

FACETas

EDUCATIVAS



Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

Volumen 3. Núm. 5. Enero-Junio 2024 • Santo Domingo, República Dominicana

Así que, en una búsqueda por innovar y romper algunas prácticas tradicionalistas del momento, como las clases magistrales públicas, estos facultativos estudiaron a los grandes pensadores de la humanidad rescatando algunos principios entendidos como fundamentales para la educación. Primero partieron de Sócrates y su punto de saber hacer preguntas para alumbrar ideas o, en su defecto, que el conocimiento se estimula a través del cuestionamiento sobre lo que se necesita o desea conocer; siguieron pensando en Confucio y su idea de involucrar al estudiante para que comprenda. Hicieron que los estudiantes participaran en grupos pequeños, en ocasiones jugando a ser los pacientes con problemas médicos complejos.

Otros, participaban como médicos, haciendo análisis de las historias clínicas, entrevistando y revisando los antecedentes de los primeros para derivar un tratamiento objetivo. Así, si los futuros médicos estaban confundidos o con dificultades para proceder, podían acceder al maestro guía y a los recursos

El Aprendizaje Basado en Problema (ABP) también se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, pues en el mismo los estudiantes deben colaborar en equipos de trabajo, experimentando el aprendizaje como un proceso social y cultural que se da gracias al uso de habilidades de comunicación en la interacción con otros (Marra, Jonassen, Palmer y Luft, 2014).

Gardner, (citado por Barrera, 2024), estableció dentro de su teoría de inteligencias múltiples que nada activa más el desarrollo del pensamiento que ser retados con problemas y desafíos del mundo real. De hecho, afirmó que el desarrollar la inteligencia se trata de aprender a resolver problemas del mundo real en contextos diversos, lidiando con la novedad y con la capacidad de adaptarse y seleccionar las interacciones con el ambiente. En ese sentido, los educadores de hoy no pueden ser únicamente diseminadores de la información o tan solo facilitadores, sino que deben actuar como arquitectos del aprendizaje

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Juana Encarnación, decana Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. Wilfredo Rosario Carrión, director de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. Basilio Florentino Morillo, director del Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. Sandy Portorreal, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Mtro. Luis Ulloa Morel, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dra. Flor Berenice Fortuna Terrero, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Mtro. Manuel Eusebio Herasme, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dra. Rosa Liriano, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Mtra. Altagracia Núñez, Universidad de la Tercera Edad, República Dominicana

Mtra. Dilcia Armesto, Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, República Dominicana

Dr. Jullán Álvarez, Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, República Dominicana

Editora: Isaura Cotes Javier

Corrección de estilo: Isaura Cotes Javier

Diseño y diagramación: Diego Sosa Frías

Apoyo tecnológico: Joaquín Ernesto del Villar Martínez

ISSN Formato impreso: 2960-7639

ISSN Formato en línea: 3060-6915

TÍTULO: Facetas Educativas

Santo Domingo, Distrito Nacional,
República Dominicana

Facultad de Ciencias de la Educación (FCE)

www.uasd.edu.do

fc.educacion@uasd.edu.do

Facultad de Ciencias de la Educación, UASD

Tel. 809-362-1010

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Diana Elvira Soto Arango, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Dr. Iván Manuel Sánchez Fontalvo, Universidad del Magdalena, Colombia

Dr. Manuel Martí Villar, Universitat de València, España

Dr. Patricio Carreño, Universidad de las Américas, Chile

Dra. Marisol Ramírez Montoya, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Dra. Wanda Román, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. Benjamin Barón Velandia, Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación de la Corporación Univeritaria Minutod de Dios -UNIMINUTO- Rectoría, Bogotá

Mtra. Ana Roa Ramírez, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Contenido

- 6** **Facetas Educativas: Una apuesta para la transformación de la educación**
Dra. Juana Encarnación, decana
- 7** **Introducción**
- 9** **La dinámica del cambio y la transformación como condición fundante de la educación**
Jorge Adarberto Martínez Reyes
- 19** **Mujer e investigación: retos y desafíos**
Wanda Marina Román
- 26** **La investigación educativa y el estudio de los problemas sociales**
Herminia Teresa Peralta Checo, Amanda Cristina Altavaz Ávila
- 39** **Transformar el aprendizaje: el rol del aprendizaje basado en problemas en el siglo XXI**
Geynmi Pichardo Mancebo
- 49** **Una mirada a la investigación científica en orientación educativa y diversidad**
Rossely Alcántara Piña
- 59** **La Inteligencia Artificial en la educación universitaria: herramientas, beneficios y rol de las instituciones en la innovación docente**
Fermín Alberto Cruz Miolán
- 67** **Aplicación de estrategias para la producción de textos escritos y niveles de aprendizaje en estudiantes de Primer Ciclo, Nivel Secundario**
Pércida B. Ferreiras De Los Santos
- 79** **Libros, revistas y más**



AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO

Mtro. Editrudis Beltrán Crisóstomo
Rector

Dr. Wilson A. Mejía M.
Vicerrector Docente

Mtro. Ramón Y. Desangles F.
Vicerrector Administrativo

Mtro. Radhamés Silverio González
Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mtra. Rosalía Sosa Pérez
Vicerrectora de Extensión

Mtro. Pablo Valdez
Secretario General

Mtro. Gerardo Roa Ogando
Decano de la Facultad de Humanidades

Mtro. José Ferreira Capellán
Decano de la Facultad de Ciencias

Mtro. Antonio Ciriaco Cruz
Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y
Sociales

Mtro. Héctor Pereyra Espailat
Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas

Mtro. Omar J. Segura A.
Decano de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura

Mtro. Mario S. Uffre C.
Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud

Mtro. Julio C. Borbón R.
Decano de la Facultad de Ciencias Agronómicas y
Veterinarias

Mtra. Arelis Subero Maceo
Decana de la Facultad de Artes

Mtra. Juana M. Encarnación
Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

REPRESENTANTES DE RECINTOS UNIVERSITARIOS:

MA. Roberto A. Marte G., titular

MA. Juan A. Arias F., suplente

REPRESENTANTES DE CENTROS UNIVERSITARIOS REGIONALES:

MA. Enoide Cedeo Richiez, titular

MA. Luz Del Alba Dirocí E., suplente

REPRESENTANTES DE LOS/LAS PROFESORES/AS:

MA. Efraín Javier, titular

MA. Pastor de la Rosa, titular

MA. Lisanny Elizabeth Tejada, suplente

MA. Ramón Apolinar Méndez, suplente

REPRESENTANTES DE LOS/LAS EMPLEADOS/AS:

Sr. José Rosario Cuevas, titular

Lic. Ydelisa López Simet, suplente

RESPRESENTANTES DE LOS/LAS ESTUDIANTES:

Br. José Luis Gutiérrez, titular

Br. Fanny Nathalia Montero Rodríguez, titular

Br. José Estalin Quezada Perera, titular

Br. Edinson Padilla Pérez, titular

Br. Carluis Álvarez Pe a, titular

Br. Elizabeth Vargas Pimentel, titular

Br. Ercilia Estefanía de la Cruz, titular

Br. Luis Anderson Lebrón Betances, titular

Br. Julio José Ferreras de Lima, titular

Br. Danny Morel Francisco, titular

Br. Francisco Javier Peralta, suplente

Br. Adonis Castellanos Ota o, suplente

Br. Atellu Sánchez, suplente

Br. Steven González Rivera, suplente

Br. Bryan Lee de la Cruz, suplente

Br. René Rafael Rodríguez Méndez, suplente

Br. Bryan Amaurys Báez Colomé, suplente

Br. Paola Inés Ortiz Silva, suplente

Br. Sandra L. Valdez Estévez, suplente

Br. Manuel Terrero, suplente



AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dra. Juana Encarnación
Decana

Mtro. Pascual Leocadio
Vicedecano

Dr. Eleido Rodríguez
Director Escuela de Teoría y Gestión Educativa

Mtro. Carlos Santiago Quevedo
Director Escuela de Formación Docente
para la Educación Infantil y Básica

Dra. Adria Figuerero
Directora Escuela de Formación Docente
para la Educación Media

Mtra. Altagracia Abreu
Directora Escuela de Orientación Educativa y
Psicopedagogía

Mtro. Confesor Lapaix
Director Escuela de Formación Docente en
Educación Física y Ciencias del Deporte

Mtro. Rafael Arias Lara
Director Escuela de Bibliotecología, Tecnología
e Innovaciones Educativas

Mtro. José Ramón Acosta De Óleo
Director División de Postgrado
y Educación Permanente

Dr. Wilfredo Rosario Carrión
Director de la División de Investigación

Dr. Basilio Florentino
Director del Instituto de Investigación e Innovación
Educativa (INEDUC)

Mtra. Ligia Amada Melo
Profesora Meritísima FCE

Dra. Ana Daisy García
Profesora Meritísima FCE

Dra. Ana Dolores Guzmán
Profesora Meritísima FCE

Mtra. Josefina Pimentel
Profesora Meritísima FCE

Dra. Cristina Molina Sena
Profesora Meritísima FCE

Mtra. Josefina Mercedes de Cotes
Profesora Meritísima FCE

Mtro. Ramón Apolinar Méndez
Presidente de la Asociación de Profesores FCE

Mtro. Juan Antonio Alix
Delegado Profesoral

Mtra. Lissanny Tejeda Presinal
Delegada Profesoral

Br. Ronny Stendy Areche Cruz
Delegado Estudiantil

Br. Oscar Ávila Brito
Delegado Estudiantil

Br. Enmanuel Montero De la Cruz
Delegado Estudiantil

FACETAS EDUCATIVAS: Una apuesta para la transformación de la educación

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, a través del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (INEDUC), se complace en poner en sus manos un nuevo número de su revista Facetas Educativas. En este, convergen diversas líneas de investigación que analizan desafíos y oportunidades de la educación contemporánea, partiendo de la necesidad de transformar paradigmas agotados y prácticas ineficaces. Entre estas, cabe destacar la centralidad del estudiantado en el proceso educativo; la importancia de la investigación educativa para comprender la realidad del estudiantado y mejorar la práctica docente; la tecnología, y en particular la Inteligencia Artificial (IA), vista no como amenaza, sino como oportunidad; la inclusión y la diversidad, reafirmandose, en consonancia con la filosofía y misión institucionales, que la educación debe ser un espacio donde los estudiantes y las estudiantes, todos, independientemente de su origen, género o condición, tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse y, finalmente, el camino hacia la equidad de género en la academia, con énfasis en la investigación.

Consideramos que la transformación educativa no es un evento puntual, sino un proceso continuo que requiere adaptabilidad y compromiso: adaptabilidad para afrontar con éxito las situaciones inesperadas en un entorno lleno de incertidumbres, y compromiso de las instituciones educativas, a todos los niveles y grados, con la formación sostenida e integral de sujetos críticos, sensibles y respetuosos de la diversidad en sus múltiples expresiones, de los derechos humanos y de la naturaleza. Este compromiso, a su vez, ha de traducirse en políticas y acciones institucionales orientadas a la búsqueda de experiencias pedagógicas más sustanciales y conectadas con la realidad, y en ello están enfocados nuestros mayores esfuerzos.

Con esta nueva entrega de Facetas Educativas, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) reconoce y agradece a cada autor y a cada autora el ser parte de esta apuesta académica para toda la sociedad; sus valiosas reflexiones, plasmadas en sus excelentes trabajos, nos acercan, sin dudas, a nuestras metas de fortalecimiento de la docencia, la investigación y la extensión universitarias y, con ello, avanzar en la gigantesca tarea de responder de manera efectiva a los retos del presente y del futuro.

La transformación de la educación es un compromiso de todos y de todas. ¡Sigamos avanzando en este camino!

Dra. Juana Encarnación,
Decana.

INTRODUCCIÓN

La educación, en su esencia más pura, es un motor de cambio, un catalizador que impulsa el desarrollo individual y colectivo. En el siglo XXI, este papel transformador se torna más necesario frente a las demandas de una sociedad en constante evolución, marcada por los desafíos de la globalización y el creciente nacionalismo, la revolución tecnológica y las deudas pendientes a distintos niveles para el logro de sociedades más justas, inclusivas e igualitarias, en armonía con la naturaleza.

Los trabajos contenidos en el presente número de Facetas Educativas, aunque diversos en sus enfoques específicos, convergen en una visión compartida: la educación debe ser un proceso dinámico, adaptable y centrado en el desarrollo integral del ser humano. Y nos invitan, a la vez, a reflexionar sobre cómo la educación puede responder de manera efectiva a los retos del presente y del futuro.

