar concepciones diferentes sobre esta clase de escritos, enmarcadas en definiciones inconsistentes sobre sus rasgos formales y poco centradas en las características de su estructura o en su función. El resultado es la agrupación de una variedad de formas bajo el título de “*ensayo*”, cuyo parentesco no siempre es fácil identificar, lo que permite una variedad indeterminada en la enseñanza, (Anguiano et al., 2014, p.16).

En realidad, el elaborar una idea y llevarla a sus últimas consecuencias requiere un proceso de sistematización que raramente está dispuesto a seguir el ensayista. En esta perspectiva, se desarrollan contenidos sin ningún tipo de metodologías académicas que resguarden la forma y legitimidad de los postulados expuestos, (Gómez 1992, p.25).

A pesar de estos antecedentes, se considera que los *ensayos* de Miguel Montaigne y los *ensayos* de Francis Bacon inauguran el ensayo moderno entre (1580-1597) respectivamente, y atribuyen el término al sentido actual. Para Montaigne, el ensayo no es un género literario, sino una noción de método, es decir del desarrollo de un proceso intelectual. Afirma que se debe escribir en primera persona, pero no como crítico, literato o cualquier otra cosa. En otras palabras, se trata de basarse en su experiencia. Montaigne de este modo no solo inventa el término, sino que ya tiene conciencia de haber escrito una obra especial desde la experiencia. (Gil, 1998, p.82)

Francis Bacon en 1597, es considerado el padre del empirismo filosófico y científico, quién se distancia de Montaigne, asumiendo la concepción de un ensayo como una escritura formal, donde predomina un estilo objetivo fundamentado en la ciencia. En este sentido Bacon, sostiene que un ensayo se basa en las abstracciones y en la retórica para argumentar los axiomas que postula, acepta y comparte un autor. En consecuencia, Montaigne y Bacon representan dos posturas opuestas para la elaboración de ensayos con criterios individualistas para sus escritos, (Doubront, L.G., & Doubront, M.G., 2019, p. 5).

En atención a lo expuesto, el modelo de ensayo académico en las universidades debe tomar en cuenta el carácter formal y estructurado inclinándose por los postulados de

Francis Bacon, donde se expone una versión argumentativa del discurso del autor para el desarrollo del conocimiento sobre un tema específico. En concordancia con las universidades que registran un ecosistema organizado por disciplinas científicas donde se expone la hermenéutica investigativa en un proceso reflexivo de los investigadores. Para contextualizar, la inventiva imaginativa y creativa de los autores, no se debe desestimar el estudio profundo de su experiencia para asumir una postura lógica y fundamentada. De esta manera, el texto a presentar pretende responder ¿qué es un ensayo académico?, ¿cómo se estructura un ensayo académico?, ¿qué características tiene un ensayo académico? y establecer ejemplo de un ensayo académico.

Metodología

La investigación por presentar se circunscribe en un encuentro dialógico desde los textos, considerando al lenguaje como una realidad cargada con un significado ontológico. Esto para proponer una fundamentación metodológica del ensayo académico y generar una óptima orientación del estudiante universitario.

La hermenéutica filosófica es el encuentro con un texto histórico o las expresiones de los demás y el interpretador es un encuentro dialógico, una fusión de horizontes en términos de Gadamer. Así la hermenéutica tiene una importancia ontológica profunda, porque trata la comprensión como nuestra “forma primordial de ser en el mundo” (Gadamer, 1975, como se cita en Smith, 1993, p. 130). El investigador se implica así en un diálogo con el otro en un intento de llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada persona, Paz (2003, p.61).

En este sentido, la investigación se circunscribe desde el paradigma interpretativo donde se busca la comprensión del significado a través de un abordaje epistemológico donde los investigadores están vinculados con la hermenéutica filosófica que procura el significado, sentido y verdad por medio de los símbolos significantes del lenguaje. Según (Doubront, 2021, p.367). “El investigador concibe una realidad múltiple donde convergen diversos factores que permiten interpretar la realidad apreciando al ser en el mundo de un construccionismo compartido; recogiendo una construcción colectiva del significado y las experiencias vividas”.

Esta postura investigativa va más allá, del sentido original de la hermenéutica donde el significado de un texto o cualquier expresión de la vida psíquica no puede alcanzarse desde una verdad absoluta, sino que rescata el valor del sujeto que interpreta el significado a partir de lo relativo al entendimiento humano, Padrón (1998, p.3). De esta manera y a través del círculo hermenéutico, la investigación se aprecia desde un enfoque cualitativo, esto como método de investigación que procura la interpretación del significado.

Por otro lado, Gadamer plantea el hecho de considerar al círculo hermenéutico y a los prejuicios en una estrecha y profunda relación. Comprender un texto implica siempre un proyectar, anticipar un sentido que se revisará conforme se vaya penetrando en el texto. La interpretación parte de conceptos previos que se irán sustituyendo en el mismo transcurrir del proceso interpretativo por otros conceptos que se adecuen mejor, (Rueda de Aranguren 2017, p.2). Partiendo de esta premisa, Maldonado (2016) afirma que “este recorrido histórico e introductorio permite extender la influencia de la hermenéutica como búsqueda interpretativa de sentido en las raíces mismas de los paradigmas opuestos al

positivismo, así como en todas las metodologías y métodos de investigación cualitativa” (p. 4).

Es por ello por lo que metodológicamente, el artículo plantea la posibilidad de estudiar la naturaleza profunda de los fundamentos de un ensayo académico. Permitiendo así, describir el proceso de la hermenéutica como una interacción entre el todo y las partes en una estructura dinámica cualitativa. En esta perspectiva, se plantea un acercamiento al texto que se va construyendo en una totalidad de significados y manifestaciones interpretativas.

A los fines del acopio de información, la investigación se apoyó en la técnica de revisión sistemática. La misma, permitió recolectar elementos de carácter documental a partir de artículos de investigación publicados en revistas indexadas (Scielo, Scopus, Dialnet, Latindex, Redalyc, entre otros), sistematizando la intelección e interpretación de textos. Según Aguilera (2014, p. 359). “Las revisiones sistemáticas (RS) son una forma de investigación que recopila y proporciona un resumen sobre un tema específico (orientado a responder a una pregunta de investigación); se deben realizar de acuerdo con un diseño preestablecido”. De esta manera se procura dar inteligibilidad al artículo de investigación en la búsqueda del sentido, significado y verdad, puesto que se asume que el proceso de la apropiación comprensiva parte de la experiencia de los investigadores en un proceso de inducción simbólica-interpretativa.

Circulo hermenéutico

¿Qué es un ensayo académico?

Un ensayo académico es un género literario que desarrolla una temática en forma breve y resumida a través de la comunicación escrita con abstracciones y retóricas utilizando un lenguaje formal, partiendo de postulados expositivos, argumentativos o analíticos para explicar un tema, contrastar la opinión o posicionamiento de otros autores y analizar los planteamientos de una temática en forma teórica y reflexiva orientado hacia la búsqueda de la *episteme*. De esta forma se estudia una temática, fenómeno o problemática consultando diversas fuentes para fundamentar su posicionamiento en un ejercicio intelectual, investigativo y reflexivo; sin la exposición de expresiones coloquiales u observaciones tangenciales.

Suele denominarse ensayo académico, ya que consiste en exponer el análisis de una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos específicos. Esta comparación puede realizarse en distintos niveles. Así, por ejemplo, pueden vincularse posicionamientos teóricos diferentes en torno a un fenómeno o a una problemática; o bien pueden establecerse relaciones entre textos, esto es, entre dos o más fuentes bibliográficas puntuales, (Muraca & Zunino, 2012, p.62).

En resumen, el ensayo académico debe considerarse como un proceso de razonamiento filosófico y científico que, aunque goza de capacidad imaginativa y creatividad, no se aparta de la profundización de la realidad para explicarla y asumir una postura lógica ante ella. También puede definirse como una forma de escritura que permite ofrecer ideas propias óptimamente fundamentadas y reflexionadas en relación a algún tema en general, (Santos, 2015, p.3).

Un ensayo académico se define como una expresión lógica del pensamiento que puede constituirse como el inicio de futuras investigaciones científicas, permitiendo inclinar la posición de un autor hacia una estructura académica definida que se describe en un adecuado y correcto lenguaje formal con posiciones propias, pero argumentadas con otras fuentes, (Doubront, L.G., & Doubront, M.A., 2019, p. 6).

El ensayo académico se diferencia de la especulación y por otro lado del diletantismo, en la medida en que incursiona en campos teóricos que obligan a sobrepasar los límites científicos, históricos y lingüísticos nacionales (lo cual puede incluir las mismas filologías) y las temporalidades lineales. Sobre esa base universalista, integra los métodos de la composición y el significado de las ciencias específicas, que en la literatura por ejemplo se ejemplifica a través de la hermenéutica. Por otro lado, el ensayo académico se ubica en los estudios sistemáticos, problemas básicos de la relación entre forma y contenido, la organización del material tratado, y las reelaboraciones tanto de conceptos como de categorías estilísticas propias de un determinado campo del saber, (Palacio, 2014, p.8).

Los géneros ensayísticos, concebidos como géneros ideológico-literarios, se diferencian de los géneros poéticos o artístico-literarios como de las realizaciones de tipo científico. En general, las formas de lenguaje que realizan la producción textual ensayística son determinables dentro del gran espacio de posibilidades intermedias entre los géneros científicos y los géneros artísticos, entre la tensión antiestándar del lenguaje artístico y la univocidad denotativa promovida por el lenguaje científico, entre la fenomenología y los hallazgos de la poeticidad, de un lado, y la científicidad, de otro, (Aullón de Haro, 2005, p.6).

De esta manera conviene clarificar la orientación del estudiante universitario para la elaboración de un ensayo académico, donde las formas del lenguaje argumentativo, expositivo o analítico son elementos determinantes para diferenciarse de otros géneros poéticos, artísticos o literarios, estableciendo así los límites entre la prosa libre informal y las influencias científicas del discurso académico. De esta forma, se denota una marcada diferenciación entre ensayos literarios y ensayos académicos, pues su distinción obedece a fundamentos metodológicos elementales, por una parte, los ensayos literarios asumen la prosa como forma de expresión, la cual alcanza valores estéticos; mientras que los ensayos académicos se articulan en un plano conceptual y científico.

Estructura de un ensayo académico

La estructura de un ensayo académico representa una actividad reflexiva de carácter individual por parte del estudiante universitario, constituyéndose a través de la retórica como modelo semiótico para la producción de textos ensayísticos y según el contexto argumentativo, expositivo o analítico. En este sentido, la retórica permite la producción discursiva para argumentar, exponer o analizar la lingüística textual complementándose con la semiótica que describe los procesos comunicativos por medio de la semántica, sintáctica y pragmática.

La retórica constituida desde la antigua Grecia como una disciplina transversal en las ciencias de la educación y otros campos del conocimiento, concede las fuentes estructurales para la elaboración de un ensayo académico formal, la cual se estructura en el exordio (introducción), narratio (desarrollo) y peroración (conclusión), añadiendo una lista de referencia en la organización del texto académico, (Doubront, L.G., & Doubront, M.A., 2019, p.8).

Por otra parte, el ensayo como cualquier otro texto, exige también una audiencia. Es ella la que determina la manera como el escritor se acercará o alejará del lector, y la que establece los recursos lingüísticos y discursivos apropiados para la construcción de la exposición y la argumentación. Por ello, en la escritura de ensayos, la identificación del lector como miembro de una comunidad académica y profesional se traduce en un intento real por transmitirle algo, dado que puede compartir intereses con el escritor, asimismo como marcos de referencia, motivaciones, ideologías e identidades. La comunicación se da por medio de la propuesta de una estructura retórica reconocible por los miembros de la comunidad que sintetiza esos intereses de grupo, y que en el contexto escolar es necesario hacer explícita a los escritores novatos, (Castro et al., 2010, p.57).

Debido a que el género, entendido como el estrato más abstracto del contexto, requiere del lenguaje para ser realizado, su análisis desde el marco de la Lingüística Sistémica Funcional se lleva a cabo considerando patrones de significado de diversa naturaleza. La configuración de estos patrones en los textos permite identificar etapas del género, que corresponden a los componentes de su estructura esquemática, lo que a su vez permite, en parte, hacer distinciones tipológicas entre géneros. Por otro lado, los patrones de lenguaje permiten también distinguir fases dentro de las etapas de un género, que pueden ser menos estables y estar determinadas por constricciones del registro. La fase como componente menor de la etapa permite dar cuenta de las variaciones potenciales entre instancias de un mismo género, aportando así una mirada topológica para su descripción, (Martín & Rose 2008, como se cita en Vidal, 2020).

Considerando lo expuesto, la estructura de un ensayo académico se adquiere según su forma, significado y contexto. Según Van Dijk (1996, p.115), “puede haber sido evidente que una clasificación sería de los tipos del discurso debe basarse en un conocimiento tanto de las estructuras como de las funciones del mismo”. De acuerdo con este autor, la producción de texto se fundamenta a través de una superestructura, macroestructura y microestructura, según sus características, contextos y propósitos del escritor.