El primer trabajo, “La dinámica del cambio y la transformación como condición fundante de la educación”, escrito por el doctor Jorge Adarberto Martínez, nos ofrece una cuidadosa panorámica de los desafíos y las oportunidades que enfrenta la educación en el siglo XXI y nos recuerda que la educación debe reformarse continuamente para mantener su relevancia y eficacia, adaptándose a los cambios sociales y tecnológicos mientras preserva y/o asume valores como la equidad, la libertad y la protección del medioambiente.

A seguidas, en “Mujer e investigación: retos y desafíos”, la doctora Wanda Marina Román, examina un asunto de alta relevancia en la institución: la evolución del papel femenino en el ámbito académico, revelando un aumento en su representación en diversas disciplinas, pero también la persistencia de obstáculos como la brecha salarial y las dificultades para equilibrar vida personal y carrera científica, lo que hace evidente la necesidad de seguir trabajando por la igualdad de género en el ámbito académico, reconociendo el valor que la diversidad aporta a la innovación y la productividad.

El artículo resultado del estudio de una tesis doctoral en proceso titulado “La investigación educativa y el estudio de los problemas sociales”, escrito por la maestra Teresa Herminia Peralta y la doctora Amanda Cristina Altavaz Ávila, se enfoca en el problema social concerniente a la necesidad de la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la UASD. Las autoras reflexionan sobre las posibilidades que brinda la investigación educativa en la búsqueda de una alternativa para la atención a estudiantes en tal situación y analiza las posibilidades de la preparación de este modelo pedagógico como salida al problema.

“Transformar el aprendizaje: el rol del aprendizaje basado en problemas en el siglo XXI”, un ensayo escrito por la maestra Geimny Pichardo Mancebo, explora la repercusión áulica de esta metodología pedagógica en la educación contemporánea, evidenciando cómo la misma promueve un aprendizaje más profundo al situar al estudiante o la estudiante en contextos reales que exigen pensamiento crítico y resolución creativa de problemas.

El siguiente trabajo, un artículo de revisión de la maestra Rossely Secundina Alcántara Piña titulado “Una mirada a la investigación científica en orientación educativa y diversidad”, destaca el papel fundamental que, en un mundo cada vez más diverso, juega la orientación educativa, así como la importancia de implementar prácticas pedagógicas inclusivas y de fortalecer la colaboración entre los diferentes actores educativos para responder efectivamente a las necesidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes.

El maestro Fermín Alberto Cruz Miolán es el autor del trabajo, “La Inteligencia Artificial en la educación universitaria: herramientas, beneficios y rol de las instituciones en la innovación docente”, en el que sostiene que la revolución tecnológica también transforma nuestro panorama educativo. Asimismo, analiza cómo la IA optimiza procesos pedagógicos y administrativos mejorando la experiencia educativa, y advierte, sin embargo, que su implementación debe ser cuidadosa y ética, garantizando la equidad en el acceso y evitando la dependencia excesiva de estas herramientas, y que requiere por parte de las instituciones educativas y, en particular, de las universidades, una infraestructura adecuada, políticas éticas y capacitación docente continua, además de abordar desafíos como la resistencia al cambio y las desigualdades en el acceso tecnológico.

Finalmente, el artículo “Aplicación de estrategias para la producción de textos escritos por los alumnos del Primer Ciclo de Educación Secundaria del Liceo Vespertino Aníbal Ponce, del Distrito Educativo 15-03”, de la maestra Pércida de los Santos, se basa en el estudio de tesis de maestría realizado por su autora, que parte de la consideración de que la competencia lingüística, especialmente la escritura, constituye otro pilar fundamental en la formación integral. Analiza las estrategias para la producción de textos que aplican los docentes y los niveles de aprendizaje que muestran los alumnos sujetos del estudio y propone implementar estrategias más integrales para el desarrollo de estas competencias.

Estos trabajos nos invitan a reflexionar sobre la complejidad del fenómeno educativo y la necesidad de abordarlo desde múltiples perspectivas; de igual manera, a repensar nuestras prácticas pedagógicas, a adoptar nuevas tecnologías de forma responsable y a construir sistemas educativos más inclusivos y equitativos. Les exhortamos a explorar cada uno de ellos con espíritu crítico y constructivo, a establecer diálogos fructíferos y a identificar puntos de convergencia que nos permitan avanzar hacia una educación más inclusiva, innovadora y pertinente para los desafíos de nuestro tiempo.

La dinámica del cambio y la transformación como condición fundante de la educación¹

The dynamics of change and transformation as a foundational condition of education

JORGE ADARBERTO MARTÍNEZ REYES

Profesor Honorario de la Facultad de Humanidades de la UASD

Consultor del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

Consultor de la Universidad Nacional Evangélica (UNEV)

<https://orcid.org/0000-0003-0863-3462>

j.adarbertomartinez51@gmail.com

Télefono: 1 809-901-3339

RESUMEN

El presente ensayo tuvo como **objetivo** principal explorar la relación entre la dinámica de cambio y la transformación como condiciones fundamentales para el desarrollo de la educación. A través de un **método cualitativo**, basado en una revisión documental y un análisis comparativo de distintas etapas históricas del sistema educativo, se examinan las reformas educativas en contextos preindustriales, industriales y postindustriales. Los **principales resultados** destacan que las transformaciones educativas exitosas requieren adaptabilidad a los avances tecnológicos, la globalización y los desafíos ambientales. Se pone énfasis en que las reformas curriculares deben responder a las demandas de competencias del presente y el futuro, sin perder de vista las necesidades sociales. En el contexto dominicano, se identificaron modelos educativos que impactaron positivamente, como las Escuelas Piloto, los Tevecentros, los Centros de Excelencia y la Escuela de Directores. La **conclusión** más importante es que la educación debe reformarse continuamente para mantenerse relevante y eficaz, adaptándose a los cambios sociales y tecnológicos, mientras se asegura la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Reforma educativa, cambio social, innovación educativa, currículum

ABSTRACT

The main **objective** of this essay was to explore the relationship between the dynamics of change and transformation as fundamental conditions for the development of education. Through a **qualitative method**, based on a literature review and a comparative analysis of different historical stages of the education system, educational reforms in pre-industrial, industrial, and post-industrial contexts were examined. The main **findings** highlight that successful educational transformations require adaptability to technological advances, globalization, and environmental challenges. Emphasis is placed on the need for curriculum reforms to address the competencies demanded in both the present and the future, without losing sight of social needs. In the Dominican context, educational models that have positively impacted the system were identified, such as Pilot Schools, Tevecentros, Centers of Excellence, and the School for Principals. The most important **conclusion** is that education must be continuously reformed to remain relevant and effective, adapting to social and technological changes, while ensuring equity and quality in teaching and learning processes.

Keywords: Educational reform, social change, educational innovation, curriculum.

¹ Ensayo elaborado por el autor a partir de la conferencia del mismo nombre presentada en el seminario “Transformación de la educación: Reforma y Rediseño Curricular”, realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) el 1.º de mayo de 2024”.

I. INTRODUCCIÓN

En este ensayo se busca explorar la relación entre la dinámica de cambio y la transformación como condiciones estructurales de la educación, así como la implementación de diversos enfoques y estrategias de proyectos como métodos de intervención; a través de un análisis cualitativo, se examinan iniciativas y experiencias referenciadas, por tanto, conocidas. Estas estrategias son evaluadas en términos de su efectividad para mejorar la calidad educativa; sus resultados sugieren que la diversidad de enfoques facilita la realización de adaptaciones contextuales que son esenciales para la innovación y la mejora educativa continua.

La investigación destaca la transformación educativa como un proceso fundacional que requiere adaptabilidad y compromiso con métodos alternativos y colaborativos de enseñanza y aprendizaje; este enfoque no sólo aborda los desafíos actuales, sino que también prepara a educadores y alumnos para futuros cambios estructurales y pedagógicos. La práctica de la educación se da en determinados contextos y está sujeta a regulación como forma de garantizar equidad, eficacia, relevancia y pertinencia; y, a la vez, requiere de cambios y transformaciones que respondan a la dinámica de la sociedad y a la evolución misma del conocimiento. Los nuevos modos de hacer y de pensar exigen la adecuación constante de la oferta, por lo que hoy, una educación al margen de la tecnología, del cambio climático y de la globalización de la economía resultaría impensable, inconcebible.

La práctica de la educación se da en determinados contextos y está sujeta a regulación como forma de garantizar equidad, eficacia, relevancia y pertinencia (...)

Como se podrá observar a lo largo de este ensayo, el contenido se organiza en cuatro capítulos principales, cada uno con un enfoque específico que contribuye al análisis de la relación entre el cambio, la transformación y la educación. El primer capítulo, que corresponde a la Introducción, aborda los objetivos del ensayo, sobre la exploración de las dinámicas de cambio y transformación y la actuación de esta relación como pilares estructurales en los sistemas educativos.

El segundo capítulo trata sobre la metodología, donde se describe el enfoque cualitativo utilizado para desarrollar este ensayo. Se detalla el proceso de revisión bibliográfica, el análisis documental y comparativo que permitió establecer conexiones entre las diferentes etapas de la historia de la educación, así como las reflexiones críticas sobre las políticas educativas actuales.

En el tercer capítulo, se aborda el desarrollo del tema, desglosado en cuatro apartados. Se examinan las reformas educativas en contextos históricos y actuales, con un énfasis especial en la sociedad postindustrial y los retos contemporáneos como la globalización, la tecnología y los riesgos ambientales. También se profundiza en la continuidad y discontinuidad de las reformas educativas en la República Dominicana, con ejemplos específicos de programas y modelos que han tenido un impacto significativo en el país.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se exponen las conclusiones, donde se reflexiona sobre la importancia de las reformas educativas como motores de cambio en la sociedad. Se destacan las lecciones aprendidas de las iniciativas educativas pasadas y actuales, y se subraya la necesidad de una educación que se mantenga alineada con los desafíos globales y las demandas sociales del futuro.

II. METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica empleada para la elaboración del presente ensayo se fundamentó, principalmente, en un enfoque cualitativo partiendo de un

análisis documental. Este enfoque permite explorar temas complejos y multidimensionales, como las transformaciones educativas, ya que facilita un incremento en la comprensión de significados, así como en la interpretación que los seres humanos dan a sus creencias, motivaciones y actividades (Corona-Lisboa, 2018).

En esta ocasión, la investigación cualitativa se centró en el análisis de textos, artículos académicos y estudios previos, lo que permitió construir un marco interpretativo sobre las dinámicas de cambio en el sistema educativo.

La revisión bibliográfica consistió en una búsqueda sistemática de literatura académica para comprender cómo se han llevado a cabo las reformas y cambios en el ámbito educativo. La revisión se enfocó en investigaciones que abordaran la relación entre los contextos sociales, tecnológicos y pedagógicos, y cómo estos influyen en la transformación educativa. Este proceso de recopilación de información permitió obtener una base teórica consistente, ya que los autores revisados proporcionaron perspectivas sobre los factores estructurales que impulsan las reformas educativas (Rodríguez et al., 2019). La revisión de fuentes fue clave para entender cómo la educación ha tenido que adaptarse a las nuevas demandas de una sociedad en constante evolución.

Luego, se realizó un análisis comparativo para examinar y contrastar diferentes etapas históricas del sistema educativo. Este enfoque permitió identificar los cambios estructurales que han acompañado las transiciones de la educación a lo largo del tiempo, desde la era preindustrial hasta la postindustrial. Las comparaciones entre diferentes períodos históricos destacaron cómo los avances tecnológicos y los cambios sociopolíticos han exigido reformas curriculares y metodológicas, para enfrentar los nuevos retos educativos (Torres & Cobo, 2018). Este método ayudó a establecer paralelismos y diferencias entre

las necesidades educativas de diferentes épocas, subrayando la importancia de la adaptación y la innovación en los modelos pedagógicos.

Por último, se incluyó un enfoque reflexivo, crítico e interpretativo en el que se analizaron las políticas educativas implementadas en el contexto dominicano y su correspondencia con las tendencias globales. Este método permitió no sólo evaluar la efectividad de las reformas educativas, sino también identificar áreas donde estas podrían mejorar, promoviendo una visión crítica de los logros alcanzados y de los desafíos pendientes en el campo de la educación. A través de la interpretación de las informaciones, también se lograron extraer conclusiones significativas sobre la relación entre educación y cambio social, enfatizando la importancia de la flexibilidad en los enfoques pedagógicos y la capacidad de adaptación de los actores educativos.

III. DESARROLLO DEL TEMA

3.1 Reforma educativa y valoración del contexto

La segunda mitad del siglo XIX tuvo demandas relacionadas con la producción de bienes, y un modelo de desarrollo fundamentado en la fuerza y el calor, que surge como respuesta y superación del modelo de desarrollo agrario. Nada justifica el mantenimiento de una visión del mundo surgida como explicación a los requerimientos de la sociedad industrial, ya superada por otra postindustrial, global, tecnológica, de la información y del conocimiento.

Nuestra escuela, tal como la conocemos, es producto de las demandas de la sociedad industrial, por cuya razón, la escuela misma y el currículum como su expresión contractual reclaman contextualización y transformación en línea con el desarrollo humano (Navas-Ríos y Ospina-Mejía, 2020).

Hoy convergen generaciones para las que la tecnología tiene poco significado

y otras mediadas por la tecnología, mayúscula complejidad para quienes nacieron y se desarrollaron en una sociedad de vida simple, relaciones primarias y buena vecindad (Bas, 2004). Videojuegos, redes sociales, televisión por cable, comunicación móvil y satelital, imagen, digitalización, y otras soluciones tecnológicas se nos imponen, estemos preparados para su uso o no lo estemos.

Hoy, un proyecto educativo reformador atraviesa por la necesidad de interconectar globalización, tecnología, innovación, desarrollo, diversidad y competitividad (Vergara Palma, 2019). Disponemos de nuevas posibilidades de hacer, vivir y pensar, como de nuevas maneras de aprender que requieren nuevos métodos y nuevas formas de enseñar (Martínez, 2013).

3.2 Dimensiones y alcances de la sociedad post industrial, riesgo, vulnerabilidad e incertidumbre

No hay forma de que no nos alcancen los efectos de la modernidad post-industrial (Giddens 2002 a, Beck 1998, Castells 2001), independientemente de nuestro desconocimiento y de la distancia a que estemos colocados de cualquier fenómeno. Aunque no tengamos responsabilidad de un hecho, no estamos libres de sus consecuencias, positivas o negativas, promisorias o nefastas.

Existe un proceso creciente de libertad e integración de mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnología y capitales; las nuevas regiones económicas y culturales traspasan las fronteras nacionales (Giddens 2002b); son riesgos y consecuencias propios de la civilización. Como indica González-Tablas (2001), no hay cosmovisiones omnicomprensivas con propuesta de un aparato conceptual, un método y un destino que despejen toda duda.

La educación superior encara retos cruciales relacionados con los cambios profundos que experimentan las sociedades; hay una confrontación entre los

conocimientos teóricos habilidades prácticas, entre la reflexión y la racionalidad, entre las condiciones humanas y las demandas de competencias para los escenarios laborales (Prudencio Candía, 2022).

El currículo preserva los espacios para la producción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como para la promoción y el fomento de actitudes y valores (Ariza Machacón et al., 2020). La formulación curricular no puede obviar el desarrollo de las competencias humanas fundamentales y cognitivas que corresponda. El reto es saber cuáles son en momentos cuando vulnerabilidad, incertidumbre y miedo nos marcan por los peligros, las amenazas y la impotencia que nos condicionan. Aun así, el riesgo y el progreso son consustanciales, por lo que estamos ante la disyuntiva de asumirlo como ruta, como escenario, independientemente de las consecuencias.

No hay forma de que no nos alcancen los efectos de la modernidad postindustrial (...), independientemente de nuestro desconocimiento y de la distancia a que estemos colocados de cualquier fenómeno.

¿Cómo liberarnos del cambio climático y del calentamiento global, de las lluvias ácidas, los agujeros de la capa de ozono y de la contaminación de la atmósfera? Lo que ocurre en materia de cambio climático y sus riesgos probablemente son el resultado de nuestras intervenciones (Giddens, 2001).

¿Qué hacer ante la deforestación y el subsecuente desequilibrio ecológico, ante el agotamiento y contaminación de las aguas? ¿Cómo encarar los accidentes radioactivos, la extinción y las mutaciones que sufren numerosas especies animales

y vegetales, el incremento demográfico y las migraciones masivas, la pobreza y la exclusión que, incluso, anula grupos sociales?

Añadamos a la problemática descrita lo relacionado con el terrorismo, el fundamentalismo religioso, la corrupción, la trata de personas, el auge en el consumo y la comercialización de estupefacientes, el desempleo, el tráfico de órganos y de personas, la manipulación genética, las armas biológicas, los productos transgénicos y la expansión tecnológica en sentido general.

Si se excluye el riesgo de la guerra la industria armamentista desaparece, por lo que los involucrados hacen pensar a los demás que el peligro y la amenaza latentes de la guerra son reales e incambiables (Giddens, 2002b). En las relaciones dominico-haitianas, por ejemplo, se cruzan muchas verdades y muchas mentiras que a alguien le convienen.

3.3 Continuidad y discontinuidad de las reformas educativas en el contexto dominicano

En 1949 había en el país tres escuelas normales, en el hoy Santo Domingo, Santiago y San Pedro de Macorís, cada una con una escuela anexa en la que los estudiantes de las normales realizaban sus prácticas de aulas. El plan de estudio fomentaba la moral ciudadana y el trabajo, la colaboración comunitaria y la vinculación del estudiante con la realidad económica y social en que vivía.

Mediante circular ST-DI-No. 52 fueron creadas las escuelas normales superiores de Santo Domingo y Santiago, que funcionarían a partir del 1953 como liceos de educación secundaria. El Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIE) se estableció y promovió el surgimiento de las escuelas piloto, modelo que funcionó en Las Yayas, Las Guásumas, Cambita Garabito, Guayabal, Juncalito, Arroyo Blanco, Las Gordas, Bayona, Juan de Herrera y el Peñón. Lilia M. Portalatín figura entre los técnicos que colaboraban con el programa.

Los niños y sus padres asistían a la escuela piloto que incluía servicios de biblioteca, economía doméstica, bordado, culinaria, carpintería, ebanistería, crianza y cultivo agrícola. Había niveles, no grados, y trabajaban a partir de los centros de interés; la enseñanza de la lecto-escritura se apoyaba en carteles de experiencia en lugar del libro de texto. Los materiales del medio eran utilizados como apoyo al aprendizaje.

La Ley 5758 de 1961 consagró la autonomía de la Universidad de Santo Domingo (Mejía-Ricart, 2003). Finalizada la revolución de abril en 1965, la educación superior recibió el impulso del Movimiento Renovador; hubo apertura y realización de los cambios profundos que había impedido la tiranía trujillista. La educación se dinamizó y fueron renovados los métodos de enseñanza (Martínez, 2010).

En 1967 fueron creados los liceos diversificados y en 1970 los de reforma bajo la coordinación de Ligia Amada Melo; soluciones exitosas inexplicablemente abandonadas. Por la iniciativa y apoyo de doña Ligia, el suscrito dio forma a los tevecientos en 1998, modelo que combinaba clases presenciales, guías de aprendizaje, libros de texto y otros materiales impresos, televisión y video educativo, radiograbador, proyector y computadora, integración comunitaria y trabajo colaborativo. Con ellos la educación secundaria llegó a las comunidades rurales, distantes, de difícil acceso y escasa población.

La meta y razón última de una reforma educativa es el desarrollo integral del sujeto que aprende, en el ámbito rural o urbano, primario, secundario o superior (Garita-González et al., 2021).

La meta y razón última de una reforma educativa es el desarrollo integral del sujeto que aprende, en el ámbito rural o urbano.

El marco que valida el esfuerzo reformador es la acreditación del saber, el querer y el poder, en fin, los conocimientos, las actitudes y las acciones como certificadores del desarrollo de competencias (Arona Castillo, 2022).

Después de la creación de los Centros Integrales de Desarrollo Educativo (CIDE) en 1976, mediante Ordenanzas 1'77 y 2'77 fue definido el marco conceptual para la reforma de la educación primaria. Los CIDES no fueron extendidos y poco después desaparecieron, igual ocurrió con la enseñanza de la matemática aplicada a la vida diaria.

3.4 La reforma curricular como estrategia de construcción del modelo pedagógico

Las normativas son indispensables, sin embargo, las reformas educativas colocan como foco de atención el mejoramiento de la calidad de la oferta, y tienen el aprendizaje como centro. Ellas orientan el hacer, son medios que coadyuvan al logro de los aprendizajes previstos, sin embargo, la ejecución del plan de estudio posibilita el desarrollo del modelo pedagógico, las relaciones profesor–alumnos, mediadas por los conocimientos, facilitadas por el uso de herramientas y materiales de apoyo.

Quien aprende es un sujeto social que piensa y siente, por lo que se requiere desencadenar, promover e impulsar su potencial mediante el desarrollo de factores asociados a los aprendizajes, por cuya pertinencia, relevancia, eficacia y equidad, resultan significativos, de real y verdadera calidad, validados por su perspectiva epistemológica, holística, crítica, reflexiva y contextualizada (Macías et al., 2019).

El currículum es una formulación de procesos de capacitación que involucra métodos, procedimientos y formas de hacer como lo demanda la sociedad (Rivero, 2019); impacta el aula, impulsa cambios en la actitud de los docentes, registra con claridad qué y cómo enseñar y responde a las demandas de formación del presente y del futuro, específicamente, del futuro prospectivo (Freire Quintana et al., 2018; Gálvez, 2022).

Con el apoyo de Alejandrina Germán y Minerva Vincent, al suscrito le correspondió el diseño y creación de los Centros de Excelencia de Educación Media (CEM) en el 2006 en Haina, Los Guaricanos, Hainamosa y los barrios de la parte alta del Distrito Nacional. Relacionados con los CEM, les comento sobre Joel Soriano Canó, residente en casa de su abuela en Capotillo, quien obtuvo el primer lugar en las Olimpiadas de Química de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en el 2010 frente a los otros 53 competidores de los centros educativos públicos y privados (Apolinar, 2010); y el caso de Jean Carlos Guzmán, del barrio 27 de Febrero, en el 2011 obtuvo el primer lugar en el Gran Debate del Instituto Nacional Hispánico de los Estados Unidos, mérito que había sido logrado solamente por estudiantes norteamericanos durante 30 años seguidos.

Señalo dos acciones estratégicas características de los CEM: i. Énfasis en la formación y la capacitación de los profesores, y ii. Uso múltiple de estrategias de aprendizaje empleadas según las necesidades y las expectativas de cada estudiante.

Una reforma consecuente evita las precipitaciones, la improvisación y la superficialidad. Los procesos de cambios curriculares productivos socializan criterios teóricos y prácticos, aseguran la sistematización de la participación y de la información disponible, así como la recuperación de la experiencia de los actores (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019; Suárez Téllez et al., 2019).

Una reforma consecuente evita las precipitaciones, la improvisación y la superficialidad.

Además, considera las tendencias del conocimiento, la complejidad del contexto,

la definición de los campos de estudio y la organización de los aprendizajes (Vélez Villavicencio y Zambrano Montes, 2016).

Los cambios curriculares miran los desafíos pedagógicos y la actualización de la metodología de trabajo, reformulan las prácticas pedagógicas y trascienden el mercado laboral (Garay Pérez, 2019).

Como nos sugieren Velasco, La Cruz, Caligiore y Parra (2019), no hay certeza, sino incertidumbre, interpretaciones, supuestos y relatividades, por lo que dichos cambios precisan avanzar sobre soportes axiológicos y epistemológicos para no perder el camino y evitar la sinrazón y el desconcierto.

Córdova impulsó y puso de relieve la participación, el trabajo colaborativo, el consenso y la transparencia (Erazo Coral, 2018), porque aprender es un acto complejo en el que convergen la emoción y el cerebro, y la sostenibilidad de la calidad exige reformulación constante de la experiencia (Malinowski, 2017). Por ejemplo, la expansión de los servicios educativos de la UASD por todo el país ha requerido valentía y determinación para continuar cuando acechan los peligros de la desarticulación, la restricción del financiamiento y la ineficiencia.