De acuerdo con el propósito del escritor, los ensayos académicos más comunes son los expositivos, los argumentativos y los analíticos. Los textos expositivos generalmente tienen la finalidad de describir, clasificar, definir o explicar, aunque con frecuencia se encuentra más de una de estas formas en los ensayos. Los argumentativos son los destinados a persuadir o convencer a la audiencia de la veracidad de la idea propuesta. Los analíticos descomponen un objeto en sus partes, estudian sus funciones y la relación existente entre ellas, (Anguiano et al., 2014, p.28).

Desde esta perspectiva, discurso y acciones son conductas que son atribuidas a ciertos actores en términos de significados, intenciones y propósitos. Los interlocutores devienen así en sujetos que traen consigo identidades, roles y relaciones de poder que son activadas cada vez que éstos se involucran en un evento comunicativo. Para Teun Van Dijk “La teoría del contexto supone que productores y destinatarios construyen modelos mentales para representarse los aspectos relevantes de la interacción discursiva, proporcionando un conjunto de propiedades socio-cognitivas que configuran las situaciones sociales” Cárdenas (2013, p. 23).

Inicio de un ensayo académico

Iniciar un ensayo académico como ejemplo metodológico para la orientación del estudiante universitario, se plantea desde la “superestructura” propuesta por Van Dijk, haciendo referencia a una reflexión global del contenido y tomando en cuenta la noción retórica del estudiante universitario para realizar tareas cognoscitivas a partir de la construcción de significados, según su forma y contexto que contribuyan a la formación de competencias profesionales. De esta manera el autor debe reflexionar hacia la construcción de un plan que le permita posteriormente sistematizar el tema que se va a tratar, contextualizar el escrito, definir la audiencia a quién se pretende dirigir y consultarlas fuentes y los propósitos del ensayo. En este sentido, se hace alusión al *dispositio* que es la etapa del proceso retórico donde se planifican y se organizan las ideas para transformarlas en el texto. En este sentido, se presenta en la tabla 1, la matriz para la planificación de un ensayo académico y en la tabla 2, las características de un ensayo académico:

Tabla 1

Matriz para la Planificación de un Ensayo Académico (Ejemplo).

<p>Seleccionar el Tema</p>	<p>La selección del tema permite establecer el campo de conocimiento dentro de la disciplina científica donde se desenvuelve el autor, si bien muchas veces los temas son recomendados por los profesores de la cátedra o la línea de investigación de la universidad. Lo cierto es que la selección del tema va mucho más allá del cumplimiento de una tarea específica; a fin de desarrollar las habilidades intelectuales e investigativas del estudiante universitario acorde a la unidad curricular asignada por el facilitador del contenido, donde el tema escogido para la elaboración del ensayo académico debe mantener una relación con el programa de estudios y la unidad curricular. Ejemplo: Programa de Estudio Postgrado: Doctorado en Ciencias de la Educación, Unidad Curricular: Investigación Educativa, Tema: Abordaje Epistemológico en la Investigación Educativa.</p>
<p>Delimitación del Tema</p>	<p>La delimitación del tema contextualiza al escritor del ensayo académico en el área de interés de su elección para la búsqueda del conocimiento, estableciendo sus intenciones en el espacio, tiempo y circunstancia sobre el cual pretende escribir el estudiante universitario tomando en cuenta su línea discursiva: (Persuasiva, Dialéctica o Argumentativa). Ejemplo: Tema: Abordaje Epistemológico en la Investigación Educativa. Delimitación del Tema: El abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica, permite legitimar la producción del conocimiento científico de los investigadores en formación, ya que enfrentan grandes dificultades al proponer la validación de teorías desde aspectos metodológicos cualitativos o cuantitativos; sin considerar la posición ontológica del investigador y la fuente epistemológica del conocimiento científico.</p>
<p>Identificar la Audiencia</p>	<p>Identificar a la audiencia permite una comunicación asertiva entre el emisor, mensaje y receptor, haciendo referencia a los posibles lectores del ensayo académico suscrito por los estudiantes universitarios donde se establece un lenguaje formal con la intención de captar la atención de una audiencia académica. Ejemplo: La participación de profesores, estudiantes, autoridades universitarias e investigadores.</p>

Consultar las Fuentes

Se debe hacer una revisión de la literatura académica desde un carácter referencial que enuncia estudios previos a la temática a desarrollar por parte del estudiante universitario; pero sin que la teoría consultada preceda la intención o reflexión del investigador, ya que el texto académico sistematiza la posibilidad de argumentar los postulados del autor fundamentando su postura a través de diversas fuentes teóricas. *Ejemplo: Los investigadores en formación deben reflexionar sobre el abordaje epistemológico para acceder al conocimiento científico, tomando en consideración la posición ontoepistémica del investigador que de acuerdo con Doubront. et. al. (2021; p.148) se traduce en “la intencionalidad del investigador para verificar hipótesis a través de la evidencia empírica, refutar teorías a través del falsacionismo, comprender la realidad social mediante la reconstrucción de las experiencias vivenciales o cuestionar la estructura del sistema para su transformación a través de la acción comunicativa”.*

Tabla 2

Características de Ensayo Académico (Ejemplo)

Ensayo Expositivo	El propósito del estudiante universitario para la elaboración de un ensayo expositivo, consiste en describir o explicar sus ideas entorno a un tema, presentando información detallada con el argumento de su postura reflexiva fundamentada por evidencias que se sustentan en la fuente de otros autores para clarificar conceptos haciendo uso de un lenguaje persuasivo. Ejemplo Titular: Abordaje Epistemológico de la Investigación Educativa para la Producción de Teorías Científicas.
Ensayo Argumentativo	El propósito del estudiante universitario para la elaboración de un ensayo argumentativo, consiste en plantear una postura crítica sobre un tema, contrastando la opinión de diversos autores con razonamientos lógicos haciendo uso de un lenguaje dialéctico. Ejemplo Titular: Abordaje Epistemológico en la Investigación educativa ¿Doxa o Episteme?
Ensayo Analítico	El propósito del estudiante universitario para la elaboración de un ensayo analítico, consiste en deducir los planteamientos de una temática original presentando las implicaciones de una relación causal con evidencias contextuales haciendo uso de un lenguaje argumentativo. Ejemplo Titular: Abordaje Epistemológico para el mejoramiento de la formación de investigadores educativos.

Desarrollo de un ensayo académico

El desarrollo de un ensayo académico, siguiendo la postura de Van Dijk, que resguarda la forma, significado y contexto, mantiene una macroestructura mediada por el contenido semiótico que se interrelaciona en una coherencia semántica, sintáctica y pragmática expuesta por el estudiante universitario en el transcurrir del escrito. Esto se manifiesta alrededor del título, introducción, desarrollo y conclusión, y siguiendo las características de un ensayo académico expositivo, argumentativo o analítico.

En este escenario, reflexionar sobre la superestructura de un ensayo académico hace alusión a las intenciones del escritor para identificar su modo de proceder a través del inicio, desarrollo y cierre, los cuales se circunscribe en la retórica antigua como (*exordio*, *narratio* y *epílogo*), añadiendo la fundamentación y referencias en el marco de las características de un ensayo académico anteriormente expuestas.

Introducción o *exordio*

La introducción o *exordio* como figura retórica representa el primer tramo de un discurso en el ensayo académico, con la intención de exponer la idea principal que se planteará en el transcurrir del escrito permitiendo captar la atención del lector y a su vez orientarlo hacia la lectura del tema general, contextualizando el planteamiento y la delimitación de la temática a desarrollar en forma breve.

Desarrollo o *narratio*

El desarrollo o *narratio* como figura retórica consiste en la exposición de la temática donde se estructura el propósito del escritor desde una perspectiva expositiva, argumentativa o analítica, esto para fundamentar su postura a través del *confirmatio*, otra figura retórica que permite justificar la reflexión del escritor a través de fuentes consultadas.

Conclusión o *epílogo*

La conclusión o epílogo como figura retórica sistematiza el carácter conclusivo y reflexivo del ensayo académico mediante una breve exposición sobre los aportes teóricos analizados y las diferentes respuestas encontradas.

Referencias:

Las fuentes consultadas para el ensayo académico deben referenciarse en un listado de orden alfabético de los autores.

Ejemplo (resumido) de un ensayo académico expositivo. El trabajo del practicante de yoga

La práctica de yoga es una disciplina muy antigua que no se limita a las posturas del cuerpo como muchos practicantes actuales creen. Por el contrario, involucra conocimiento (gñani yoga), devoción (bhajti yoga), trabajo (karma yoga) y no sólo las posiciones físicas (hatha yoga). Por ello, esta doctrina requiere de técnicas y habilidades que se resumen en el fortalecimiento de tres aspectos fundamentales de la vida: mente, cuerpo y emociones. Por consiguiente, es necesario, para obtener el máximo aprovechamiento de esta actividad, ser capaz de cuidar el desarrollo del cuerpo, controlar la mente y dominar las emociones.

El cuidado y bienestar del cuerpo físico comprende la salud en todo el sentido de la palabra. Poseer un cuerpo saludable resulta de una alimentación sana, de la abstinencia en el consumo de drogas y de una rutina de ejercicios que mantenga el organismo en forma. De este modo se puede entender que uno de los principales deberes del estudiante de yoga es trabajar por el bienestar y la salud física. Existen tendencias que consideran poco importante atender este aspecto, pues asumen lo material como algo efímero, sin embargo, es necesario comprender que el cuidado del cuerpo es tan esencial como el cuidado del espíritu. Es por

ello por lo que un régimen alimenticio sano, una actitud de continencia sobre el uso de drogas y una rutina de ejercicio resultan fundamentales para mantener mayor control sobre la dimensión física de la naturaleza humana.

De la misma manera que es de absoluta relevancia el cuidado del cuerpo físico, la mente es otro de los ámbitos elementales en la educación del aprendiz de yoga. Por una parte, la formación intelectual, entendida como la preparación en diversas ramas del conocimiento, es una tarea ineludible del yoga. Dicho de otra manera, el estudiante debe poseer conocimientos amplios acerca de la vida (gñani yoga); resulta necesario conocer sobre salud, alimentación, arte, ciencia. Este saber le permite un manejo adecuado de las situaciones cotidianas a las que se enfrenta y que se pueden tratar a partir de la ejercitación de las habilidades obtenidas como consecuencia del dominio de la mente.

Por tanto, la mente, alimentada por el intelecto, requiere de educación. Los conocimientos que se aprenden son necesarios, ellos guían las acciones y permiten la realización de las tareas cotidianas. La mente es vital para recordar los saberes previos a través de los cuales el ser humano actúa, de ahí que es necesario educarla, porque de ello depende seguir una senda benéfica o un camino perjudicial en la vida. De no someterla, sin duda ésta en ocasiones saboteará los planes de cualquiera con ideas negativas y pensamientos oscuros, que conducirán a la propia autodestrucción. Es por eso necesario pensar y hacerlo libre, feliz y positivamente.

El tercer aspecto por considerar como tarea básica del practicante de yoga es el control del área emocional en la vida. Las emociones son una parte crítica en todos los seres humanos, con la colaboración de la mente, vagar por las emociones puede resultar un infierno o un paraíso, pues generalmente oscila en esos extremos. Es por eso por lo que el dominio de la emotividad es una tarea prácticamente obligatoria para el aprendiz de yoga.

Las emociones, tradicionalmente se han convertido en prisioneras de la mente. La mente manda, ellas obedecen y estos dos aspectos manejan al ser humano sin limitación alguna. Son el vehículo del dolor. Esto no significa que éstas o el dolor sean malos, pues cuando aparecen en la experiencia son medios que también conducen al crecimiento, sin embargo, es necesario entender que para controlarlas es imperativo dominar la mente, por supuesto eso retirará el dolor o por lo menos aleja del dolor con sufrimiento. La mente es poderosa y es capaz de controlar, de crear, de transformar.

Para trabajar en el desarrollo de los tres aspectos centrales del yoga, se utilizan diversas fuentes como Pérez (2021), quién destaca que “la meditación, la práctica de las ásanas y la respiración son aspectos que contribuyen a la educación de la mente y por lo tanto le dan calma al cuerpo y a las emociones. Ayudan a silenciar el constante parloteo entre la mente y las emociones”. Por supuesto que los métodos aquí sugeridos no representan la cura definitiva para la mente, es necesario siempre estar atentos para no perderse en la selva de las emociones. El peligro de sucumbir es contante porque el ser humano es imperfecto, por lo cual se requiere la auto observación constante para mantener alerta el entrenamiento de la mente.

Resumiendo, puede decirse que la formación del practicante de yoga requiere del dominio de tres aspectos fundamentales: el cuerpo, la mente y las emociones. El cuerpo debe estar sano y en forma, la mente debe ser educada y las emociones, en conjunto con la mente,

deben poder controlarse, no ser reprimidas ni evadidas, sino dominadas de manera pertinente. Para ello, el aprendiz de esta disciplina cuenta con un conjunto de técnicas que le facilitan la tarea: la meditación, la práctica de ásanas y la respiración. La práctica de ellas le permite educar y acallar la mente. Si se trabaja de esta manera el cuerpo y las emociones serán sanas y positivas. Seguir estos principios básicos proporcionará maestría en el dominio de sí mismo.

Nota: Ejemplificación del ensayo académico. Manual Básico para la escritura de ensayos, (2014). Extraído por (Doubront., L.G. & Doubront, M.A., 2019).

Ensayo académico expositivo

El ensayo académico expositivo, requiere que el estudiante universitario exponga planteamientos desde su reflexión para explicar y fundamentar su postura apoyado en las fuentes de otros autores, brindando al lector una explicación detallada de un tema a través de un lenguaje persuasivo. Por tal motivo este tipo de ensayo es recurrente en los estudiantes universitarios con mayor experiencia en el dominio del tema, reflexión y habilidades investigativas para desarrollar sus argumentos con evidencias en el marco de una reflexión final, presentando argumentos de manera clara, precisa y concisa. A continuación, se presenta un ejemplo metodológico para la autoevaluación de un ensayo académico expositivo.

Planificación del ensayo académico expositivo: Definición de Objetivos, Consideración de la Audiencia, Apuntes de Lluvia de Ideas, Transcripción de un Borrador del Ensayo, Ubicación de Fuentes Adecuadas, Evaluación de credibilidad y prestigio de las fuentes a consultar.

Introducción del ensayo académico expositivo: Captar la Atención del Lector, Describir el Contexto de la Temática, Reflexionar sobre la Posición del Autor, Comprender la Situación Retórica.

Desarrollo del ensayo académico expositivo: Expresión de los Puntos claves, Determinación de la Cantidad de Párrafos a desarrollar en el texto, Inicio de cada párrafo con una oración principal, Elaboración de la evidencia de apoyo, Concatenación entre una conclusión de párrafo para dar inicio al siguiente.

Conclusión del ensayo académico expositivo: Reflexión sobre la postura del escritor en el texto, Resumir las ideas principales, Identificación de los aportes finales.

Ejemplo (resumido) de un ensayo académico argumentativo. Sobre el tema de las estrategias didácticas en los trabajos especiales de grado

El mundo académico de hoy transita por lo que puede llamarse una crisis de pertenencia social: sus contenidos y su praxis son totalmente opuestos a las demandas de la sociedad en el presente histórico; por el contrario, aunque no se pudiera afirmar que es por mala fe, la carencia de emprendimiento hace que se pretenda formar a sujetos sociales del y en el siglo XXI con pensum del siglo XX y estrategias del siglo XIX, lo que sin duda no solo promueve una descontextualización científica sino social de los y las estudiantes. En relación con lo planteado, la Ley de Universidades de 1970 vigente reza que “las universidades están al servicio de la nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país

EDUCA UMCH, 22, julio - diciembre 2023

mediante su acción doctrinaria”, sin embargo, si en estas no se promueve una educación de pertinencia, poco será el aporte al país.

Uno de los grandes dilemas como persona tutora o siendo jurado de trabajos especiales de grado es encontrarse en muchos proyectos títulos relacionados con las “estrategias didácticas”, lo que sin duda, más que criticar lo recurrente del tema ya que donde hay una necesidad la persona docente y la persona estudiante investigadora deben ser las primeras en señalarla y plantear su solución, denota que hay un problema muy significativo referente a cómo se imparte la educación: una educación con visión simplista y epidérmica ante las razones de fondo que adicionan al problema en cuestión. En correspondencia plantea Savater (1997):

El problema educativo ya no puede reducirse sencillamente al fracaso de un puñado de alumnos, por numeroso que sea, ni tampoco a que la escuela no cumpla como es debido las nítidas misiones que la comunidad le encomienda, sino que adopta un perfil previo y más ominoso: el desdibujamiento o la contradicción de esas mismas demandas.

En relación con lo expuesto, debe impartirse una educación para la integración, para el trabajo, para la pertinencia social, económica y política del país, que destaque en la construcción colectiva de la sociedad necesaria y no para el individualismo y la explotación, enalteciendo no solo los derechos trascendentales de la humanidad, sino el deber de cumplirlos, una acción educativa del compromiso que hable del respeto, del amor, de la honestidad, de la búsqueda de la excelencia como norma ética de los ciudadanos y las ciudadanas, ya que, como refiere Maturana (1992), “el mundo en que vivimos es el mundo que nosotros configuramos y no un mundo que encontramos. El mundo en que vivimos lo configuramos en la convivencia, incluso cuando hablamos de lo interno y lo externo”.

Por ello, dicha educación debe centrarse en la pertinencia, debe tener carácter constructivo y productivo, ya que, en sintonía con Delors, no basta con aprender a conocer, sino que es necesario hacer. No obstante, dichas acciones no pueden ser creadas para perjudicar a otra persona o para sembrar tempestades, sino para enseñar a convivir en función de que dicho conocimiento y acciones puedan crear una ontología de la persona ciudadana necesaria. En función de lo planteado, el maestro Simón Rodríguez refiere que “no están por formar, sino por poner en práctica; pero no hay Resolución o no hay Constancia, y sin uno y otro no hay empresa” (1990).

El momento histórico educativo coincide estrechamente con lo planteado en párrafos anteriores, los problemas económicos que afectan al país inciden de manera significativa en el sistema educativo, iniciando con los efectos de la inflación venezolana, lo que sin duda repercute en el presupuesto para la inversión educativa, donde no solo se puede hablar de materiales didácticos, sino de infraestructura, productos de higiene, alimentación, implementos deportivos y recreativos, etc.

De la misma manera, la carencia de dinero en efectivo y para transporte incide en el ausentismo estudiantil y laboral. Además, los servicios públicos, como agua y luz, motivan la suspensión de clases, entre otros factores, como lo hace ver el Observatorio Educativo de Venezuela (2018):

En efecto, en Venezuela, en el último año, la educación ha experimentado una combinación compleja de problemas y impactos que alteraron la organización y el funcionamiento de las escuelas, teniendo como última consecuencia, restricciones en las garantías de varios derechos humanos, comenzando por el ejercicio del derecho a la educación, con la consecuente disminución en los logros y aprendizajes, durante el año escolar pasado.

Se reconoce la pertinencia de que nuestro estudiantado de pregrado denote la necesidad de realizar sus objetos de estudio referentes a las estrategias didácticas que debe aplicar el personal docente en diversos espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, no se puede hablar de educación deshumanizándola, sin entender que tanto la persona docente como él y la estudiante son sujetos y no objetos.

El primer elemento, la noción de la persona como agente, denota la conciencia del individuo sobre su capacidad para controlar de manera voluntaria sus pensamientos, creencias, expectativas y atribuciones (Combs, 1994). Por tanto, la persona se ve a sí misma no sólo como objeto receptor de sus procesos de pensamiento, sino como agente causal de esos procesos. Esta percepción del individuo como agente y como objeto de sus pensamientos, lo hace consciente de su responsabilidad respecto a sus objetivos, sus expectativas y las causas a las que atribuye los resultados obtenidos. De igual manera, le permite verificar su nivel de competencia y redefinir su función promotora. En consecuencia, la conciencia del individuo de su capacidad para controlar de manera voluntaria su pensamiento propicia comportamientos de autorregulación.

Entre las funciones básicas del individuo como agente se encuentra el establecimiento de metas. Este segundo elemento se genera de manera natural cuando la motivación de los estudiantes para emprender una tarea es intrínseca. Locke y Latham (1990) sostienen que los seres humanos pueden fijar sus metas y trabajar para alcanzarlas debido a su capacidad de razonamiento, que es la forma más alta de conciencia. La autorregulación va implícita en esta teoría porque, al fijar sus propios objetivos, las personas pueden ejercer mejor control sobre sus acciones. Una forma de hacerlo es establecer objetivos a corto plazo, lo que significa dividir una gran meta en porciones pequeñas. Lo anterior permite la evaluación constante del proceso, aumenta el sentido de eficacia y da satisfacción ante el esfuerzo invertido, factores que fortalecen la motivación.

Tanto el fijar metas como la puesta en marcha de las acciones para alcanzarlas conduce al tercer elemento. Igual que los factores anteriores, el control de las acciones es un proceso voluntario. De acuerdo con esta teoría, Kuhl (1987) identifica la existencia de un mecanismo de control cuando compiten en el individuo dos tendencias para actuar, el cual favorece la acción ligada a la motivación de la que deriva un compromiso voluntario. En algunos casos, se ha considerado como el aspecto fundamental de la autorregulación, pues se cree que la voluntad entra en acción cuando la motivación decae, porque la motivación denota compromiso y la voluntad, acción. Sólo que en este compromiso voluntario también debe estar presente una “intencionalidad”, debido a que cuando hay dos tendencias en competencia, la gente actúa de acuerdo con su motivación más fuerte, con la tendencia cargada de intención, pues el proceso de control la favorece. Por control de la acción, entonces, se entiende el mantenimiento y protección intencional de una acción, resultado de la motivación intrínseca del individuo.

Lo anterior permite concluir que la relación recíproca entre los tres elementos es un componente importante del estado interno de motivación, cuyo efecto impacta en el control de los estudiantes sobre su conducta. Por tanto, si la educación a distancia requiere un alto grado de autorregulación, ellos deben reconocerse como agentes de sus pensamientos y acciones, lo cual les permitirá establecer sus propias metas, considerar el valor de la empresa, la importancia del esfuerzo invertido y prever los resultados. En la medida en que los estudiantes emprendan proyectos derivados de su propia motivación, las posibilidades de regular sus acciones y tener éxito aumentarán. Tales resultados impulsarán un ciclo virtuoso que fortalecerá la confianza en su capacidad como agentes de sus logros y, en consecuencia, sus mecanismos de autorregulación.

Referencias. Nota: Ejemplificación del ensayo académico. Manual Básico para la escritura de ensayos, (2014). Extraído por (Doubront, L.G., & Doubront, M.A., 2019).

Ensayo académico analítico

El ensayo académico analítico, requiere que el estudiante universitario descomponga el objeto de estudio para desarrollar un análisis en sus diferentes tópicos identificando la relación de cada una de las partes con el todo, considerando un lenguaje argumentativo. De esta manera, se delimita la temática alrededor de un tema central para fijar una postura del autor de acuerdo con el análisis evidenciado. A continuación, se expone un ejemplo metodológico para la autoevaluación de un ensayo académico argumentativo.

Pre-escribir el ensayo académico analítico: Identificación del propósito del Ensayo Analítico, Determinación del Tema a Investigar, Lluvia de Ideas, Enunciado de la Postura del Escritor sobre el Texto, Elaboración de Esquema de Ensayos.

Escribir el ensayo académico analítico: Redacción de la Introducción, escritura en párrafos centrales, Determinación para citar o parafrasear.

Terminar el ensayo académico analítico: Revisión del Ensayo, Lectura del ensayo en voz alta, Redacción Gramatical.

Fuentes Consultadas: Investigación de fuentes confiables, selección de fuentes actualizadas, elección de citas que respalden los argumentos del autor y Citar las Fuentes.

Reflexiones finales

Finalmente, se considera que la estructura de un ensayo académico tiene un carácter formal, donde los autores deben fundamentar el propósito de los postulados que aceptan y comparten dentro de las abstracciones y retóricas de sus enunciados, considerando las diversas características de un ensayo académico expositivo, argumentativo o analítico, en tal sentido se desprenden las siguientes consideraciones:

La estructura de un ensayo académico permite incorporar un género literario que acompaña la escritura académica al igual que un artículo, monografía, tesis o trabajo exhaustivo de investigación.

La orientación del estudiante universitario para la elaboración de un ensayo académico debe contextualizarse según las formas del lenguaje argumentativo, expositivo o analítico para diferenciarse de otros géneros poéticos, artísticos o literarios estableciendo los límites entre la prosa libre informal y las influencias científicas del discurso académico.

La retórica permite la producción discursiva para argumentar, exponer o analizar la lingüística textual complementándose con la semiótica que describe los procesos comunicativos por medio de la semántica, sintáctica y pragmática.

Se plantea la “superestructura” propuesta por Van Dijk, haciendo referencia a una reflexión global del contenido y tomando en cuenta la noción retórica del estudiante universitario. Esto para realizar tareas cognoscitivas a partir de la construcción de significados según su forma y contexto que contribuyan a la formación de competencias profesionales.

El desarrollo de un ensayo académico sigue la postura de Van Dijk, que resguarda la forma, significado y contexto, manteniendo una macroestructura mediada por el contenido semiótico que se interrelaciona en una coherencia semántica, sintáctica y pragmática expuesta por el estudiante universitario en el transcurrir del escrito, manifestándose alrededor del título, introducción, desarrollo y conclusión. Además, sigue las características de un ensayo académico expositivo, argumentativo o analítico.

Contribución de autoría

LGD: contribución en el diseño del estudio, análisis de los datos y elaboración del borrador, cumpliendo con los requerimientos exigidos por la Revista EDUCA UMCH.

MAD: contribución en la metodología empleada, la recolección de datos, cumpliendo con los requerimientos exigidos por la Revista EDUCA UMCH.

EO: contribución en la recolección de datos, redacción del manuscrito, cumpliendo con los requerimientos exigidos por la Revista EDUCA UMCH.

Conflicto de intereses

Nosotros los autores Luis Gerardo Doubront; Marcel Alejandro Doubront & Eladia Ortuñez, declaramos no tener ningún tipo de conflicto de intereses, ni ninguna relación económica, personal, política, interés financiero ni académico que pueda influir en nuestro juicio. Declaramos, además, no haber recibido ningún tipo de beneficio monetario, bienes ni subsidios de alguna fuente que pudiera tener interés en los resultados de esta investigación

Responsabilidad ética o legal

Declaramos haber cumplido el consentimiento ético de la investigación y que no ha sido publicado, ni se ha enviado o sometido a consideración de otra revista en cualquier otro formato de publicación, ya sea parcial o total.