Otra experiencia valiente vivida por el suscrito fue la creación de la Escuela de Directores en el 2011 bajo el liderazgo de Josefina Pimentel, estuve entre sus ideólogos y gestores y asumí la dirección ejecutiva durante sus seis años de vida productiva. ¿Cuál fue el secreto del impacto de la Escuela? i. acercó la acción directiva a las demandas cotidianas y específicas de la rutina escolar, y ii. estableció la comunicación directa entre los formuladores de las políticas educativas y sus ejecutores. Fue introducida una concepción pedagógica e institucional completamente nueva e inédita en la formación de directivos escolares en la región de América Latina (OREAL/UNESCO, 2015).

IV. CONCLUSIONES

Toda reforma educativa a ser emprendida supone sólida interconexión entre globalización, tecnología, diversidad, competitividad, investigación, innovación y desarrollo. Las nuevas posibilidades de hacer, de vivir y de pensar conducen a nuevas maneras de aprender, campo propicio para que la universidad y la escuela asuman el diseño y uso de nuevos métodos y nuevas formas de enseñar; aún en momentos cuando predominan la incertidumbre y la vulnerabilidad, tiene que expresar su compromiso a través de formulaciones curriculares marcadas por los cambios que experimenta la sociedad, en la convicción de que riesgo y progreso son consustanciales.

Abundan la discontinuidad y los cambios que, independientemente de sus buenos resultados, no siempre se consolidan y permanecen en el tiempo. El sistema educativo dominicano registra como modelos promisorios la escuela anexa, la escuela piloto, la autonomía, el movimiento renovador, los liceos de reforma, los centros de excelencia, los tevecientos, los centros integrales de desarrollo educativo, la enseñanza de la matemática aplicada a la vida diaria y la escuela de directores, entre muchas otras experiencias consistentes.

Las reformas educativas deben estar proyectadas hacia la acreditación del saber; deben contar con normativas sólidas y la regulación correspondiente, sin embargo su horizonte, su foco de atención es el mejoramiento de la calidad de la oferta, el aprendizaje que hace posible el desarrollo del modelo pedagógico descrito y asumido por el colectivo docente, que involucra métodos y procedimientos, formas de hacer en correspondencia con las demandas de la sociedad, reformas curriculares cuyos efectos sean referenciados como evidencia de sus signos característicos expresados en la rendición de cuentas institucional y pedagógica.

Su puesta en marcha socializa los criterios teóricos y prácticos que la sostienen, sistematiza la participación habida, difunde toda la información disponible y recupera las experiencias de sus actores. Asume la tendencia del conocimiento, la complejidad de los campos de estudio, los procesos del aula y la organización de los aprendizajes. Pone en evidencia su consistencia pedagógica, la metodología de trabajo que utiliza, las nuevas prácticas pedagógicas, así como la superación de la visión mercantilista del mercado laboral. Está sustentada en soportes axiológicos y epistemológicos, supera la incertidumbre y las relatividades mediante el desarrollo de estrategias de participación y responsabilidad colectiva, trabajo colaborativo, consenso y transparencia.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariza Machacón, C. A., Fonseca Franco, S. A., Ramírez R. R., Vargas Henríquez, L. (2020). *Construcción de un marco referencial para la reforma curricular del programa de ingeniería mecánica de la universidad del atlántico. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.703>

Arona Castillo, E. (2022). Metodología de análisis de revisión documental para la actualización curricular de carreras universitarias. *Revista Saperes Universitas*. <https://publishing.fgu-edu.com/ojs/index.php/RSU/article/view/232/373>

Bas, E. (2004). *Megatendencias para el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Paidós.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Paidós.

Beck, U. (2001). ¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós Ibérica.

Castells, M. (2001). *La era de la información, vol. 3: Fin del milenio*. Alianza Editorial.

Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69–76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>

De la Dehesa, G. (2004). *Comprender la globalización*. Alianza Editorial.

Egido Gálvez, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. *Revista española de pedagogía*, 281, 175-191. https://www.researchgate.net/publication/358180089_La_reforma_del_curriculo_para_responder_a_los_retos_del_futuro_Espana_en_perspectiva_internacional

Freire Quintana, J. L., María Cristina Páez, M.C., Núñez Espinoza, M., Narváez Ríos, M., Infante Paredes, R. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*. 45. <http://doi.org/10.15198/seeci.2018.45.75-86>

Garay Pérez, T.E. (2019). Formación por competencias y prácticas: Reflexiones en torno al rendimiento curricular de la carrera de derecho de la Universidad de Atacama. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 77-98. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53746>

- Garita-González, G., Johnny Villalobos-Murillo, J., Cordero-Esquivel, C., Cabrera-Alzate, S. (2022). Referentes internacionales para el rediseño de un plan de estudios: competencias para una carrera en Informática. *Revista Uniciencia*, 35(1), 169-189. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.11>
- Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Editorial Taurus.
- Giddens, A. (2002a). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, S.A.
- Giddens, A. (2002b). *La tercera vía*. Editorial Taurus.
- González-Tablas (2001). *Economía política de la globalización*. Editorial Ariel.
- Lujan, J. L. y Echeverría, J. (2004). *Gobernar los riesgos: Ciencia y valores en la sociedad del riesgo*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Macías, E., Uquillas, Aquino, M., Macias, B. (2020, 26 de enero). *Pensamiento complejo, bases para una teoría holística de la educación superior en el rediseño curricular*. VI Congreso Internacional de la Ciencia, Tecnología, Emprendimiento e Innovación, 347-369. 10.18502/keg.v5i2.6253
- Malinowski, N. (2017). Metodología de Rediseño Curricular Integrador. *Revista de Medicina e Investigación*, 5(2), 7-24. <https://medicinainvestigacion.uaemex.mx/article/download/19163/14214/>
- Martínez, E., Fonseca, R., Tapia, H., (2019). Implementación de rediseños curriculares universitarios en educación, una tarea compleja. *Revista Formación Universitaria*, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300055>
- Martínez, J. A. (2013). *La escuela que aprende*. Ediciones CP.
- Martínez, J. A. (2010). Una aproximación a la escuela dominicana. En F. Maceiras y L. Méndez (Coord.), *Ciencia e Innovación en la sociedad actual*, Editorial San Esteban.
- Martínez, J. A. (2022). Red de tevecentros de secundaria de la República Dominicana, exitosa y abandonada. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39). <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Navas, M. y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195 – 217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Prudencio Candia, P.V., (2022). Propuesta de rediseño curricular para la carrera de derecho, mediante la formación basa en competencias. *Revista de Educación Simón*, 2(3), 49–65. <https://revistasimonrodriguez.org/index.php/simonrodriguez/article/view/45>
- Rivero, R. (2019). Propuesta de rediseño curricular para mejorar el perfil de egreso del Programa de Estudios de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo- 2018. *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 15(4), 143-165. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2676>
- Rodríguez, J., Gutiérrez, N., & Gutiérrez, Á. R. (2019). Origen y funciones de las reformas estructurales a la educación. Un análisis en América latina. *FILHA*, 14(20). <https://www.redalyc.org/pdf/6737/673778224010.pdf>

- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Editorial Taurus.
- Suárez Téllez, L., Soto Lazcano, A. Y., Méndez Ramos, M., Zavala Pérez, M.G.E., Ramírez Solís, M. E., González Chávez, G.A. (2018). *El rediseño curricular en el nivel superior como objeto de estudio*. Congreso Internacional de Educación, Año 4, No. 4. <https://centroinvestigacioneducativauatx>
- Torres, P., & Cobo, J. (2018). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11379>
- Velasco, A., La Cruz, F., Caligiore, I., Parra, F. (2019). Reforma curricular de la carrera de enfermería: Una historia y varias adaptaciones. *Revista EHI*, 6(2), 21-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9081726>
- Velasco, J., Severian, N. (2021). Metáfora curricular desde vigilar y castigar. *Revista Científica Estudios e Investigaciones* 9, 103-104. https://www.researchgate.net/publication/351309793_Metafora_curricular_desde_vigilar_y_castigar
- Vélez Villacencio, C. E., Zambrano Montes, L. C. (2016). Desafíos del rediseño curricular de la carrera de Educación Inicial. *Revista San Gregorio*. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i14.243>
- Vergara P, J.S. (2019). La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública. *Revista Plumilla Educativa*, 24, 155-173. <https://doi.org/10.30554/p.e.2.3579.2019>
- Westein, J., Hernández M., Cuéllar, C. y Flessa (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Chile: OREALC/UNESCO. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18959/Experiencias%20innovadoras%20de%20formaci%c3%b3n%20de%20directivos%20escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mujer e investigación: retos y desafíos¹

Women and research: challenges and obstacles

WANDA MARINA ROMÁN-SANTANA²

Docente de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

<https://orcid.org/0000-0002-9205-3200>

Correo electrónico: wandaroman2975@gmail.com

Teléfono: 829-760-4261

RESUMEN

El ensayo *Mujer e investigación: retos y desafíos* examina la evolución del papel de la mujer en el ámbito académico, destacando su creciente participación en roles de liderazgo y la lucha hacia la equidad de género. **Objetivo.** El objetivo del trabajo es explorar los desafíos que enfrentan las mujeres en la ciencia y su contribución al avance del conocimiento. **Metodología.** Metodológicamente, se realizó una revisión documental de estudios previos que abordan temas como la discriminación, la falta de reconocimiento y las barreras estructurales que limitan el progreso profesional femenino. **Resultados.** Los resultados revelan un aumento en la representación femenina en diversas disciplinas, aunque persisten obstáculos significativos, como la brecha salarial, la escasez de oportunidades educativas y los desafíos para equilibrar la vida personal con la carrera científica. **Conclusiones.** En conclusión, el ensayo enfatiza la necesidad de implementar políticas de equidad de género, apoyo a la maternidad, y programas de mentoría para fomentar un entorno inclusivo y aprovechar el potencial de las mujeres en la investigación científica. Promover la igualdad es esencial no sólo por justicia, sino también por el valor añadido que la diversidad de género aporta a la innovación y productividad en el ámbito académico.

Palabras clave: Mujeres, investigación académica, igualdad de género, desafíos

ABSTRAC

The essay, *Women and research: challenges and barriers*, examines the evolving role of women in academia, highlighting their growing participation in leadership roles and the pursuit of gender equity. **Objective.** The work aims to explore the challenges faced by women in science and their contributions to advancing knowledge. **Methodology.** Methodologically, it involves a documentary review of previous studies addressing issues such as discrimination, lack of recognition, and structural barriers limiting women's professional progress. **Results.** The results reveal an increase in female representation across various disciplines, although significant obstacles persist, such as the wage gap, limited educational opportunities, and challenges in balancing personal life with a scientific career. **Conclusions.** In conclusion, the essay emphasizes the need to implement gender equity policies, parental support, and mentorship programs to foster an inclusive environment and fully harness the potential of women in scientific research. Promoting equality is essential not only for justice but also for the added value that gender diversity brings to innovation and productivity in academia.

Keywords: Women, academic research, gender equality, challenges

¹Ensayo elaborado por la autora a partir de su presentación en el panel virtual "Mujer e investigación: retos y desafíos", realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación el 15 de marzo de 2024.

²Postdoctorado en Metodología de Investigación y Producción Científica, Universidad de Hipócrates, México, y el Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología, Perú.

I. INTRODUCCIÓN

Este ensayo examina la evolución del rol de la mujer en la investigación académica, con un enfoque en la creciente participación femenina en posiciones de liderazgo y el avance hacia la equidad de género en la ciencia. El objetivo de este estudio es explorar los desafíos que enfrentan las mujeres en el ámbito académico y su impacto en el avance del conocimiento, así como identificar las barreras persistentes y las oportunidades de inclusión en el contexto de la investigación científica.

Para alcanzar este objetivo, se emplea una metodología de revisión documental, analizando estudios previos y datos relevantes sobre la participación femenina en diversas disciplinas científicas. Esta revisión permite comprender los factores históricos y actuales que han influido en la subrepresentación de las mujeres en la ciencia, así como identificar los logros recientes y los desafíos que aún persisten en términos de discriminación, reconocimiento, y oportunidades profesionales.

En el desarrollo de este, se presentan los resultados de la revisión documental, abordando las principales barreras que limitan la participación plena de las mujeres en la ciencia, tales como la discriminación de género, la falta de acceso a oportunidades educativas, los salarios más bajos en comparación con colegas masculinos, y las dificultades para equilibrar responsabilidades familiares con la carrera científica. Además, se discuten los avances logrados y se proponen acciones y políticas de apoyo necesarias para alcanzar la equidad de género en el ámbito de la investigación.