Agradecimiento

Agradecemos a la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela), por haber contribuido con la disposición de sus investigadores para la elaboración del artículo,

Financiamiento

Declaramos que el trabajo de investigación ha sido financiado con recursos propios y la disposición académica de los investigadores para la elaboración del artículo.

Correspondencia: dr.doubront@gmail.com

Referencias

- Aguilera, R. (2014). Carta al director ¿Revisión Sistemática, Revisión Narrativa o Metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*. 21. (6). <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sciarttext&pid=S113480462014000600010>.
- Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J., & Almazán, K. (2014). *Manual Básico Para la Escritura de Ensayos*. Fundación SM de Ediciones México, A.C. <https://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/manualbasicoparaescritura.pdf>
- Aullón de Haro, P. (2005). El Género Ensayo, Los Géneros Ensayísticos y el Sistema de Géneros. <https://core.ac.uk/download/pdf/16356637.pdf>.
- Cárdenas, C. (2013). Reseña a Sociedad y Discurso de Teum Van Dijk. *Literatura y Lingüística*. (28). Pp. 401. <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sciarttext&pid=S071658112013000200015>
- Castro, M., Hernández, L., & Sánchez, M. (2010). *El Ensayo como Género Académico: Una Aproximación a las Prácticas de Escritura en la Universidad Pública Mexicana*. Grupo Editorial Planeta. https://www.researchgate.net/publication/312854365_-El_ensayo_como_genero_academico_una_aproximacion_a_las_practicas_de_escritura_en_la_universidad_publicamexicana
- Doubront, L., & Doubront, M. (2019). *¿Cómo Elaborar Un Ensayo Académico Paso a Paso?* Mentoring Doubront Academy. https://www.academia.edu/42263538/-C%C3%B3mo_elaborar_un_ensayo_acad%C3%A9mico_paso_a_paso
- Doubront, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 5. (18). 354-372. <https://revistahorizontes.-org/index.php/revistahorizontes/article/view/152/430>
- Doubront, L; Doubront, M., & Gómez, A. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación social para la producción de teorías científicas. *Correspondencia y Análisis*. 13. 137-152. <https://doi.org/10.24265/cian.2021.n13.05>

- Doubront, M., & Doubront, L. (2021). Sobre el tema de las estrategias didácticas en los trabajos especiales de grado. 11. 11-35 <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/16137>
- Gil, S. (1998). Breve delimitación histórico-teórica del ensayo. (23). Pp. 81-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=136252>
- Gómez, J. (1992). Teoría del ensayo. <https://www.ensayistas.org/jlgomez/-estudios/Teoria-del-ensayo-1992.pdf>
- Maldonado, R. (2016). *El método hermenéutico en la investigación cualitativa*. <https://www.researchgate.net/profile/RicardoMaldonado/publication/301796372-cualitativa.pdf>
- Muraca, M., & Zunino, C. (2012). *El ensayo académico*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://wac.colostate.edu/docs/books/encarrera/zunino.pdf>
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista de Educación y Ciencias Humanas*. (17) <http://padron.entretemas.com.ve/La-FormaDelProyectoDeTesis/EnfEpistem.htm>
- Palacio, E. (2014). El ensayo en América Latina: entre la especulación y la argumentación. Universidad de Antioquia. https://www.academia.edu/22865851/El_ensayo_en_America_Latina_entre_la_especulacion_y_la_argumentacion
- Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Mac Graw Hill. Recuperado de: https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/03/pazsandinesteban_investigacion-cualitativa-en-educacion-.pdf
- Rueda de Aranguren, D. (2017). El Circulo Hermenéutico. *El Circulo de la Comprensión. Analéctica*. 3. (23). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/251/2511672003/2511672003.pdf>
- Santos, Y. (2015). Guía para la elaboración y presentación de un ensayo de tipo académico. Universidad de San Carlos de Guatemala. <http://www.postgrados.cunoc.edu.gt/articulos/Documentos/2015/guia%20para%20elaboracion%20y%20presentacion%20de%20un%20ensayo%20de%20tipo%20academico.pdf>
- Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores. <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20van%20Dijk%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>
- Vidal, M. (2020). Aproximación al Ensayo Académico como Género de Formación en Ciencias Sociales: El Caso de Sociología. *DELTA*. 36. (4). <https://www.scielo.br/j/delta/a/wBM4GhmnNQnNcFpDCTbbmCh/?lang=es>

Trayectoria académica

Luis Gerardo Doubront

Doctor en Ciencias de la Educación (ULAC), Magíster en Educación Superior (UNEFA), Magíster en Gerencia Educacional (UPEL), Especialista en Planificación y Evaluación (CIPPSV), Licenciado en Educación Integral (UNESR). Experiencia Laboral (Actualmente): Docente e Investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Categoría Agregado) y Docente e Investigador de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (Categoría Agregado). Revista Científica: Miembro Principal del Comité Editorial de la Revista Científica Comunitaria Ara Macao. (Venezuela). Idiomas: castellano y portugués. Lugar de Residencia: Ciudad Bolívar; (Venezuela).

Marcel Alejandro Doubront

Doctor en Ciencias de la Educación (ULAC), Magister en Gerencia Educacional (UPEL), Especialista en Planificación y Evaluación (CIPPSV), Licenciado en Educación Integral (UNESR). Experiencia Laboral (Actualmente): Docente-Investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Categoría Asistente), Docente e Investigador de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (Categoría Asistente). Revista Científica:

Miembro Principal del Comité Editorial de la Revista Científica Comunitaria Ara Macao. (Venezuela). Idiomas: castellano y portugués. Lugar de Residencia: Ciudad Bolívar; (Venezuela).

Eladia Ortuñez

Cursando estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Venezuela).

**Gestión escolar y sus entrelazamientos: malestar y tesitura del bienestar docente
pospandemia**

*Gestión escolar y sus entrelazamientos: malestar y tesitura del bienestar docente
pospandemia*

Recibido: 23 de julio 2023 Evaluado: 07 de septiembre 2023 Aceptado: 10 de noviembre 2023

Fernanda Silva do Nascimento

Autor correspondal: fernanda.n91@edu.pucrs.br

<https://orcid.org/0000-0002-8623-876X>

Pontifícia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Adriana Justin Cerveira Kampff

adriana.kampff@pucrs.br

<https://orcid.org/0000-0003-1581-1693>

Pontifícia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

Cómo citar

Silva, F. y Cerveira, A. (2023). Gestión escolar y sus entrelazamientos: el malestar y la tesitura del bienestar docente para el postpandemia.

Revista EDUCA UMCH, (22), 140-164.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202322.286>



© El autor. Este artículo es publicado por la Revista EDUCA UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat como acceso abierto bajo los términos de la Licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) el contenido para cualquier propósito, incluido el uso comercial.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de entender el papel de la Gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto pospandemia del coronavirus del Covid-19. Se trata de una investigación exploratoria, de carácter cualitativo, orientada en los supuestos de la revisión bibliográfica y estudios documentales. Gradualmente surgen producciones que exploran el período pospandémico, pero hay un número expresivo de abordajes que narran la experiencia de la educación en tiempos de pandemia. Los resultados muestran que factores anteriores a la pandemia se entrelazan con el contexto emergente en la educación. La gestión puede ayudar a hacer frente al malestar y a promover el bienestar docente a través de diferentes ámbitos y, especialmente, teniendo como base la salud de todos, ampliando los espacios de escucha sensible y diálogo del cuerpo docente y gestores sobre las condiciones del trabajo, clima y cultura organizacional de forma democrática. Quedó evidente la necesidad de que gestores desarrollen habilidades y prácticas participativas, e inviertan en una gestión más articulada y afectiva. Destacamos la importancia de los equipos gestores en lo que respecta al desarrollo de un papel investigativo del/en el cotidiano escolar para actuar de forma reflexiva y coherente en favor de la ciudadanía. Notamos que es necesario evaluar la actuación de la comunidad educativa a lo largo de estos años, actualizar los instrumentos de gestión, invertir en formación continua y en una infraestructura adecuada para el trabajo pedagógico. Además, se sugiere la continuidad de los estudios y análisis sobre la valorización de los profesionales de la educación y los factores de malestar y de bienestar en gestores y docentes, llevando en consideración su complejidad y especificidades.

Palabras clave: *bienestar docente, gestión educacional, malestar docente, pandemia de coronavirus, trabajo y educación.*

Abstract

This work aims to understand the role of school management in promoting the phenomena of teacher discomfort and well-being in the post-coronavirus pandemic context. This is exploratory research, of a qualitative nature, based on the assumptions of bibliographic review and documentary studies. Productions exploring the post pandemic period gradually emerge, and there is a significant number of approaches telling about the experience of teaching in times of pandemic. The results show the intertwining between factors prior to the pandemic with the emerging context in education. Management can contribute to tackling discomfort and promoting teacher well-being through different scopes, especially by taking everyone's health as a basis, expanding spaces for sensitive listening and dialogue between teaching staff and managers about working conditions, atmosphere, and organizational culture in a democratic way. The need for managers to develop participatory skills and practices and invest in more articulate and affective management was evident. We highlight the importance of management teams in terms of developing an investigative role for/in everyday school life to act in a reflective and coherent way in favor of citizenship. We note that it is necessary to evaluate the performance of the educational community over these years, update management instruments, invest in continued training and infrastructure suitable for educational work. Furthermore, it is suggested to continue studies and surveys involving the appreciation of education professionals and the factors of discomfort and well-being in managers and teachers, taking into account their complexity and specificities.

Keywords: *educational management, coronavirus pandemic, teacher discomfort, teacher well-being, work and education.*

Introducción

La complejidad de los movimientos y entrelazamientos de la educación integran la gestión escolar, impregnada por la dinámica y las articulaciones de los procesos históricos, políticos, económicos y biopsicosocioculturales. Pensar su función y representación en el cotidiano de las instituciones escolares implica reunir reflexiones sobre tales elementos en consonancia con los desplazamientos onto-epistemológicos, vinculando los cambios sociales a las transformaciones teóricas de los fenómenos estudiados (Hernández-Hernández & Benavente, 2019).

En este sentido, Lück (como se cita en Nadal, 2009) considera que el concepto de gestión escolar está basado en las ideas construidas de educación, el papel profesional y los conceptos presentes en los referenciales legales para la actuación de las(los) gestoras(es). Además, la actuación de directoras y directores reúne dimensiones que involucran a la comunidad escolar como un todo y que, cuando están bien articuladas, pueden proporcionar un trabajo efectivo de enseñanza, contribuir con el aprendizaje y desarrollo humano: la gestión de personas, pedagógica, administrativa, del clima, de la cultura escolar y de resultados.

En el ámbito de los estudios sobre gestión educativa, investigadores y profesionales de la educación venían planteando posibles rutas y “perfiles de liderazgo” a partir de la representación de diversos escenarios y fenómenos escolares (Libâneo, 2007; Lück, 2008, 2009; Nadal, 2009; Paro, 2002), hasta que arremetió la pandemia de coronavirus, una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2 y sus variantes.

La pandemia de coronavirus fue decretada como tal en marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), esto debido al número de infecciones identificadas y las altas tasas de mortalidad. Con el propósito de contenerla, organismos internacionales y nacionales comenzaron a delinear medidas sanitarias, políticas y económicas que culminaron en la necesidad de distanciamiento social y cierre de diferentes establecimientos, en un intento de mantener solo los “servicios esenciales” abiertos y evitar de esa forma las aglomeraciones que incrementaban los contagios. Dichas orientaciones se sumaron a las campañas de higienización y uso de mascarillas de protección. Por esta razón, las clases presenciales se suspendieron en las escuelas y universidades del país y, tiempo después, la Educación Remota de Emergencia (ERE) (Hodges et al., 2020) fue adoptada por diferentes instituciones (Kampff et al., 2023; Machado et al., 2020).

Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira - Inep (2022), Brasil tuvo un promedio de cien días de clases remotas que tuvieron que ser articuladas por cerca de 161,2 mil directores escolares (Cruz & Monteiro, 2021) y con el cierre de las escuelas, 165 millones de estudiantes fueron afectados en América Latina, y 52.898.349 en Brasil (CEPAL, 2021).

La arquitectura educativa pasó por reconfiguraciones; la enseñanza sufrió cambios en lo que respecta al espacio-tiempo y el uso de las tecnologías digitales fue destacándose cada vez más como alternativa para dar continuidad a las planificaciones curriculares del año lectivo. Observamos la entrega de actividades impresas, el intento de los profesores de mantener contacto a través de aplicaciones de mensajes instantáneos, reuniones pedagógicas

en diferentes horarios, grupos en redes sociales, clases grabadas y la asociación de la educación presencial y on-line a fin de asegurar el derecho a la educación. En este contexto, la comunidad educativa a la que somos invitados a construir, fue convocada a repensar prácticas, metodologías, formación continuada y hacer posible la enseñanza. No obstante, los límites materiales para el trabajo docente revelan la fragilidad de los sistemas educativos que intentan responder con eficiencia ante una situación de emergencia (Duarte & Hypolito, 2021).

Los desafíos enfrentados fueron diversos, dado que existió factores como la contingencia en el área de la educación en Brasil por parte del gobierno federal, dificultades referentes a la accesibilidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), preocupación con la evasión y el abandono de miles de estudiantes, ampliación de las desigualdades históricamente construidas entre las instituciones públicas y privadas y el aumento de los síntomas de malestar docente frente a las condiciones precarias del trabajo del profesorado (Nascimento, 2021).

El escenario de la educación en tiempos de pandemia incluyó aspectos sanitarios, económicos, políticos, culturales y biopsicosociales. Paralelamente a las orientaciones multilaterales, familias, estudiantes y profesionales de la educación convivieron con las imprevisibilidades acerca de la enseñanza y el aprendizaje, el trabajo y la propia sobrevivencia humana. Comenzamos a reflexionar más aún sobre los fundamentos de la educación, las políticas y su relación con los gobiernos vigentes, la constitución de la profesión docente y asociaciones entre el pasado, presente y futuro. Por esta razón, diseñamos posibilidades de la educación en tiempos de pandemia: previamente, durante y posteriormente. Por otro lado, una parte de la sociedad siguió criticando, cuestionando el papel y la función de los docentes y de la escolarización, hubo movimientos de resistencia y valorización de su esencialidad y el reconocimiento de la sobrecarga de trabajo debido a exigencias de creatividad y proactividad.

Fávero et al. (2021) afirman que todavía hay bastante dificultad para hacer frente al malestar docente, pero que puede ser amenizado combinando fuerzas y actitudes conscientes, tanto de parte de los docentes como de la gestión, incluyendo políticas públicas de formación inicial y continua. Por consiguiente, frente a la incertidumbre de los tiempos y las demandas actuales del mundo, surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los principales desafíos que los gestores y docentes enfrentaran en tiempos de pandemia de coronavirus? ¿Cuáles son los perfiles y características que se mostraron necesarios para un gestor escolar a lo largo de la pandemia? ¿Qué dicen las investigaciones y producciones bibliográficas al pensar en el papel y la actuación de las directoras y directores escolares en este contexto? ¿Cuál es el papel de la gestión escolar en la creación de condiciones para hacer frente al malestar y promover el bienestar docente? Este trabajo tiene, por lo tanto, el objetivo de entender el papel de la gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto de la pospandemia del coronavirus.

A fin de investigar la gestión escolar y su articulación con los fenómenos con el propósito de entender las experiencias narradas en el campo de estudios, buscamos realizar una investigación exploratoria, de carácter cualitativo, basada en los supuestos de la revisión bibliográfica y estudios documentales.

Las investigaciones cualitativas también tienen sus trayectorias paradigmáticas y, por tanto, emplean e incluyen diferentes conceptos filosóficos, estrategias, procesos, participación e interpretaciones de las personas que en ellas participan. Por esta razón, la investigación cualitativa permite explorar los significados que determinados grupos o individuos atribuyen a ciertos fenómenos (Creswell, 2010).

La revisión bibliográfica permite analizar y reflexionar acerca de las producciones realizadas sobre determinados fenómenos (Cardoso et al., 2010), por lo que, también ayuda a identificar las dinámicas presentes en los temas y contextos a partir de la lectura y entrelazamientos de textos, resultados e inferencias. Así se vuelve posible dialogar con estudios anteriores y sus deficiencias, ampliar perspectivas y contribuir a que emerjan percepciones y proyectos de nuevas investigaciones y acciones. El material explorado en este estudio consiste en datos provenientes de libros, artículos científicos, artículos de opinión, disertación de maestría, materiales recogidos por organizaciones nacionales e internacionales, legislaciones y proyectos nacionales que reúnen la gestión escolar, el panorama de la educación y la pandemia de coronavirus, el malestar y el bienestar docente.

El presente artículo fue organizado con el propósito de caracterizar, a partir de una revisión bibliográfica, visiones sobre la gestión escolar y el papel de directores. Busca dialogar con los desafíos de la educación en tiempos de pandemia y el malestar docente y, por último, propone una tesitura de reflexiones acerca de la actuación de la gestión escolar en la promoción del malestar y bienestar docente en el pospandemia a partir de las experiencias verificadas.

Este estudio no tiene la pretensión de agotar su abordaje. El carácter de los movimientos que aquí se presentan busca que el presente escrito e investigación se vuelva una invitación para explorar las perspectivas sobre el asunto y, a partir de los hallazgos, sea posible trazar otras rutas de acuerdo con las realidades escolares. Su importancia se mide diariamente entre los silencios, la imagen profesional y las discusiones realizadas en los grupos que se dedican a pensar la educación y a acompañar a sus profesionales. Se trata de una representación y un proceso de auto-eco-co-trans-formación (Nascimento, 2021). En ese sentido, busca contribuir con las posibles deficiencias identificadas y reflexionar en cada entrelazamiento.

Gestión escolar: ¿Qué es lo que se espera de directores?

Los sentidos y significados que conforman el concepto de gestión educativa son atravesados por diferentes factores. En este trabajo, partimos del período de las décadas de 1970 y 1980 con la ascensión de los movimientos en favor del acceso a la educación en Brasil, de la democratización, de una mejor calidad de escuelas y de la (des)precarización de las condiciones del trabajo docente (Cóssio et al., 2010).

La década de los ochenta del siglo pasado se caracterizó por los ideales de redemocratización, concepto polisémico, que se popularizó con la promulgación de la Constitución Federal en 1988 y el anhelo por la transición de medidas autoritarias para que el Estado descentralizara el poder. Según Shiroma et al. (2007), en el plano de la democratización de la gestión, se reivindicaba la democratización de los órganos públicos de administración del sistema educativo, no solo por la recomposición de sus esferas como también por la transparencia de sus acciones; la descentralización administrativa y

pedagógica; la gestión participativa de los negocios educativos; la elección directa y secreta para dirigentes de instituciones educativas; la constitución de comisiones municipales y estatales de educación autónomas y ampliamente compuestas para acompañamiento y actuación de las políticas educativas; los colegiados escolares que, elegidos por la comunidad escolar, deberían frenar arbitrariedades perpetradas por la administración del sistema y de la escuela (p. 41).

Desde entonces, se produjeron movimientos para desplazar el término “administración de la educación” y reemplazarlo por “gestión educativa”, buscando ampliar la visión sobre el papel de directoras y directores escolares. Sin embargo, al mismo tiempo que los discursos de descentralización estuvieron presentes, las políticas y programas emprendidos presentaron la figura de un Estado más regulador y controlador, así como desigualdades crecientes entre la educación pública y privada.

Entre reformas y contrarreformas, la “expansión de los capitalistas de la educación” (Shiroma et al., 2007, p. 100) exigió que se desarrollaran organizaciones para universalizar la educación pública. Por lo tanto, para comprender la gestión escolar es necesario conocer las ideas presentes en los paradigmas de la educación y el escenario normativo, pero especialmente reflexionar sobre cómo se constituyen las dinámicas de los fenómenos en la sociedad. O sea, pensar en los principios que orientan las escuelas y cómo desarrollarlos en el cotidiano forma parte de la gestión educativa.

La escuela está construida por un campo de fuerzas, espacios y tiempos en los que nos deparamos con modos de ser, estar, obrar y reaccionar. A partir de estos encuentros se forman las arquitecturas del cotidiano escolar, expresadas y tejidas en un clima o cultura organizacional. O sea, la personalidad institucional se construye haciendo frente a diferentes desafíos, pero debe estar en consonancia con los objetivos educativos democráticos para poder contribuir con su propia efectivización.

A medida que los movimientos convergen o divergen, son trazadas rutas que pueden representar una parte de los valores, creencias, costumbres y propósitos en torno a la actividad educativa que se configuran como acciones temporales o un *modus operandi* de las escuelas. Lück, afirma que el ambiente escolar deja de educar cuando las acciones de la gestión escolar no están alineadas con la consciencia de responsabilidad social (como se citó en Nadal, 2009).

Llevando en consideración las formas de definir la gestión escolar, también es posible explorarla a partir de 10 dimensiones que se interrelacionan y que han sido organizadas en dos áreas por Lück (2008; Nadal, 2009): 1. organización y 2. implementación.

Con respecto a la dimensión de la organización (1), están presentes los siguientes aspectos de planificación para proveer recursos y medidas que deban desarrollarse; Fundamentos y principios de la educación y de la gestión escolar; Planificación y organización del trabajo escolar; Monitoreo de procesos y evaluación institucional; y Gestión de resultados educativos.

La dimensión de la implementación (2) está relacionada con las intervenciones a favor de las adecuaciones y cambios educacionales necesarios: Gestión democrática y

participativa; Gestión de personas; Gestión pedagógica; Gestión administrativa; Gestiones de la cultura escolar; y Gestión del cotidiano escolar.

En esta perspectiva, se toma en cuenta la dinámica procesal de la práctica organizacional. Se considera un equipo de gestión escolar formado por diferentes actores responsables del modo de ser, hacer y resultados de una escuela. Como cita Lück (2009), la gestión escolar engloba, de forma asociada, el trabajo de la dirección escolar, de la supervisión o coordinación pedagógica, de la orientación educativa y de la secretaria de la escuela, considerados participantes del equipo gestor de la escuela. Según el principio de la gestión democrática, el proceso de gestión también incluye la participación de todos los profesores y de la comunidad escolar en general, con el propósito de efectivizar una gestión democrática que garantice calidad para todos los alumnos (p. 23).

Los directores, cuando se los considera responsables por conducir las acciones institucionales y alcanzar los objetivos de la educación previstos por la comunidad y la ley, tal cual el desarrollo y aprendizaje profesional, comienzan a ser vistos como líderes –término también utilizado en el contexto empresarial– que actúan buscando el éxito escolar. O sea, el director es el profesional a quien le corresponde liderar y organizar el trabajo de todos los que en ella actúan, a fin de orientarlos en el desarrollo del ambiente educativo capaz de promover aprendizajes y formar a los alumnos en el nivel más elevado posible, con el objetivo de capacitarlos a enfrentar los nuevos desafíos que se presenten (Lück, 2009, p. 17).

Aunque se indique el protagonismo de dirigentes, también se refuerza la importancia de un trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, familias y estudiantes para lo que se supone sea parte de lo que entendemos como gestión compartida, participativa y democrática, principio establecido en la Constitución Federal Brasileña y reglamentado en dispositivos como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN (Ley n.º 9.394, 1996) y el Plan Nacional de Educación - PNE (Ley n.º 13.005, 2014). Por este motivo, Lück (2009) orienta la actuación profesional de directores y directoras hacia un concepto de coliderazgo y no fragmentación del trabajo en las escuelas. Por su parte, Paro (2002) afirma que la lucha por la democratización de la escuela se sitúa, por lo tanto, en el interior de la propia lucha por la democratización de la sociedad que, en el límite, coincide con la transformación social, o sea, con la revolución como proceso prolongado de transformación estructural de la sociedad.

Pensar el papel del director o directora, de acuerdo con Lück, es fundamental para desarrollar una comunidad educativa, aprendizajes continuos y para la propia gestión compartida (Nadal, 2009). Después de todo, las investigaciones y el cotidiano docente muestran que el ambiente escolar está repleto de posibilidades y desafíos. Es evidente, por lo tanto, la necesidad del ejercicio de la gestión para orientar las tomas de decisión y proyectos frente a las transformaciones del campo educativo, enfrentamientos y complejidad inherentes al trabajo en la educación. Implica, entonces, considerar los actores que integran la comunidad educativa y, en este caso, principalmente, investigar la visión del papel de la directora o director en la organización y conducción de las acciones administrativas y pedagógicas de las instituciones.

En 2018, el monitoreo global de la educación hizo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicara propuestas para una agenda de políticas públicas que incluían el trabajo del director y de la directora

escolar en lo que se volvió conocido como el informe *Activating Policy Levers for Education 2030*. El material contiene elementos que configuran el funcionamiento de las escuelas por medio de la acción de los directores y busca además sistematizar cuestiones sobre su papel, formación, evaluación y condiciones del trabajo. Otras acciones y resultados fueron surgiendo con el tiempo como consecuencia de esta iniciativa. Una de ellas, en Brasil, fue la Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar, enviada en 2020 al Consejo Nacional de Educación (Ministério da Educação do Brasil, 2021).

Durante la pandemia, Brasil contaba con 161,2 mil directores escolares, de los cuales el 88,2% tenía diploma de grado y el 54,4%, posgrado. La mitad de los(las) dirigentes de las escuelas públicas fueron indicados o elegidos por gestores públicos y tan solo el 20% ocuparon el cargo por proceso electoral con la participación de la comunidad (Cruz & Monteiro, 2021).

Considerando que el proceso educativo siempre será único, es importante que el gestor o gestora conozca la realidad de su escuela, escuche a la comunidad educativa de forma general, conozca el clima y la cultura organizacional para pensar juntos los propósitos y los posibles caminos a seguir. Además, su representatividad y pautas deben estar de acuerdo con los intereses y proyectos de la comunidad escolar por medio de tomas de decisión, inversiones e incentivo contextualizados.