II. PAPEL DE LA MUJER EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

En las últimas décadas, se ha observado un cambio notable en el papel de la mujer en investigaciones académicas, lo que refleja un movimiento hacia la igualdad de género en el ámbito académico. A lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado numerosos desafíos que han obstaculizado su participación plena en la investigación, como la discriminación de género, la falta de reconocimiento y las oportunidades limitadas de progreso

profesional. Sin embargo, en la actualidad, se está presenciando un incremento significativo en la presencia de mujeres en diversas disciplinas académicas, y están contribuyendo de manera notable al avance del conocimiento en sus respectivos campos.

A pesar de los obstáculos persistentes, este aumento en la representación femenina en la investigación académica es un claro indicador del progreso hacia la equidad de género en este ámbito crucial. Es importante destacar que las mujeres han sido históricamente marginadas y excluidas de la educación científica y de las oportunidades de investigación, lo que resalta aún más la importancia de continuar trabajando hacia la igualdad de género en el ámbito académico. Schiebinger (1999) argumenta que la participación de las mujeres en la ciencia es fundamental no sólo por razones de equidad, sino también porque eleva la calidad de la investigación.

La participación de las mujeres en la ciencia es fundamental no sólo por razones de equidad, sino también porque eleva la calidad de la investigación

A lo largo de los siglos, las normas sociales y las expectativas de género han limitado el acceso de las mujeres a la educación y a las profesiones científicas. Sin embargo, a pesar de estas barreras, muchas mujeres han desafiado las convenciones sociales y han dejado una marca indeleble en la historia de la ciencia. Minsky (2005) señala que la historia muestra cómo las oportunidades para las mujeres han cambiado a lo largo del tiempo, influenciadas por las barreras estructurales e institucionales presentes desde el inicio de la ciencia moderna.

El papel de la mujer como administradora en la toma de decisiones ha experimentado una evolución significativa, desafiando las estructuras patriarcales arraigadas en entornos empresariales y gubernamentales. A medida que las sociedades reconocen cada vez más la importancia de la diversidad de género en la gestión y en la toma de decisiones, las mujeres están asumiendo roles directivos y de liderazgo con mayor frecuencia. Este cambio no sólo demuestra el reconocimiento de las habilidades y competencias de las mujeres en la gestión, sino que también impulsa la inclusión y la igualdad en el ámbito de la toma de decisiones estratégicas. La creciente presencia de mujeres en puestos de liderazgo refleja un avance hacia una sociedad más equitativa y progresista, donde se valora y se aprovecha plenamente el talento y la perspectiva de género en la toma de decisiones clave.

En el área de la medicina, la masculinidad presente es una práctica excluyente de la presencia femenina a lo largo de la historia hasta finales del siglo XX (Ortiz-Gómez, 2002a y Ortiz-Gómez, 2002b). A medida que las mujeres continúan desempeñando un papel cada vez más destacado en la administración, se espera que sus perspectivas únicas y su experiencia enriquezcan aún más la toma de decisiones en todos los niveles de la sociedad.

La participación de las mujeres en la ciencia y la investigación ha sido objeto de interés y debate por décadas. A lo largo de la historia, las mujeres han enfrentado numerosos desafíos y barreras para ingresar y destacarse en estos campos. No obstante, a pesar de las adversidades, su contribución ha sido significativa y su presencia en la comunidad científica es cada vez más notable. Barona y Álvarez (2021) expresan que, a lo largo de la historia de la ciencia, las mujeres han sido poco reconocidas; sin embargo, resaltan a Katherine Johnson, una mujer tenaz y dedicada, que logró realizar contribuciones significativas al mundo científico. Gracias a su incansable esfuerzo, pudo dejar un legado notable en la astronomía, desafiando las adversidades de su tiempo, especialmente por ser una

que, a pesar de los obstáculos, como la discriminación de género y racial, las matemáticas podían ser una poderosa herramienta para el avance científico. Sus logros no sólo impactaron en la astronomía, sino que también tuvieron un efecto notable en la aeronáutica de Estados Unidos y en sus programas espaciales. Katherine Johnson fue pionera en la aplicación temprana de computadoras digitales en la NASA, marcando un hito importante en la historia de la exploración espacial.

Contextualizando un poco sobre el papel de la mujer en investigaciones académicas y como administradoras en la toma de decisiones, es fundamental destacar el impacto significativo que han tenido algunas investigadoras destacadas. Entre estas figuras prominentes se encuentran las dominicanas Aída Mencía Ripley, vicerrectora de Investigación e Innovación de la Universidad Iberoamericana; Amada Pittaluga, laboratorista creadora de la Fundación Amadita Pittaluga de González, y Yolanda Marina León Hernández, bióloga, profesora e investigadora del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Sus legados quedarán grabados en la historia dominicana como mujeres visionarias e innovadoras en un ámbito donde pocas mujeres se han destacado.

Estas distinguidas investigadoras han sido seleccionadas por el impacto positivo que su trabajo ha tenido a nivel nacional e internacional, sirviendo como ejemplos destacados en un momento en el que persisten desafíos significativos para aumentar la participación de mujeres dominicanas en áreas críticas como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Su destacada labor no sólo ha contribuido al avance del conocimiento en sus respectivos campos, sino que también ha inspirado a futuras generaciones de mujeres a perseguir carreras en disciplinas tradicionalmente dominadas por hombres. En un contexto en el que la equidad de género sigue siendo un objetivo fundamental, el trabajo y el liderazgo ejemplar de estas investigadoras son testimonios poderosos de los logros que las mujeres pueden alcanzar en el ámbito académico y en la toma de decisiones.

Uno de los principales obstáculos que enfrentan las mujeres en la ciencia es la falta de representación en roles de liderazgo y en puestos de investigación de alto nivel. Aunque las mujeres representan una proporción significativa de los estudiantes de ciencias en la educación superior, su presencia disminuye a medida que avanzan en sus carreras. Esta brecha de género en la representación se debe a una variedad de factores, que incluyen sesgos de género, discriminación en el lugar de trabajo y desafíos relacionados con la conciliación entre la vida laboral y personal.

Pese a estos obstáculos, las mujeres han realizado importantes contribuciones a todos los campos de la ciencia y la investigación. Desde pioneras como Marie Curie, quien fue la primera mujer en recibir un Premio Nobel y la única persona en ganarlo en dos campos científicos diferentes, hasta figuras contemporáneas como Jennifer Doudna, pionera en la tecnología CRISPR-Cas9, es innegable que las mujeres han desempeñado un papel crucial en el avance del conocimiento científico.

Uno de los principales obstáculos que enfrentan las mujeres en la ciencia es la falta de representación en roles de liderazgo y en puestos de investigación de alto nivel

La diversidad de género en la ciencia y la investigación no sólo es importante por una cuestión de equidad, sino también porque fomenta la innovación y la excelencia académica. La realidad demuestra que los equipos de investigación y las organizaciones científicas que incluyen una representación equitativa de género tienden a ser más creativas, productivas y exitosas, sobre todo al enfrentarse a la resolución de problemas complejos. Para cerrar la brecha de género en la ciencia y la investigación, es fundamental abordar

las barreras sistémicas que impiden el avance de las mujeres en estos campos. Esto incluye implementar políticas de equidad de género en las instituciones académicas y en los lugares de trabajo, proporcionar recursos y apoyo para la maternidad y la paternidad, y fomentar una cultura de inclusión y diversidad en la comunidad científica.

Un estudio realizado por las investigadoras estadounidenses Erin Cech y Mary Blair-Loy en el 2019 destaca las dificultades y desigualdades que enfrentan las mujeres en carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), particularmente en lo que respecta a la maternidad y la progresión profesional. Se señala que, en países como Estados Unidos, donde las políticas de permisos parentales son limitadas, una proporción significativa de madres en carreras STEM renuncian a sus empleos después de tener su primer hijo, lo que resulta en una subrepresentación de las mujeres científicas en los niveles más altos de la academia. García-Holgado y García-Peñalvo (2021) destacaron en su proyecto el papel de la mujer en la ciencia, con especial atención a las disciplinas STEM. Establecieron dos objetivos principales: mejorar las estrategias y los mecanismos de atracción, acceso y orientación de las mujeres en los programas de educación superior STEM en América Latina, y garantizar la transformación de la situación actual en las instituciones de educación superior en Latinoamérica.

Revelan que las mujeres ocupan menos del 24% de los puestos mejor remunerados en las universidades de élite en Estados Unidos, lo que sugiere una brecha salarial y de representación significativa en estos entornos académicos prestigiosos. También se menciona que las madres científicas publican menos artículos en comparación con los padres científicos en todas las etapas de sus carreras, y esta brecha se amplía con el tiempo, lo que indica una disparidad en la productividad académica entre géneros a medida que avanzan en sus carreras y enfrentan responsabilidades familiares.

En sus conclusiones, se resalta la persistencia de desafíos significativos que en

frentan las mujeres en carreras STEM, especialmente en relación con la maternidad y la progresión profesional. Estas barreras incluyen la falta de políticas de permisos parentales adecuadas, brechas salariales y de representación en roles de liderazgo, así como disparidades en la productividad académica. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar activamente las inequidades de género en el ámbito académico y laboral para promover la igualdad de oportunidades y el pleno potencial de las mujeres en las disciplinas STEM.

Desde una edad temprana, las niñas a menudo son disuadidas de perseguir intereses en campos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) debido a estereotipos de género y expectativas sociales. Esta falta de estímulo se traduce en una menor representación femenina en carreras científicas y tecnológicas. Según datos de la UNESCO, sólo el 35% de los estudiantes matriculados en disciplinas STEM a nivel mundial son mujeres (UNESCO, 2021).

La escasez de mujeres en roles prominentes en la ciencia ha dificultado que las jóvenes encuentren modelos a seguir y figuras inspiradoras en sus campos de interés, afectando la confianza y la motivación de las mujeres para seguir carreras científicas. Muchas mujeres enfrentan desafíos para equilibrar las demandas de su carrera científica con responsabilidades familiares y personales. La falta de políticas de apoyo, como licencia parental remunerada y guarderías en el lugar de trabajo, puede dificultar aún más este equilibrio. Las instituciones académicas y de investigación pueden tener una cultura que favorece inconscientemente a los hombres sobre las mujeres. Esto puede manifestarse en formas sutiles, como la asignación desigual de recursos o la falta de reconocimiento por el trabajo de las mujeres. Los estereotipos de género arraigados en la sociedad pueden influir en las expectativas y percepciones sobre las capacidades de las mujeres en la ciencia, llevando a la subestimación de sus habilidades y a la falta de apoyo para su desarrollo profesional en campos científicos.

Abordar estos retos y desafíos requiere un enfoque integral que incluya políticas de equidad de género,

mentoría y esfuerzos para cambiar la cultura institucional y combatir los sesgos de género. Es fundamental reconocer el valor único que las mujeres aportan a la ciencia y la investigación y trabajar para crear un entorno inclusivo que fomente su participación y éxito en estos campos.

En verdad es cierto que, en la actualidad, las mujeres que desean demostrar sus habilidades y destrezas en el campo científico deben enfrentar retos y desafíos que a lo largo de la historia no se han podido superar, entre ellos:

1. Acceso limitado a oportunidades educativas en áreas científicas.
2. Discriminación y sesgos de género en la contratación y promoción.
3. Salarios más bajos en comparación con colegas masculinos por trabajo igual o similar.
4. Escasez de mujeres en roles prominentes en la ciencia.
5. Dificultades para conciliar responsabilidades familiares con la carrera científica.
6. Falta de políticas de apoyo como licencia parental remunerada y cuidado infantil.
7. Sesgos de género en la asignación de recursos y oportunidades de investigación.
8. Estereotipos de género que subestiman las habilidades y capacidades de las mujeres en la ciencia.
9. Falta de apoyo para el desarrollo profesional de las mujeres en la ciencia.
10. Obstáculos para el desarrollo profesional y la progresión en la carrera debido a la falta de redes y oportunidades de mentoría.

A pesar de los avances en la equidad de género, las mujeres en el ámbito científico continúan enfrentando barreras significativas que limitan su plena participación

y desarrollo profesional. Estas barreras no sólo afectan a las mujeres individualmente, sino que también tienen implicaciones para el progreso científico y tecnológico global.