Con respecto al perfil profesional para que la gestión democrática y las prácticas escolares conduzcan al éxito escolar, Lück (como se citó en Nadal, 2009) presenta las características fundamentales que tiene que caracterizar un director o directora, lo cual contribuye para “convertirse” en líder: se trata de una persona emprendedora que se empeña en mantener el entusiasmo del equipo, además de poseer autocontrol y determinación, flexibilidad, conocer los fundamentos de la Educación y sus procesos, comprender el comportamiento humano y sabe las motivaciones, los intereses y las competencias del grupo al que pertenece; también, acepta los nuevos desafíos con disponibilidad, influenciando positivamente al equipo.

Conviene decir que, según este concepto, la persona en la figura gestora reconoce su papel de conducción, orienta e incentiva la formación de líderes en la escuela, la proactividad, creatividad, protagonismo y participación. Se opone a la figura del autoritarismo y constituye relaciones a través de sus competencias y habilidades dialógicas.

Tal como se ha dicho anteriormente, y con base en los desplazamientos sociohistóricos y referenciales de la educación, fue elaborada, en el contexto brasileño, la Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar, que se presenta articulada a la Meta 19 del Plan Nacional de Educación, que busca asegurar condiciones, en el plazo de 2 (dos) años, para efectivizar la gestión democrática de la educación, asociada a criterios técnicos de mérito y desempeño y a la consulta pública a la comunidad escolar, en el ámbito de las escuelas públicas, asegurando recursos y apoyo técnico de la Unión para tanto (Lei n.º 13.005, 2014). Está vinculada a las indicaciones de “competencias necesarias para el siglo XXI” y a los movimientos que buscan crear parámetros para la actuación de estos profesionales en el país, especialmente, en lo que respecta a la gestión democrática.

El texto describe competencias esperadas de los equipos gestores y escolares, y presenta orientaciones para que Estados y Municipios lo utilicen como referencia

cuando sea aprobado y homologado por el Ministerio de Educación (MEC). El documento está compuesto por diez competencias generales y dieciocho específicas, organizadas en cuatro dimensiones de la gestión: político-institucional; pedagógica; administrativo financiero; personal y relacional. Las dimensiones, competencias descritas, atribuciones, prácticas y acciones retratan “lo que se espera” de estos profesionales en el contexto brasileño a partir de sus formuladores.

Según el MEC (2021), las diez competencias generales esperadas de los directores escolares son:

- Coordinar la organización escolar en las dimensiones político-institucional, pedagógica, personal y relacional, y administrativo-financiera, desarrollando un ambiente colaborativo y de corresponsabilidad, construyendo colectivamente el proyecto pedagógico de la escuela y ejerciendo un liderazgo transformacional y enfocado en objetivos bien definidos.
- Configurar la cultura organizacional junto con el equipo, incentivando el establecimiento de un ambiente escolar organizado y productivo, concentrado en la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje, y orientado por altas expectativas sobre todos los estudiantes.
- Comprometerse con el cumplimiento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y el conjunto de aprendizajes esenciales e indispensables al que todos los estudiantes, niños, jóvenes y adultos tienen derecho, valorizando y promoviendo la materialización de las Competencias Generales de la BNCC y sus competencias específicas, como también de los demás documentos que legislan la educación brasileña.
- Valorar el desarrollo profesional de todo el equipo escolar, promoviendo formación y apoyo enfocado en las Competencias Generales de los Docentes, como también en las competencias específicas vinculadas a las dimensiones del conocimiento, de la práctica y de la participación profesional, conforme la BNC Formación Continua, movilizándolo al equipo para una actuación de excelencia.
- Coordinar el programa pedagógico de la escuela, aplicando conocimientos y prácticas que impulsen prácticas exitosas, fundamentándose en datos concretos, incentivando un clima escolar propicio para el aprendizaje, monitoreando y evaluando constantemente el desempeño de los estudiantes y haciendo que el equipo se comprometa con el proyecto pedagógico de la escuela.
- Gerenciar los recursos y garantizar el funcionamiento eficiente y eficaz de la organización escolar, monitoreando personal y frecuentemente las actividades, identificando y comprendiendo problemas, con postura profesional para solucionarlos.
- Tener proactividad para buscar diferentes soluciones para mejorar el funcionamiento de la escuela, con espíritu innovador, creativo y orientado a la resolución de problemas, comprendiendo su responsabilidad con respecto a los resultados

esperados y siendo capaz de crear el mismo sentido de responsabilidad en el equipo escolar.

- Relacionar la escuela con el contexto externo, incentivando la colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad, mediante comunicación e interacción positivas, orientadas al cumplimiento del proyecto pedagógico de la escuela.
- Ejercitar la empatía, el diálogo y la resolución de conflictos y la cooperación, promoviendo el respeto al otro y a los Derechos Humanos, acogiendo y valorizando la diversidad de individuos y de grupos sociales, sus saberes, identidades, culturas y potencialidades, sin ningún tipo de prejuicio, para promover un ambiente colaborativo en los locales de aprendizaje.
- Obrar e incentivar personal y colectivamente, con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia, la abertura a diferentes opiniones y concepciones pedagógicas, tomando decisiones con base en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios, para que el ambiente de aprendizaje pueda reflejar estos valores.

Al abordar las competencias generales del director escolar, podemos comenzar planteando el primer cuestionamiento: ¿existe una manera de delinear un perfil de profesional dentro de la diversidad humana y contextual? Las competencias pueden entenderse como un conjunto de habilidades, saberes y actitudes que contribuirán al desarrollo de determinadas acciones. El informe de Delors et al. (1998) se volvió conocido por presentar los principios fundamentales para la educación del siglo XXI que están articulados a las expectativas de los saberes necesarios de los actuales gestores: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Uno de los principales propósitos de las escuelas incluye la enseñanza y el aprendizaje de los discentes, pero sabemos que, al ver a la escuela como una comunidad educativa, todos los que en ella habitan, en sus espacios y tiempos, son impulsados a las (des)construcciones. Pensar el papel de la escuela tan solo para el aprendizaje de los estudiantes significa dejar de ver el proceso educativo de forma más amplia, responsabilizando una vez más a los(las) docentes y dejando a cargo de las coordinadoras(es) el control del trabajo de estos profesionales cuando el enfoque está en los resultados, o sea, el desempeño de los estudiantes.

Más que el compromiso de cumplir los documentos normativos que buscan estandarizar la educación en el país es necesario que la gestión escolar fomente la reflexión sobre una visión y práctica pedagógica pertinente, o sea, de acuerdo con las reales necesidades presentes en el cotidiano de las escuelas, formando personas conscientes de los problemas sociales, para la interculturalidad, la empatía y la solidaridad (Nadal, 2009).

La Matriz de Competencias Generales del Director Escolar está organizada en dimensiones. Colocamos énfasis en la dimensión personal y relacional en la Tabla 1, que sugiere más específicamente el cuidado y apoyo a las personas por medio de acciones democráticas, de la alteridad, equidad, comunicación y proactividad.

Tabla 1

Dimensión Personal y Relacional

Competencias	Descripción	Atribuciones
D.1. Cuidar y apoyar a las personas	El director escolar promueve y construye respeto y confianza a través de su comportamiento ético, incentivando la construcción de relaciones positivas y una colaboración efectiva entre los miembros de la comunidad escolar. Inspira confianza, debido a su capacidad de ser profesionalmente imparcial, justo y respetuoso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprometerse con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. 2. Promover una convivencia escolar respetuosa y solidaria. <p>Accionar las instituciones de la red de apoyo y de protección al niño y al adolescente, siempre que sea necesario.</p>
D.2. Actuar democráticamente	El director debe ser el principal promotor del diálogo en la comunidad escolar, donde la escucha y el incentivo a la conversación con todos son decisivos para un proyecto educativo democrático y de calidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proponer la constitución o ampliación de los espacios y momentos de diálogo en la escuela, incentivando a las personas para que presenten sus puntos de vista, ideas y conceptos sobre la escuela y el trabajo pedagógico. 2. Promover estrategias para que los profesionales puedan participar de la educación elaborando y actualizando el proyecto político-pedagógico de la escuela, y para que las comunidades escolar y local puedan estar presentes en consejos escolares. 3. Asegurar el respeto a los derechos, opiniones y creencias entre el equipo de gestión, los estudiantes, sus familiares y los profesionales de la educación que actúan en la escuela. 4. Tratar a todos de forma equitativa y con respeto.
D.3. Comprometerse con su desarrollo profesional	El director escolar busca ampliar y actualizar sus conocimientos generales y especialmente relacionados con la educación, la escuela, sus sujetos y procesos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener predisposición para estudiar y el deseo de mejorar constantemente, planeando y buscando momentos de cualificación profesional. 2. Evaluar continuamente, corregir y perfeccionar su propio trabajo. 3. Saber enfrentar situaciones y problemas inesperados y discernir cómo podrá ocuparse de ellos y en cuáles caminos podrá encontrar los recursos necesarios. 4. Analizar el contexto, identificar problemas o amenazas y actuar de forma anticipada para evitar que sucedan o para mitigar sus impactos manteniendo, así, un ambiente escolar organizado, productivo y concentrado en la enseñanza aprendizaje.

D.4. Saber comunicarse y enfrentar conflictos	El director busca siempre la mejor manera de expresarse. Busca entender el origen de los problemas y conflictos, mediando la construcción de soluciones alternativas en diálogo con todas las partes interesadas, mostrando capacidad de escucha activa y argumentación.	1. Establecer formas de comunicación claras y eficaces con todos, articulando argumentos relacionados con el contexto y consistentes con su responsabilidad al frente de la escuela. 2. Usar la comunicación y el diálogo para hacer frente a las situaciones y conflictos en el cotidiano escolar y educativo. 3. Mediar crisis o conflictos interpersonales en la escuela.
---	--	--

Nota. De “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, do Ministério da Educação do Brasil, 2021, p. 18 (<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021pdf/172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2/file>).

Observamos una conexión entre estas competencias que incluyen el conocimiento de la persona docente, del equipo, la conducción del trabajo y la formación continuada, pero también con un sentido de control y centrado en resultados, aunque se sugieran acciones de reconocimiento y valorización de los profesionales.

Las condiciones del trabajo incluyen la salud física, emocional y los procesos cognitivos de los profesionales. Vemos que el texto se enfoca en el cuerpo discente con respecto al cuidado y apoyo (D.1), dejando de forma implícita a otros agentes en las siguientes competencias: (D.2) - (D.4). Marchesi (2008) vincula las competencias profesionales de docentes, por ejemplo, con el éxito en la lucha contra las transformaciones educativas y atribuye la inversión de la administración educacional al desarrollo profesional de profesores y profesoras y el mantenimiento de relaciones positivas, al aumento de la satisfacción en el trabajo. Al mismo tiempo, critica las administraciones educativas que abordan las escuelas de forma “similar” cuando en realidad tienen identidades propias. En este punto nos volvemos hacia la estandarización propuesta por la Matriz.

El clima institucional y la cultura organizacional están relacionados con la personalidad que, en este caso, construye una escuela. La identidad institucional está compuesta diariamente en el encuentro entre la comunidad educativa, las personas, los espacios, tiempos, valores, creencias, discursos y acontecimientos que conforman su cotidiano. Además, lo que se ve y lo que no conseguimos observar o expresar también conducen las prácticas, tomas de decisión y enfrentamiento de desafíos. El currículo y el proyecto político-pedagógico, por lo tanto, está conformado por mucho más que por los textos normativos y referenciales teóricos. La importancia de estos conceptos queda evidente por el hecho de que la naturaleza del proceso educativo y la vida de la escuela son definidas, sobre todo, por el modo como las personas colectivamente organizadas realizan el trabajo en su interior, distribuyen y asumen responsabilidades, toman decisiones, las implementan, perciben su trabajo y construyen significados a partir de esa experiencia interactiva en la que muchos elementos personales, sociales, contextuales y funcionales entran en juego.

La Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE, 2021) se mostró contraria a la Matriz por la transposición de las concepciones neoliberales a la educación en contrapartida a los principios de la gestión democrática. Afirma que al definir un modelo idealizado de gestión educativa se produce un proceso de distanciamiento en el ejercicio de la función de director/a escolar, cuando la preocupación de estos/as educadores/as tiende a volcarse hacia las normas y modelos establecidos externamente a su

realidad, configurando lo que podemos considerar como neotecnicismo, en detrimento de la consolidación de mecanismos de participación y deliberación colectivos. En esa dirección, a pesar de señalar el trabajo colectivo, el texto se enfoca en las competencias y atribuciones del/la director/a, dejando de lado los esfuerzos realizados en el sentido de un concepto amplio, en el que la gestión no se restringe al/a la gestor/a (ANPAE, 2021).

En consonancia, Botelho y Silva (2022) defienden que la Matriz puede representar un retroceso en lo que respecta a la gestión democrática, buscando estandarizar y uniformizar procesos en la gestión de las escuelas, además de reducir la autonomía y limitar el potencial creativo y crítico de la gestión escolar (p. 17). Es necesario asegurar la educación escolar pública y democrática y aliar la actuación de estos procesos también en las instituciones privadas. De ahí surge la necesidad de tener las condiciones básicas para hacer frente a las realidades y situaciones adversas.

El malestar docente y la gestión escolar en tiempos de pandemia

Las transformaciones sociales afectan a las escuelas y el ejercicio docente. Los efectos de la dinámica del mundo no están presentes tan solo en los discursos de la pandemia de coronavirus, sino que siempre han integrado los diferentes fenómenos; después de todo, la vida está compuesta por movimientos. Antes de la pandemia, por ejemplo, ya se discutía la necesidad de repensar la educación en las escuelas más allá de las instituciones, de la fragmentación del conocimiento, de las certezas difundidas, de la reproducción de contenido, de la educación bancaria (Freire, 1983; Morin, 2000; Carbonell, 2002) y, como vimos, de las competencias profesionales que implican una movilización colectiva.

Castells (1999) planteaba que, para atender las necesidades del siglo XXI, era necesario saber trabajar con la cantidad de informaciones producidas, leerlas, ampliar los conocimientos a partir de ellas e innovar. Paralelamente a estos procesos, se creaba un ambiente en que el conocimiento estaba siendo cada vez más construido con el uso de las tecnologías digitales. Libâneo et al. (2012) trataban el liderazgo como una habilidad para motivar, integrar y conducir grupos en favor de determinados objetivos por medio de la gestión participativa.

Con la pandemia de coronavirus nos deparamos con la necesidad de distanciamiento social por decreto, lo cual sirvió para reducir la diseminación del coronavirus, la ampliación del uso de las tecnologías digitales y muchos cuestionamientos sobre las ciencias y el conocimiento pertinente.

Las escuelas públicas y privadas buscaron dar continuidad a sus actividades de alguna forma a través de la llamada “Educación Remota de Emergencia” que se llevó a cabo en diferentes espacios geográficos, pero buscando mantener el distanciamiento. Fue considerada como una emergencia, dado que se configuraría como una respuesta más inmediata al contexto presente, pero que mostró tensiones y amenazas a la sobrevivencia de las escuelas y universidades.

Algunas instituciones pronto se organizaron y desarrollaron clases sincrónicas con los estudiantes; otras compartieron clases grabadas y materiales en plataformas digitales, sumados al envío de recursos por medio de aplicaciones de mensajes instantáneos o redes sociales. Sin embargo, ciertas escuelas produjeron actividades impresas y las entregaron a

los estudiantes con el propósito de que los contenidos previstos para el año lectivo consiguieran desarrollarse. Observamos, por lo tanto, una mezcla de estrategias pedagógicas que fueron mostrando las diferentes condiciones de la educación en Brasil.

¿Cómo pensar los contenidos de un año lectivo, la motivación discente, viviendo los atravesamientos del hambre, el desempleo, los altos niveles de mortalidad, la inseguridad, la falta de saneamiento básico y la evasión de miles de estudiantes? ¿Cómo enfrentar el desafío de usar las tecnologías digitales en las clases remotas? ¿Cómo pensar la educación y el aprendizaje frente a las desigualdades de la enseñanza pública y privada en el país? O, incluso, ¿cómo hablar de educación remota con el uso de tecnologías digitales para estudiantes que no tienen accesibilidad?

Los estudios de Marchesi (2008), realizados en décadas anteriores, ya indicaban puntos que merecían atención, ya que revelaban riesgos y tensiones para la educación y el profesorado: el riesgo de un aprendizaje superficial; el desequilibrio en la evaluación de aprendizaje, desigualdades entre los estudiantes; los valores que deben orientar la acción educadora; las dificultades en las reacciones con las familias; y pérdida de la autoestima profesional de los docentes. Muchos de estos puntos fueron motivo de conflicto frente al funcionamiento de la organización de las escuelas, de las exigencias de las familias y de la realidad emergente que se presentaba en la pandemia.

Observamos a los equipos de gestión escolar repensando sus currículos y listando las habilidades y conocimientos prioritarios que deberían ser explorados, ya que inicialmente la carga horaria de las clases fue repensada de acuerdo con la edad de los estudiantes en algunas escuelas o frente a las exigencias de implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria (Lei n.º 13.415, 2017) o del futuro de las evaluaciones nacionales como el Examen Nacional de la Educación Secundaria (ENEM) que actualmente se configura como el principal instrumento de acceso a las universidades del país.

Además de planificar, cuestionar el rigor y la flexibilidad de los contenidos explorados, el tiempo y pertinencia de las actividades, fue necesario pensar sobre la veracidad de las informaciones difundidas y los valores sociales prioritarios. En los últimos tiempos, hemos visto la expansión de las políticas neoliberales y del neoconservadorismo en la educación brasileña que actúan, principalmente, en discursos en las redes y por medio de la estandarización de sistemas de evaluación y reformas curriculares que pretenden avanzar con sus pautas (Lima & Hypolito, 2019).

Nascimento (2021) describe relatos de docentes de escuelas estatales de Rio Grande do Sul, con salarios bajos y atrasos en los pagos, que afirman que las escuelas no estaban preparadas (especialmente docentes y directores), que relataban aplicar muchos esfuerzos para organizar actividades de enseñanza y aprendizaje y escuchaban de la sociedad que el “año estaba perdido”, contribuyendo con la percepción negativa y la desvalorización del trabajo docente. Además, Marchesi (2008, p. 9) ya afirmaba que la sociedad de la imagen no solamente alteró las estrategias de aprendizaje de los alumnos, sino también las formas de controlar la atención, trayendo, en el contexto de la pandemia, nuevas exigencias para los profesores y profesoras: transformar sus casas en local de trabajo, planear clases y motivar a los discentes para los momentos on-line.

Tantos cuestionamientos, incertidumbres e imprevisibilidades anunciaron el surgimiento de habilidades que deberían ser desarrolladas por estudiantes y docentes, generando angustias, miedos y ansiedad en los profesionales de la educación y discentes. Según el Instituto Península (2020), en una de las etapas de sus investigaciones, el 67% de los profesores se declaran ansiosos; el 34%, estresados; el 35%, sobrecargados; el 38%, cansados; el 36%, aburridos; y el 27%, frustrados. Después de todo, sus casas quedaron expuestas en las pantallas, los horarios y rutinas se transformaron, al igual que las formaciones, reuniones y respuestas a las demandas profesionales, familias y de la sociedad como un todo.

Behar (2020) escribió que profesoras y profesores pasaron por diferentes fases a lo largo de la pandemia de coronavirus: el desafío, en el que vemos conflicto, dolor, pero es necesario salir de la zona de confort, de parálisis; y el desarrollo, que es la única forma de resolver nuestros desafíos.

Asociamos el desánimo, el agotamiento y la enfermedad con el malestar docente, de forma análoga a lo que el psicólogo Freudenberger (1974) caracterizaba como síndrome, con respecto al agotamiento de orden físico, cognitivo y emocional, que había llevado a la población al cansancio oriundo de las condiciones de trabajo en las décadas del 70 y 80 del siglo XX y que quedó conocido como Síndrome de Burnout.

Considerando las demandas de las escuelas y del mercado de trabajo, la necesidad de que profesores y profesoras se adapten a los cambios propuestos y la enfermedad en el magisterio, “el malestar docente” se volvió un objeto de estudio en Europa y en Brasil durante el mismo período (Esteve, 1994, 1999; Jesús, 1998, 2002, 2007; Marchesi, 2008). Después de todo, los cambios de orden social, ideológico, político y económico que ocurrían durante los años de 1970 a 1980 en Brasil y en el mundo fortalecieron la esperanza y la lucha por los derechos sociales y la dignidad humana.

La ascensión del capitalismo y la fuerza del trabajo frente a crisis y al acúmulo de riquezas por determinada parte de la población mundial y las desigualdades entre países considerados desarrollados y subdesarrollados produjeron nuevos fenómenos, entre ellos el agotamiento profesional.

Es necesario destacar que a todos se nos invita a reaccionar frente a cualquier situación, y tales episodios pueden ser comprendidos como una circunstancia de estrés. Conforme accedemos a nuestro aparato interno-externo para hacer frente a las situaciones, generamos estrés. La frecuencia y la intensidad de estos desencadenadores y respuestas contribuyen a generar agotamiento y, por lo tanto, el malestar docente. Si las respuestas dadas consiguen atender las necesidades, las habilidades corresponden a las demandas, y mantienen cierto equilibrio *a posteriori* en la vida de la persona, existe más posibilidades de que ocurra lo que los autores conocen como una de las medidas para el bienestar docente y la satisfacción profesional (Jesús, 2007).

Inicialmente, el campo de estudios presentó investigaciones en el área Médica sobre las enfermedades osteomusculares, vocales y cardiológicas. Por su parte, los aportes oriundos de referenciales de la Psicología fueron delineando síntomas, tales como, la ansiedad y depresión. Gradualmente, las investigaciones y debates sobre el asunto fueron

surgiendo en el campo educativo trazando su origen, factores, indicadores y estrategias que deberían ser utilizadas frente a los desafíos de la profesión.

El malestar docente es un fenómeno complejo, interdependiente y que se articula con las diferentes esferas (histórica, política, económica y biopsicosocio cultural), por lo que es importante saber cómo gestionarlo de forma personal y colectiva. En una primera observación, podemos tener la idea de responsabilizar a cada persona por sus procesos e historias de vida, o la prepotencia de fragmentar a un individuo en vida profesional y personal. A diferencia de ello, en este caso, buscamos una forma de presentar el malestar docente y las implicaciones presentes en la gestión escolar en el ámbito de la prevención o del enfrentamiento sin perder de vista su interdependencia.

El investigador español Esteve (1994, 1999), por ejemplo, configura el malestar docente por medio de elementos de primer y segundo orden. Para él, factores de segundo orden afectan indirectamente el trabajo docente: masificación de la enseñanza, desvalorización profesional, incertidumbres sobre su papel y función como agente de socialización y educación. Los factores de primer orden están directamente relacionados con la acción docente, la precarización de los recursos y condiciones laborales, situaciones de violencia, sobrecarga de trabajo y agotamiento profesional. Para este autor, los principales síntomas presentados son el alto ausentismo, abandono de la profesión, deseo de vacaciones, pedidos de transferencias, desmotivación, cansancio permanente, depresión, baja autoestima, falta de compromiso, inhibición, malas relaciones, neurosis reactivas, insatisfacción, insomnio y otras enfermedades.

Por su parte, Jesús (2007) considera que el “bienestar docente” incluye la motivación y realización de los docentes. El autor resalta que los profesores son motivados por un conjunto de habilidades y estrategias que permiten reacciones y resultados efectivos en el cotidiano de su trabajo. Nascimento (2021) reunió diferentes referenciales y presentó el malestar en diálogo con el bienestar docente a través de una estructura rizomática, compleja e interdependiente, destacando los siguientes ejes: clima y cultura organizacional, educación y enseñanza en Brasil, sentimientos y emociones docentes, enseñanza creativa, procesos motivacionales, valorización profesional y cultura, clima y relaciones interpersonales positivas.

Sobre la educación en tiempos de pandemia destacamos las dificultades con el acceso a internet, la falta de organización del Estado para orientar a los profesionales y discentes en las escuelas públicas de Rio Grande do Sul y la falta de interacción entre el cuerpo docente en las escuelas estatales, ya que el gobierno cortó los fondos y canceló los períodos previstos para reuniones pedagógicas. Los estudios revelan el pedido de profesoras por formaciones en formato de cursos y el aumento de la procura por formación continua como también la creciente dificultad de evaluar a los grupos por no recibir las actividades producidas durante el período (Nascimento, 2021).

Por otro lado, para casi el 70% de los gestores los recursos financieros de la escuela no fueron suficientes (Cruz & Monteiro, 2021) y a ellos les correspondió articular recursos y estrategias para asegurar el derecho a la Educación Básica de miles de estudiantes. El sondeo realizado con gestores y publicado en el documento Anuário Brasileiro de Educação (Cruz & Monteiro, 2021) mostró que la revisión de las prácticas pedagógicas es considerada

una de las medidas más efectivas para reducir la repetición escolar junto con otras, como contactar a las familias y al Consejo Tutelar en la lucha contra el abandono escolar.

Muchas veces, el enfoque en los resultados y el desempeño de los estudiantes termina responsabilizando tan solo a los docentes, cuando de hecho existe una gama de factores presentes que contribuyen para el éxito o el fracaso escolar. La preocupación con la violencia y abuso de niños y adolescentes creció con el distanciamiento, y el cierre de las escuelas, la incertidumbre alimentaria, física y económica, a las que muchas ya estaban expuestas, fueron motivos que hicieron que docentes y gestores se movilizaran junto con la asistencia social.

El regreso a las clases presenciales se anunciaba como un nuevo campo de incertidumbres que exigía nuevas adaptaciones (curriculares, sanitarias, ambientales y socioemocionales). Después de todo, la escuela ya no era la misma y en las propias investigaciones también existía la duda de si era posible hablar de pospandemia (Gabriel et al., 2021). Al mismo tiempo, era un importante momento en lo que respecta a la relevancia de la sociabilidad y de ocupación de las escuelas para el desarrollo humano y el ejercicio de la ciudadanía.

Lopes (2021), además de evaluar el desempeño de estudiantes de escuelas del estado de São Paulo, identificó que las instituciones no estaban con sus Regimientos, Proyectos Políticos Pedagógicos y Planes de Gestión actualizados de acuerdo con las necesidades provenientes de la pandemia, de la Nueva Enseñanza Secundaria, Educación Remota o Híbrida y, por lo tanto, recomendó actualizar los instrumentos de gestión.