Desde una edad temprana, las niñas a menudo son disuadidas de perseguir intereses en campos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) debido a estereotipos de género y expectativas sociales. Esta falta de estímulo se traduce en una menor representación femenina en carreras científicas y tecnológicas. Según datos de la UNESCO, sólo el 35% de los estudiantes matriculados en disciplinas STEM a nivel mundial son mujeres (UNESCO, 2021).

Las mujeres científicas a menudo enfrentan discriminación en procesos de contratación y promoción. Estudios han demostrado que, incluso con credenciales equivalentes, las candidatas femeninas son evaluadas de manera menos favorable que sus contrapartes masculinas. Esta disparidad se refleja en la subrepresentación de mujeres en posiciones de liderazgo dentro de instituciones científicas (Moss-Racusin et al., 2012).

La conciliación de las responsabilidades familiares y profesionales sigue siendo un desafío predominante para las mujeres en la ciencia. La falta de políticas de apoyo, como licencias parentales remuneradas y servicios de cuidado infantil, contribuye a que muchas mujeres reduzcan su participación laboral o abandonen sus carreras científicas. Un estudio realizado por Cech y Blair-Loy (2019) encontró que el 43% de las nuevas madres y el 23% de los nuevos padres abandonan el empleo de tiempo completo en STEM después de tener su primer hijo.

Los estereotipos que asocian la ciencia y la tecnología con lo masculino perpetúan la idea de que las mujeres son menos competentes en estos campos. Esta percepción no sólo desalienta a las jóvenes a ingresar en disciplinas científicas, sino que también influye en la evaluación de sus capacidades por parte de colegas y superiores. La escasez de modelos femeninos en roles científicos destacados agrava este problema, ya que las jóvenes carecen

de referentes con los cuales identificarse (Cheryan et al., 2011).

Los estereotipos que asocian la ciencia y la tecnología con lo masculino perpetúan la idea de que las mujeres son menos competentes en estos campos.

Abordar estas barreras requiere un enfoque multifacético que incluya la implementación de políticas institucionales equitativas, programas de mentoría, y campañas educativas que desafíen los estereotipos de género. Según García-Holgado y García-Peñalvo (2021), promover la inclusión en la ciencia no sólo permite eliminar barreras, sino que también impulsa el avance del conocimiento y el desarrollo de la investigación. Sólo a través de esfuerzos concertados se podrá garantizar una participación plena y equitativa de las mujeres en la ciencia, lo que redundará en beneficios para la comunidad científica y la sociedad en general.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barona, A. C., & Álvarez, J. D. L. (2021). Una propuesta educativa desde el análisis de un texto científico histórico como mecanismo de reconocimiento de la mujer en la ciencia. *Biografía*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/14853>
- García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Women in STEM in Latin America: Strategies and Challenges. *Journal of Technology and Science Education*, 11(2), 245-260. <https://doi.org/10.3926/jotse.1127>

- Cech, E. A., & Blair-Loy, M. (2019). The Changing Career Trajectories of Women in STEM. *Sociological Perspectives*, 62(1), 34-55. <https://doi.org/10.1177/0731121418762069>
- Cheryan, S., Siy, J. O., Vichayapai, M., Drury, B. J., & Kim, S. (2011). Do female and male role models who embody STEM stereotypes hinder women's anticipated success in STEM? *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 656-664. <https://doi.org/10.1177/1948550611405218>
- Minsky, N. W. (2005). El papel de la mujer en la ciencia. *CIENCIA UANL*, 8(1), 3. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40280101.pdf>
- Moss-Racusin, C. A., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2012). Science faculty's subtle gender biases favor male students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- Ortiz Gómez, T. (2002-a). El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15380/>
- Ortiz-Gómez, T. (2002-b). Historia de la exclusión de las mujeres en la medicina. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 6(1), 55-75.
- Schiebinger, L. (1999). *Has Feminism Changed Science?*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2021). *Cracking the code: Girls' and women's education in STEM*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>

La investigación educativa y el estudio de los problemas sociales

Educational research and the study of social issues

HERMINIA TERESA PERALTA CHECO¹

Profesora de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana
<https://orcid.org/0000-0003-3895-2069>
hperalta57@uasd.edu.do; tperaltacheco@gmail.com
Tel.: 1 8096134056

AMANDA CRISTINA ALTAVAZ ÁVILA²

Profesora titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba
<https://orcid.org/0000-0002-8003-7369>
amandaaa1955@gmail.com
Tel.: 1 5353235375

RESUMEN

Este artículo se enfoca en el problema social concerniente a la necesidad de la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la UASD. **Objetivos.** Tiene como objetivos reflexionar sobre las posibilidades que brinda la investigación educativa en la búsqueda de una alternativa para la atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad y analizar las posibilidades que brinda la preparación de un modelo pedagógico como salida al problema. **Metodología.** Se utilizan métodos teóricos, empíricos y estadísticos, con la ayuda de los cuales se obtiene la información requerida para la elaboración del resultado esperado: modelo pedagógico para la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la UASD. **Resultados.** Los resultados permiten afirmar que la investigación educativa facilita metodologías adecuadas para el estudio de la realidad social de los estudiantes de educación superior, así como la necesidad de plantear alternativas que permitan mejorar sus condiciones. **Conclusiones.** Se concluye con el planteamiento de crear un modelo pedagógico propio para mejorar la atención a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, destacando sus principales características. La opción pedagógica que se propone ayudará a que los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad puedan culminar sus estudios e insertarse constructivamente a la sociedad dominicana.

Palabras clave: Investigación educativa, problemas sociales, estudiantes en situación de vulnerabilidad

ABSTRACT

This article focuses on the social issue concerning the need for educational attention to students in vulnerable situations at the UASD (Autonomous University of Santo Domingo). **Objectives.** The objectives are to reflect on the possibilities that educational research offers in the search for an alternative for the attention of students in vulnerable situations and to analyze the possibilities provided by the development of a pedagogical model as a solution to the problem. **Methodology.** The study employs theoretical, empirical, and statistical methods, which help gather the required information to develop the expected outcome: a pedagogical model for the educational attention of students in vulnerable situations at the UASD. **Results** The results indicate that educational research facilitates appropriate methodologies for studying the social reality of higher education students, as well as the need to propose alternatives that can improve their conditions. **Conclusions.** It concludes with the proposal to create a unique pedagogical model to improve the attention to students in vulnerable conditions at the Autonomous University of Santo Domingo, highlighting its main characteristics. The proposed pedagogical option will help students in vulnerable situations complete their studies and constructively integrate into Dominican society.

Keywords: Educational research, social issues, students in vulnerable situations

¹Máster en Enseñanza Superior de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), 2009.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2012.

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo científico contemporáneo y su influencia creciente en todas las esferas de la vida social son atributos que caracterizan al mundo actual y estimulan que la sociedad necesite, más que nunca, el desarrollo intensivo de la técnica; la ciencia; la educación y la cultura, y la investigación educativa, entre otros factores. En este contexto, la investigación educacional desempeña un papel notable en el mejoramiento del sistema educativo y sus fines; contenidos; métodos; medios; formas de organización; propuestas educativas formales y no formales; el estudio de la actividad de los educandos; su proceso de desarrollo bajo la influencia educativa de la actividad de los educadores; los requisitos personales y profesionales, y los caminos para su formación. De este modo, la investigación educacional, al aportar al perfeccionamiento del sistema educativo, viabiliza elevar el nivel científico; técnico; profesional y cultural, así como la formación completa de las nuevas generaciones.

La investigación aplicada al desarrollo y el mejoramiento del sistema educativo deviene como una vía esencial para buscarle solución a los múltiples problemas sociales que existen en la esfera educacional. Es ampliamente conocido que el fin de la investigación aplicada es crear conocimientos que puedan ser usados en la solución de situaciones prácticas de tipo social, financiero o educativo.

La investigación educativa posibilita elevar el nivel científico, técnico y cultural, y la formación integral de las nuevas generaciones, constituyendo una vía esencial para la búsqueda de soluciones a los problemas existentes.

De manera particular, la investigación educativa procura dar solución a las situaciones que se presentan en los métodos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la búsqueda en este ámbito se ocupa de

problemas propios y cuya solución tiene un impacto general en la sociedad y en los grupos relacionados a la educación. Es decir, la investigación educativa debe ser oportuna y preocuparse -y ocuparse- de los problemas sociales que se generan en cada contexto educativo.

El presente trabajo aborda lo relacionado con la necesidad de la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Procura reflexionar sobre las posibilidades que brinda la investigación educativa en la búsqueda de alternativas para la atención a estudiantes en riesgo en la educación superior, y examinar las posibilidades que brinda la elaboración de un modelo pedagógico para la mejora de sus condiciones.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

El mejoramiento de la educación demanda la profundización en el estudio de sus características y particularidades, como premisa esencial para fundamentar cualquier alternativa educacional que se desee emplear, alternativa que debe tener en cuenta:

- El encargo social que le corresponde: la formación completa de la personalidad y proporcionar, en cantidad y calidad, la fuerza de trabajo calificada necesaria al desarrollo económico y social del país
- Las particularidades de los estudiantes de cada nivel escolar, conocimientos e intereses
- Los programas y planes de estudio contextualizados a las exigencias actuales
- La continuidad de estudio, propiciando la secuencia al nivel correspondiente
- El perfil científico y profesional, formando al o la estudiante para acceder al mundo laboral, instruir en y para el trabajo
- El carácter masivo, popular, brindando la posibilidad de estudio a todo el que lo necesite, sin distinción de edad, sexo, color de la piel o situación social

La pertinencia social se considera el ajuste generalizado de un acto o creación en un contexto tal como la comunidad, una organización o un grupo social. Entonces, se habla de coherencia social de la educación, las instituciones y la investigación. Si ese hecho es apropiado al entorno, responde a los requerimientos y causa un efecto generalizado, extensivo a la comunidad. La pertinencia cobra importancia en lo educativo cuando se inicia la reflexión sobre la relación entre la educación superior y las necesidades de la sociedad. Al respecto, la UNESCO plantea:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere de normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (UNESCO 1998, p. 14).

La sociedad y sus necesidades son el punto céntrico de una educación pertinente. En efecto, para esta institución, la pertinencia de la educación universitaria se concreta en requerimientos sociales y en la respuesta eficaz a sus problemas. Por tanto, la educación, la ciencia y la investigación científica son hechos sociales, pues desde tiempos vetustos están presentes en casi todo el planeta.

La investigación educativa es una parte de la investigación social, que se ocupa de problemas de la educación, pretende dar respuestas a incógnitas conectadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, el alumnado, el profesorado, currículum e instituciones educativas. Para Herrera (1999, p. 158),

“la investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo”.

En este espacio se enmarca el estudio *La atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*, que tiene como objetivo proponer un modelo pedagógico para la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad social en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

La sociedad y sus necesidades son el punto céntrico de una educación pertinente.

El estudio de todo fenómeno social exige la profundización en el conocimiento de la sociedad y sus peculiaridades de desarrollo a lo dilatado de la historia. La sociedad es creada como la naturaleza humanizada, la etapa superior del desarrollo del mundo material, el conjunto de las relaciones sociales. “Hablar de la sociedad supone hablar de las relaciones que se producen entre hombres y mujeres que, con independencia al espacio y al tiempo en que viven, interactúan y se interrelacionan dialécticamente” (Altavaz, 2022, p. 12).

En el surgimiento y desarrollo de la sociedad, la práctica histórica social influye de forma determinante. En la misma se incluyen como formas esenciales el trabajo, la actividad político-revolucionaria y la actividad sensorial, entre otras. La práctica, en tanto actividad material; objetiva; consciente y planificada, supone la actuación humana en intercambio resuelto con la naturaleza, extrayendo de ella todo lo que requiere para resistir por medio del trabajo, causa esencial para el surgimiento del ser humano, de la sociedad.

El proceso evolutivo del ser humano va unido al origen y desarrollo del pensamiento, de la conciencia, lo cual determina su diferenciación sobre todos los demás seres vivos. Esta diferencia que existe gracias a la facultad que tiene el ser humano para pensar, razonar, valorar y transformar la realidad, le permite actuar en correspondencia con determinados intereses que son un reflejo de sus condiciones materiales de vida y que lo vincula, indisolublemente, a un grupo social, a un colectivo, en el marco del cual se educa, se forma y deviene en individuo, personalidad, ciudadano o ciudadana.

La sociedad, cualquiera que sea su forma y particularidad, es el producto de la acción recíproca de los seres humanos, que no pueden elegir libremente esta o aquella forma de sociedad. Se insertan en las relaciones sociales que se dan donde nacen, evolucionan y se desarrollan en dependencia de las condiciones materiales de vida que poseen, la familia que les da origen y que, a su vez, está condicionada materialmente.

Según la Organización de las Naciones Unidas (2021), el concepto de vulnerabilidad se aplica a aquellos grupos de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en situación de riesgo, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar. Hablar de vulnerabilidad social es referirse a la dificultad que tienen algunos grupos o clases sociales para insertarse a la sociedad estudiando o trabajando para lograr desarrollo personal, de beneficio individual y social. El impedimento lo ocasiona la existencia de desigualdades, expresión de relaciones sociales donde subsiste la injusticia social en el acceso a derechos humanos universales, como la educación, el trabajo y la salud.

El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a

consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento. (Pizarro, 2001)

Hablar de vulnerabilidad social es referirse a la dificultad que tienen algunos grupos o clases sociales para insertarse a la sociedad estudiando o trabajando para lograr desarrollo personal, de beneficio individual y social.

Al hablar de estudiantes en situación de vulnerabilidad, nos referimos a las condiciones problemáticas que afectan a un significativo sector, como consecuencia de procesos de desigualdad en la participación en espacios sociales importantes, en el acceso a bienes y servicios, y en la distribución económica. Desde el punto de vista de la sociología, la definición de una serie de ejes que pueden originar situaciones de desigualdad social, como el aspecto socioeconómico y urbano-rural, el género, la condición étnica y racial, las necesidades especiales o la edad, entre otros, resultan criterios para definir colectivos en situación de vulnerabilidad en la educación superior (Gairín y Suárez, 2012; Subirats, 2004).

La trayectoria escolar previa de los estudiantes, que en muchos casos se caracteriza por una baja calidad educativa y una menor dotación de capital social inicial, es un tópico a considerar. Es necesario y oportuno cimentar las condiciones materiales y emocionales de los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad, pues estas determinan o evitan su permanencia en la universidad

y el logro de obtener una profesión de grado. La población que interesa son los estudiantes entre 20 y 26 años de edad, cuyas familias se mantienen en el círculo de la pobreza, con muy bajos ingresos, en muchos casos sin un empleo y sin fuentes de producción permanentes.

En la revisión documental se encontraron diversos análisis sobre estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en la educación superior, realizados en universidades de Iberoamérica. Por ejemplo:

-Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades, de Gairín, J. y Suárez, I. (2016), donde se analiza el proceso de inclusión de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en el marco de las universidades de la región. Dentro de las condiciones de vulnerabilidad se consideran actitudes, comportamientos y respuestas que se dan en torno a estudiantes universitarios que provienen de sectores cuyas condiciones económicas son muy deprimentes.

Los estudiantes vulnerables o en situación de vulnerabilidad son aquellos que como efecto de procesos sucesivos de marginación, desigualdad y discriminación en diferentes ámbitos de desarrollo (de la salud, educativos, económicos, entre otros), están en una situación resultante de condicionamientos histórico-sociales, pero que no portan esta condición como parte intrínseca de su identidad. Sin embargo, su misma circunstancia impide o dificulta su desarrollo pleno y la garantía de los derechos humanos, que les corresponden (Gairín y Suárez, 2012; Loyo y Calvo, 2009).

Este mismo orden de ideas, Rivero Rosas (2018) plantea que:

Son muchos los retos que se enfrentan durante la formación universitaria, los estudiantes requieren de las mejores condiciones posibles para su desarrollo y

los profesores para su labor académica. El no prestar atención a las necesidades académicas, sociales y personales genera riesgos sobre limitaciones autoimpuestas, al acceso a mejores condiciones para aprender e incluso problemas de violencia o dificultades legales. La participación de expertos y de toda la comunidad en la búsqueda de una Universidad segura y promotora del desarrollo requiere de la atención a todos, pero especialmente hacia los miembros más vulnerables en la construcción de una sociedad cada vez más justa (pp. 1-12).

El no prestar atención a las necesidades académicas, sociales y personales genera riesgos sobre limitaciones autoimpuestas, al acceso a mejores condiciones para aprender e incluso problemas de violencia o dificultades legales.

La modernización permanente de los procesos productivos: avances tecnológicos que se dan cada día, vertiginosos cambios en los empleos, entornos laborales inciertos, nuevas exigencias para el desempeño en el trabajo y para el ejercicio profesional, el uso de las TIC, la globalización de la economía, la cultura y la educación -especialmente la superior-, la internacionalización de los procesos sociales exigen apertura mental, la integración de esfuerzos y recursos, el valor agregado del conocimiento en la producción de bienes y servicios, y la generación de nuevas relaciones entre los miembros de la sociedad.

El efecto de la pandemia en la educación superior se manifiesta en la reducción drástica de la matrícula y la digitalización de los procesos. Aún las universidades dominicanas no han hecho una evaluación consciente en toda su dimensión de la incidencia que ha tenido esta situación mundial en su quehacer. De forma tal que la brecha se amplía a raíz de la pandemia de COVID-19. Las condiciones económicas y sociales y, además, las grandes desigualdades, parece no importarles a los tomadores de decisiones en la sociedad dominicana.

La gran cantidad de estudiantes que abandonan la universidad y de los que permanecen por tiempo mayor al previsto, demanda estudiar la calidad de la educación básica y media en la República Dominicana. También analizar de qué manera condiciona la madurez cognitiva e instrumental del sujeto en formación en el grado. Además, se debe analizar y establecer el rol que juega la familia, verificando las condiciones económicas, vivienda, oportunidades culturales y educativas, ambiente material en que viven en los diferentes sectores y otros aspectos que impactan en la problemática.

Al estudiar la vulnerabilidad social, interesa profundizar en su repercusión en la educación, de forma general, y en la educación superior, de carácter particular. En este sentido se hace referencia a la vulnerabilidad educativa, entendida como un conjunto de situaciones desfavorables relacionadas con conflictos familiares, problemáticas emocionales, interpersonales o dificultades propias del proceso de enseñanza- aprendizaje. Estas realidades negativas y problemáticas debilitan el vínculo de escolarización, aumentando las posibilidades de fracaso en los estudios, a cualquier nivel.

Dicha frustración se relaciona con el aprovechamiento académico, lo

que, a su vez, afecta el alcance de los cuatro pilares de la educación: saber conocer, saber hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors, 1996). De acuerdo con Contreras, et al. (2008), el fracaso académico es un problema que afrontan los estudiantes que presentan un rendimiento deficiente, lo que les lleva en poco tiempo a desertar y, en ocasiones, a ser expulsados del sistema educativo. Se considera que este es un problema derivado de múltiples causas, pero para afrontarlo es necesario indagar desde los mismos estudiantes qué es lo que más les está afectando.

Fundamentalmente, la vulnerabilidad educativa afecta la gestión del conocimiento, con la creación y formación de líderes, con el logro de objetivos socioemocionales y con los objetivos principales de la educación vigente. El aprendizaje de los estudiantes vulnerables llega a los hogares y a los espacios sociales y culturales, surgiendo dificultades que obstaculizan el logro de las metas educativas.

El ingreso a la universidad –por lo general a la pública- facilita la igualdad en el acceso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos preparados para participar de lleno en este nivel educativo, además de que estos alcancen el desarrollo efectivo de nuevas competencias y capacidades para el desarrollo productivo con pertinencia y relevancia.

Hanne y Mainardi (2013) indican que la presencia de grupos en situación de vulnerabilidad en las universidades no es un hecho reciente, pero que en los últimos años ha logrado mayor visibilidad y atención por parte de los organismos del Estado, de las políticas públicas y de las instituciones educativas. Sostienen que el cursar una carrera universitaria supone contar con un bagaje de saberes previos consolidados, de disposiciones culturalmente adquiridas y de ciertas habilidades, destrezas y competencias que hagan posible desempeñarse en el espacio académico.

La desigualdad en cuanto a las oportunidades educativas entre las distintas clases que componen la sociedad sigue estable, a pesar de la extensión de la escolaridad. A nivel superior, los hijos de las clases trabajadoras tienen más probabilidades que el resto de matricularse en carreras de ciclo corto o en licenciaturas escasamente conectadas con los mercados de trabajo o de prestigio. En torno a esta realidad en la región, Aparicio (2009) afirma que:

Las desigualdades educativas representan en la región una de las causas y consecuencias más importantes de las desigualdades estructurales que se registran en el ámbito socioeconómico de la vida de los sujetos, adquiriendo, claro está, aspectos y características propias en los diferentes contextos (p.12).

Cita el bajo rendimiento educativo y la falta de competencias cognitivas como aspectos que afectan a un alto porcentaje de la población juvenil, perjudicando especialmente a los más pobres.

Por su parte, Bourdieu (1987) habla de la disímil distribución del capital cultural, que se expresa en los niveles de pobreza y otras condiciones de vulnerabilidad, que exigen propuestas de acción contextualizadas y adaptadas que respondan adecuadamente a las necesidades de aprendizaje, salud y protección de los estudiantes, para garantizar el ingreso y la permanencia de estos en la universidad, a fin de que puedan finalizar su carrera universitaria.

En ese sentido, Canales y De los Ríos (2009) sostienen que:

La evidencia sugiere que los riesgos que enfrentan estudiantes vulnerables son variados, destacándose los que tienen relación con dificultades académicas, emocionales/afectivas, sociales

y económicas. Estos problemas se combinan en distintos momentos de la vida universitaria de los alumnos, afectando su desempeño y vida académica al interior de las instituciones que los albergan. (p. 59)

III. METODOLOGÍA

A partir de la investigación doctoral en desarrollo, *La atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*, se vio la importancia de realizar un escrito que relacionara los aspectos teóricos de los fundamentos sobre la vulnerabilidad social y la investigación educativa. Los avances de la investigación doctoral en proceso influyeron de manera particular en la elección de la idea principal y la orientación del artículo, ya que son aspectos que no se abordan con frecuencia y son necesarios de tratar en nuestro entorno académico.

Se utilizaron métodos del nivel teórico como el analítico sintético, inductivo deductivo e histórico lógico, seguidos por el análisis bibliográfico de diferentes fuentes: libros, artículos científicos, tesis doctorales, diccionarios y materiales disponibles a través de internet. A través de un gestor bibliográfico se hizo la recopilación, organización, sistematización e integración de las referencias bibliográficas en los documentos generados en la investigación. Luego se procedió a realizar una evaluación crítica de la información seleccionada, obteniendo a partir de ello los principales resultados y conclusiones.

IV. PRINCIPALES RESULTADOS

La vulnerabilidad social y educativa es un problema creciente que se relaciona con la pobreza, la marginación social, la

desigualdad económica, el hambre, los conflictos sociales, la explotación laboral, la exclusión y la ausencia por parte del Estado de un interés sostenido hacia la juventud. Se corrobora así lo que sostienen organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico 2 (OCDE), cuando sus informes revelan que existen pocas sociedades con un alto coeficiente de desigualdad que, a la vez, tengan sistemas educacionales de calidad. Ante esta situación, cabe preguntarse: ¿Qué es posible hacer para atender a estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad, desde las posibilidades que brinda la investigación educativa?

La vulnerabilidad social y educativa es un problema creciente que se relaciona con la pobreza, la marginación social, la desigualdad económica, el hambre, los conflictos sociales, la explotación laboral, la exclusión y la ausencia por parte del Estado de un interés sostenido hacia la juventud.

Para dar respuesta a esta interrogante, está en proceso una investigación doctoral que tiene como objetivo proponer un modelo pedagógico para la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que se conceptualiza como la representación ideal, con ayuda de la abstracción, de las acciones organizadas y conscientemente planificadas, del sistema de conocimientos, valores y procedimientos a seguir en la

atención educativa a los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Este modelo incluirá:

-Análisis y reflexión individual y colectiva, con docentes de la institución, sobre la necesidad del diagnóstico de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social

-Organización del proceso de diagnóstico, ejecución y confección del plan de medidas a implementar

-Caracterización general de los estudiantes en situación de vulnerabilidad e implementación del plan de medidas diseñado

-Valoración de la práctica pedagógica, destacando las mejores experiencias integradoras

-Promoción de la actividad grupal y el intercambio de experiencias en torno a la introducción del modelo pedagógico elaborado

-Acompañamiento y seguimiento del proceso de evaluación en todas las momentos de implementación del modelo para la retroalimentación

Se ambiciona concebir e implementar un sistema de acciones que enfatice en la importancia de la labor educativa dirigida a la atención a los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad, desde la integración de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación profesional, y que a su vez contribuya a que estos estudiantes terminen y puedan insertarse constructivamente a la sociedad.