Amorín (2021), al analizar el campo de la gestión escolar durante la pandemia de COVID-19, llegó a la conclusión de que la gestión estuvo amparada por los aspectos de la cultura, la democracia y el uso de las tecnologías digitales. No obstante, mostró la necesidad de invertir más en el desarrollo de gestiones más articuladas, formación de docentes y líderes, como también en mejorar la infraestructura, recursos y equipos. Los resultados indican la importancia de que los gestores desarrollen y afirmen su papel investigativo para obtener recursos y desarrollar proyectos de acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa.

Notamos que hay elementos que son de orden del trabajo docente y de la persona docente. No podemos perder de vista los efectos de los bajos salarios, de los contextos socioculturales en los que se encuentran estudiantes, familias y escuelas, la desigualdad entre el apoyo y las cobranzas, el sistema de formación de profesoras(es) y el desarrollo de la carrera docente, las relaciones y el impacto del papel del director o directora en la docencia (Araújo et al., 2009).

Las condiciones y exigencias del trabajo docente permanecieron e incluso se ampliaron como rescate y continuidad de lo construido y elaborado en los años anteriores, las adversidades son inherentes al proceso educacional. Lück afirma que enfrentarlas implica desarrollar una comprensión sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el modo como el desempeño individual y colectivo afecta las acciones de la organización (Nadal, 2009).

Para el pospandemia queda todavía más explícita la importancia de una educación de calidad cuando pensamos en la salud de todos y todas (Gatti, 2020). El regreso a la presencialidad o el fin de la pandemia no puede eliminar todos los recuerdos y experiencias que hemos vivido durante esos años.

Gradualmente van surgiendo publicaciones acerca del pospandemia y que pueden permitir que podamos utilizar las experiencias que potenciaron la gestión escolar y el trabajo docente frente a la pandemia de COVID-19 con una visión crítica y reflexiva para dar continuidad a los procesos de enseñanza, aprendizaje y afectos.

Consideraciones finales

Los conceptos de organización y gestión escolar han pasado por desplazamientos, del ámbito de la administración escolar – marcados por un sesgo empresarial, burocrático y muchas veces autoritario – a estudios de carácter crítico de las formaciones sociales, organización del trabajo y de las actividades pedagógicas.

Con el objetivo de comprender el papel de la gestión escolar en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente en el contexto de la pandemia de coronavirus buscamos sondear investigaciones y producciones sobre los enfoques dados al campo de la gestión escolar, especialmente a partir de la década de 1980 con algunos marcos legales como la Constitución de la República Federativa de Brasil, y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional como marco de los principios de la gestión democrática.

Además, nos dedicamos a leer y reflexionar sobre la Matriz Nacional Común de Competencias del Director Escolar (MEC, 2021), que asociamos con los datos obtenidos por estudios acerca de los principales desafíos enfrentados por gestores y docentes a lo largo de la pandemia de coronavirus y pospandemia. O sea, tenemos la audacia, en medio de la capilarización de los fenómenos y de relacionar algunas de sus ramificaciones.

La pandemia de coronavirus reveló cuestiones discutidas desde hace décadas sobre la calidad de la educación, la gestión participativa y las condiciones del trabajo docente. Si, por un lado, a la escuela se la coloca en un lugar de resolución de todos los problemas, por otro, también se la crítica bastante por la forma como se constituye.

A partir del material explorado, revelamos las contradicciones presentes en los discursos (documentos legales y normativos y discursos sociales) de innovación o gestión democrática y compartida para una labor muchas veces fragmentada, burocrática y autoritaria. Para lograrlo es necesario que los directores inviertan en una gestión más articulada, formación continua de profesores y profesoras y que también reconozcan el propio papel investigativo que tienen de la realidad de sus escuelas y equipos. Después de todo, las tomas de decisión exigen conocimiento, diálogo y movilización.

Cabe decir que existe una esfera de gestión en una dimensión más amplia (Estado) y la gestión escolar (comunidad educativa y la que se concentra en la figura de la directora o director en sí) lo que para algunas instituciones es un desafío (una gestión global-local).

El crecimiento de movimientos neoconservadores y neoliberales ha generado una disputa de ideales y valores de orden también mercadológica que nos lleva a cuestionar al Estado y determinadas escuelas, en ese sentido, nos preguntamos. ¿están al servicio de quién? Por esta razón, los gestores escolares deben evaluar el período de la pandemia, revisar y actualizar los instrumentos de gestión en sus escuelas y no acomodarse con las conquistas y dificultades producidas.

La organización del trabajo escolar y la representatividad para la comunidad deben ser concebidas como un proceso en construcción, pero la forma de decidir, las perspectivas y las proposiciones también hablan de su proyecto pedagógico, valores y acciones. Tales cuestiones están relacionadas con los principios y el ejercicio de la ciudadanía, que deben estar incluidos en los currículos y en el cotidiano escolar: democrático, participativo y creativo.

Los desafíos enfrentados por gestores(as) y docentes en tiempos de pandemia se caracterizaron por tomas de decisión continuas y emergentes como en el cierre de las escuelas, posibilidades de retornos, adaptación a la educación remota de emergencia, atención a las necesidades de estudiantes y familias, orientación del equipo pedagógico, educación híbrida, regreso a la presencialidad y la pospandemia. Por esta razón, conocer diferentes realidades, elaborar planes, ser actuante y crítico no puede caminar lejos del pensamiento flexible, inventivo y de alteridad.

Notamos que existe un mayor número de producciones que exploran las adaptaciones iniciales y el primer año de pandemia y, gradualmente, están surgiendo estudios sobre las experiencias pospandemia. No podemos pensar que la escuela siguió siendo “la misma” cuando los efectos en los niños, docentes y estudiantes siguen resonando y lo harán por muchos años.

Las enfermedades y el malestar docente crecen por todo lo que el período impone a la profesión. No obstante, el ser humano es multidimensional y multifactorial en sus aprendizajes y conocimiento, y seguimos en transformación. Más que innovación, necesitamos hablar de transformación. La gestión escolar tiene un rol fundamental en la promoción de los fenómenos del malestar y bienestar docente, sea reduciendo los efectos de políticas neoconservadoras y neoliberales más amplias a través de proyectos y acciones de valorización profesional, formación crítica o espacios creativos de escucha y diálogo, o corriendo el riesgo de incentivar el malestar docente por la desvalorización, sobrecarga, distancia entre discurso y práctica, mala gestión de los recursos, autoritarismo, etc. Los resultados de las investigaciones muestran que los factores anteriores a la pandemia se entrelazan con el contexto emergente.

Existe una cierta movilización para repensar el papel y la función de los(las) profesionales de la educación. Aunque la posibilidad de trazar perfiles y competencias esté relacionada con las expectativas colocadas de un Yo que somos Nosotros y Otros y se empeñe en atender tales ideales, no podemos perder de vista que gestores también son educadores que siguen buscando formas eficaces de detectar y resolver problemas, favorecer ambientes saludables para el desarrollo humano, la educación, el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía.

Recomendamos, por lo tanto, que continúen las investigaciones sobre el tema, ampliando sus posibilidades metodológicas (creativas y críticas) a fin de acoger la escucha y representaciones de gestores y docentes con el objetivo de construir investigaciones que logren ambientes de diálogo, reflexión y formación. Necesitamos pensar en la salud de todos y todas, en la construcción colectiva, en resistencias y en las producciones de malestar y bienestar también de gestores que han pasado por tantas representaciones y tomas de decisión a lo largo de sus carreras.

Contribución de autoría

FSN: investigación y escritura.

AJCK: orientación y revisión.

Conflicto de intereses

No existen conflictos de intereses.

Responsabilidad ética o legal

No ha sido necesario. Investigación bibliográfica.

Agradecimiento

Agradecemos a la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur (PUCRS) por ofrecer las condiciones para que la realización de la investigación.

Financiamiento

La investigación se realizó con recursos propios de los autores.

Correspondencia: fernanda.n91@edu.pucrs.br

Referencias

- Amorín, E. H. (2021). *Gestão escolar democrática em tempos de pandemia* [Proyecto final de curso, Instituto Federal Goiano]. Repositorio IF Goiano. https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2239/1/ARTIGO_ELAINE%20H%20AMORIM.pdf
- Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2021). *Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar*. <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriznacional-de-competenciasdo-diretor-escolar>
- Araújo, A. P., Severo, C., Simon, M. S., & Callegari, R. (2009). Do mal-estar ao bemestar docente: perspectivas para uma gestão escolar. *Competência Revista da Educação Superior do Senac*, 2(2), 91-103.
- Behar, P. A. (2020). *O ensino remoto emergencial e a educação a distância*. UFRGS Coronavirus. <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remotoemergencial-e-a-educacao-a-distancia/>
- Botelho, G., & Silva, L. G. A. (2022). Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*, 16. <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/19811969jpe16e83899.pdf>
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Artmed Editora.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (22. ed.). Paz & Terra.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Antunes, C. J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto.
- CEPAL (2021). *Panorama social de América Latina 2020*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina2020>
- Cóssio, M. F., Hypólito, Á. M., Leite, M. C. L., & Dall'Igna, M. A. (2010). Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(2), 325- 341.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto* (3. ed.). Artmed.
- Cruz, P., & Monteiro, L. (Orgs.). (2021). *Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020-2021*. Moderna. <https://www.moderna.com.br/anuarioeducacaobasica/2021/index.html>

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagem, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO.
- Duarte, A. W. B., & Hypolito, Á. M. (2021). Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos da Escola*, 14(30), 736–752. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>
- Esteve, J. M. (1994). *O mal-estar docente* (3. ed.). Paidós.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Traducción al portugués de Durley de Carvalho Cavicchia. EDUSC.
- Fávero, A. A., Agostini, C. C., & Rigoni, L. M. (2021). Malestar docente e políticas de formação pedagógica. *Revista Pedagógica*, 23, 1-27. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6309>
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (13. ed.). Paz e Terra.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal os Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gabriel, N. S., Marçal, G. A., Imbernon, R. A. L., & Pioker-Hara, F. C. (2021). O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. *Terræ Didática*, 17, 1-13. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/-index.php/td/article/view/8663375>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29-41. <https://www.scielo.br/j/ea/a/-7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?lang=pt>
- Hernández-Hernández, F., & Benavente, B. R. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Education Siglo XXI*, 37(2), 21–48. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022). *Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021*. <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-apandemia-em-2021>

- Instituto Península (2020). *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus*.
<https://institutopeninsula.org.br/pesquisasentimento-e-percepcao-dos-professores-nosdiferentes-estagios-do-coronavirusno-brasil/>
- Jesús, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto Codex.
- Jesús, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. ASA Editores.
- Jesús, S. N. (2007). *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Mediação.
- Kampff, A. J. C. K., Giraffa, L. M. M., & Dias-Trindade, S. (2023). Espaços Digitais Estabelecidos na Pandemia: reflexões no contexto da educação superior. In M. C. Morosini, M. G. Dalla Corte, D. P. V. Bolzan (Orgs.). *Futuros da educação superior: tendências e cenários em contextos emergentes* (pp. 337-366). ediPUCRS.
- Lei n.º 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996, diciembre 20).
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n.º 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (2014, junio 25).
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/11-3005.htm
- Lei n.º 13.415. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. (2017, febrero 16).
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Libâneo, J. C. (2007). *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. Alternativa.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10. ed.). Cortez.
- Lima, I. G., & Hypolito, Á. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>
- Lopes, M. P. S. (2021). *Instrumentos de gestão das escolas estaduais paulistas no pós-pandemia*. VII CONEDU, Campina Grande, Brasil.
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79546>
- Lück, H. (2008). *Planejamento em orientação educacional* (17. ed.). Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Machado, K. G. W., Soso, F. S., & Kampff, A. J. C. (2020). Aulas on-line no contexto da educação superior em tempos de pandemia. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 633655.

- Marchesi, Á. (2008). *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Artmed.
- Ministério da Educação do Brasil (2021). *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2021-pdf/172851parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2/file>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez; UNESCO.
- Nadal, P. (2009). Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. 2009. *Revista Nova Escola*. <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luckfala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>
- Nascimento, F. S. (2021). *Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bemestar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul]. Repositório institucional PUCRS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9591>
- Paro, V. H. (2002). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2007). *Política educacional* (4. ed.). Lamparina.

Trayectoria académica

Fernanda Silva do Nascimento

Doctoranda en Educación (PUCRS), Máster en Educación (PUCRS), Especialista en Gestión Educativa y en Psicopedagogía Clínica e Institucional (PUCRS), Diplomada en Pedagogía (UnB). Docente de Educación Básica. Miembro del Grupo de Investigación sobre Procesos Motivacionales en Contextos Educativos - Promot (PUCRS).

Adriana Justin Cerveira Kampff

Doctora en Informática Educativa por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Máster en Ciencias de la Computación (UFRGS). Especialista en Gestión Curricular (PUCRS). Diplomada en Informática (PUCRS). Prorectora de las Carreras de Grado y Educación Continua de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). Profesora e investigadora de los Programas de Posgrado en Educación y en Educación en Ciencias y Matemáticas. Miembro del Centro de Estudios en Educación Superior (CEES) y del Grupo de Investigación ARGOS - Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Educación Digital.