V. DISCUSIÓN

La sistematización de los referentes teórico-metodológicos sobre el estudio de la educación en la República Dominicana y las particularidades de la

educación superior en el país permiten la comprensión de los factores sociales que influyen desfavorablemente en el desarrollo educacional y que demandan transformaciones desde la investigación educativa, para buscar alternativas que faciliten el acceso a la educación de la población, vía esencial para lograr una sociedad próspera, justa e inclusiva.

La nación dominicana vive una fuerte desigualdad, que se evidencia transitando por sus calles, en los barrios y en los espacios educativos. Los aspectos relativos a la inequidad y la pobreza son situaciones, una vez más, en el primer plano de la agenda nacional, como consecuencia de la pandemia, la carestía de la vida, especialmente en los productos de primera necesidad y de los combustibles. En el caso de los jóvenes, Mercedes (2017) expone que el 32.5% de la población joven no tienen empleo y un 22.5% de ellos son Ni Ni (ni trabajan ni estudian).

La pobreza y la desigualdad social golpean de frente y se acentúan cada día en República Dominicana, a pesar del crecimiento económico de las últimas décadas y el compromiso asumido por sucesivos gobiernos con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

La desigualdad se constata en todos los ámbitos. Jóvenes y mujeres carecen de oportunidades y el desarrollo humano es muy limitado. La falta de oportunidades de la población y la elevada condición de vulnerabilidad de los jóvenes y mujeres tienen como consecuencia el aumento de la violencia y la criminalidad, que representan retrocesos en materia de desarrollo humano.

La organización Social Watch (2020) afirma que en la República Dominicana la erradicación de la pobreza, la igualdad de género y el acceso de la población a servicios básicos como la educación y la salud requieren, más que de crecimiento económico, de desarrollo humano. Se

trata de considerar a las personas como un recurso primario para llegar luego a atender lo productivo. Las razones de las desigualdades que se sitúan en la base de la vida social dominicana se pueden atribuir “a la naturaleza excluyente del modelo económico implementado, a la debilidad de las instituciones nacionales y a la falta de compromiso del liderazgo político y empresarial con el desarrollo humano” (Foro Socioeducativo, 2011, p. 2).

Las estadísticas nacionales muestran que de todos los estudiantes que ingresan en el sistema educativo, solo el 15,4% tiene entrada a una institución de educación superior. La mayor deserción se produce antes de completar la educación primaria. Estudios socioeconómicos que analizan la realidad dominicana muestran datos e informaciones que evidencian que las circunstancias de vulnerabilidad a las que se enfrenta la población se empeoran en el caso de ser mujer o de pertenecer al quintil de menores ingresos. Las mujeres presentan tasas elevadas de embarazo adolescente y de uniones precoces.

Desde esta perspectiva, se profundiza en el estudio de la investigación aplicada a la solución de los problemas sociales que frenan el desarrollo de la educación como fenómeno social y derecho de todos los seres humanos y en la pertinencia social que tiene la investigación educativa. También se explica la existencia de los individuos o sujetos sociales relacionados con un determinado grupo social, estamento, sector, clase social o cualquier otra denominación que se desee asumir. Lo que interesa destacar es la existencia en las sociedades contemporáneas de diferentes grupos sociales que surgen por la actuación de factores económicos que determinan el lugar que se ocupa en el contexto de las relaciones sociales, un contexto histórico social determinado y resultado de las relaciones sociales.

En los referentes teóricos analizados, se observa que la situación de vulnerabilidad es problemática y que perturba a una importante fracción de estudiantes de la educación superior, como resultado de procesos de desigualdad en la participación en espacios sociales apreciables, en el acceso a bienes y servicios y en la distribución económica, pero donde también se reconoce una posibilidad de ser revertida.

En los referentes teóricos analizados, se observa que la situación de vulnerabilidad es problemática y que perturba a una importante fracción de estudiantes de la educación superior (...)

En los estudios respecto de la retención/deserción de los estudiantes en la educación superior, se evidencia que los factores más importantes que configuran las experiencias educacionales incompletas son las variables de origen social, tales como el capital económico (expresado en el ingreso forzado al mercado laboral o en la deserción por falta de recursos) y el capital cultural, heredado de las familias y el establecimiento de educación secundaria.

Se estima que un 15% de la población de estudiantes que ingresa a la enseñanza preescolar en el sector público en República Dominicana ingresa a la universidad o a un instituto técnico. Una cantidad significativa de estudiantes universitarios arrastra graves deficiencias académicas que las instituciones de educación superior intentan corregir con pruebas de orientación y medición,

lo que se constituye en uno de los grandes problemas de la educación universitaria.

El segundo eje de la Estrategia Nacional de Desarrollo hasta el año 2030 establece la construcción de una sociedad con igualdad de derechos, “en la que toda la población tiene garantizada educación, salud, vivienda digna y servicios básicos de calidad, y que promueve la reducción progresiva de la pobreza y la desigualdad social y territorial” (Congreso Nacional, 2012). Esto incluye la formación a todos los niveles de los ciudadanos y las ciudadanas.

El estudio del Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo de la Vicepresidencia de la República Dominicana, concluye que:

Sea porque las condiciones de trabajo justifican el pluriempleo, o sea por el bajo presupuesto para la investigación, o ambas, el perfil de la educación superior dominicana es predominantemente un sistema de otorgar credenciales, con muy pocas repercusiones en la producción de conocimiento. (Observatorio, 2019, p. 9)

La UASD por ser una academia estatal, se concibe como pública, abierta y democrática, por lo que no se manifiesta la exclusión por condiciones sociales y económicas; aun así, en muchos hechos de la vida universitaria se evidencia desigualdad en las condiciones en que estudiantes entran y tratan de permanecer. Jóvenes bachilleres que vienen de sectores con altos niveles de pobreza se encuentran visiblemente en desventaja, porque ingresan a la universidad con un nivel educativo más bajo, sus familiares no disponen de los recursos económicos para transporte, alimentación y para dotarles de recursos materiales de estudio.

La población que asiste a la UASD proviene, en gran medida, de sectores marginados. Sus aspiraciones son superar esa pobreza y las grandes necesidades materiales, persiguiendo una movilidad social, la que creen será la única forma de mejorar esas condiciones. Entre estos grupos hay estudiantes que trabajan y tienen la necesidad de insertarse en el mundo laboral y estudiar a la vez, por lo regular en horarios nocturnos; cuentan, además, con responsabilidades familiares y en muchos casos están en sobreedad, en cuanto a la edad esperada para acceder a la educación universitaria. El reconocimiento del impacto negativo de otras condiciones como la delincuencia, los conflictos barriales, la violencia de género, entre otras, pone en evidencia la necesidad de examinar nuevos grupos en situación de vulnerabilidad.

Tratando lo referente a la educación superior, es necesario analizar la estructura social de la República Dominicana, distribución en la que se refleja la estratificación y diferenciación en el acceso de los jóvenes, manifestándose en una cantidad considerable de estudiantes que proceden de clases bajas, lo que causa dificultad para mantenerse en ella.

La realidad social dominicana desarticula la clásica división de clases sociales de las teorías sociológicas que establecen tres grandes grupos: clase alta, clase media y clase baja. Esta pirámide es solo modélico-referencial, ya que dentro de la clase social alta dominicana hay desniveles marcados por la educación, la cultura y el origen -lícito o no- de los bienes adquiridos. Y cierto es que como grupo social pertenecen todos a la clase alta, pues tienen similar poder adquisitivo y similares oportunidades de acceso a bienes y servicios: las mismas tiendas, los mismos restaurantes, clubes privados, entre otros; sin embargo, la educación y los modales, les separa.

VI. CONCLUSIONES

- La vulnerabilidad social es una situación incierta que aqueja a un importante grupo de estudiantes de la educación superior, secuela de procesos de desigualdad en la participación en espacios sociales vitales, en el acceso a bienes y servicios, y en la distribución económica, pero donde se reconoce una posibilidad de mejora.
- Se debe pensar en una alternativa pedagógica que permita, desde la contextualización de la realidad social dominicana, brindarles atención a los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad y ayudarles a culminar los estudios superiores.
- Se considera proponer un modelo pedagógico para la atención educativa a estudiantes en situación de vulnerabilidad, que tendría como principales elementos la integración de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación profesional, que contribuyan a que estos estudiantes terminen sus estudios y puedan insertarse constructivamente en la sociedad.
- Se estima importante reflexionar sobre el rol de las universidades como organizaciones inclusivas y formadoras de ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica, ya que deben asumir el proceso de inclusión como un proyecto coherente dentro de su misión y objetivos institucionales, los cuales están orientados a promover el desarrollo pleno de todos los estudiantes, con una visión global, por cuanto afecta a las estructuras de la propia institución, e integral, puesto que debe contar con la implicación de todos los actores (autoridades, docentes, personal administrativo).
- Urgen medidas políticas, institucionales y pedagógicas para intervenir y evitar que tantos estudiantes abandonen sus estudios o sobrepasen todos los tiempos estimados. Poner en marcha más medidas de apoyo

en relación a colaborar con superar necesidades básicas para disminuir la desigualdad en esa población.

Orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica*. 46 (1-15) [Links]

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altavaz-Ávila, A. (2022). La investigación educativa: posibilidades que brinda para la utilización de un grupo de estudio. *Órbita Científica*. 28(120). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1770>

Aparicio, P.C. (2009). Educación y jóvenes en contextos de desigualdad socioeconómica. Tendencias y perspectivas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives (Archivos Analíticos de Políticas Educativas)*, 17, 1-35. <https://www.redalyc.org/pdf/2750//275019727012.pdf>

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociolog* 1987. (Academia.edu)

Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>

Congreso Nacional (2012). Ley 1-12 de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. República Dominicana.

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135. Retrieved March 31, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200008&lng=en&tlng=es

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Santillana: Madrid.

Foro Socioeducativo (2011). *Informe Anual*. Santo Domingo.

Gairín, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad:

Hanne, A. y Mainardi R. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a tutoría y sistemas de apoyo a los estudiantes. 11(2), 173-192. En <http://red-u.net>

Herrera, J. (1999). La investigación educativa en Santa Fe de Bogotá. En CAB (Ed.). *La investigación como práctica pedagógica* (pp. 155-175). Santa Marta: CAB

Mercedes, C. (19 de junio de 2017). La mixofobia en la sociedad dominicana. *Acento.com*. <https://acento.com.do/opinion/la-mixofobia-la-sociedad-dominicana-8466735.html>

Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo de la Vicepresidencia de la República Dominicana (2019). *Educación superior dominicana: expansión, desarrollo y perspectivas futuras*. 3(1), 12. https://www.researchgate.net/publication/331408071_Educacion_superior_dominicana_expansion_desarrollo_y_perspectivas_futuras. [Links]

Organización de las Naciones Unidas (2021). *Grupos vulnerables*. Comisión de Atención a Grupos Vulnerables.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Documentos de Investigación 3101, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.

Social Watch (2020). *Foro en el Desarrollo Sostenible*. New York.

Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión

social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación La Caixa, *Colección Estudios Sociales*, (16).

Riveros Rosas, Angélica (2018). Los estudiantes universitarios: vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria*. 19 (1), 1-12.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París.

Transformar el aprendizaje: el rol del aprendizaje basado en problemas en el siglo XXI

Transforming Learning: the role of problem-based learning in the 21st century

GEYNMI PICHARDO MANCEBO¹

Profesora de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)

<https://orcid.org/0000-0002-4119-9007>

jpichardo06@uasd.edu.do

Teléfono:809-3040148

RESUMEN

El presente ensayo explora la repercusión áulica de esta metodología pedagógica en la educación contemporánea y tiene como **objetivos** identificar beneficios y desafíos del ABP y describir la importancia de su asunción en el desarrollo de las habilidades estudiantiles del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico-creativo, la resolución de problemas, la autonomía y la colaboración, y sus implicaciones en el desarrollo curricular. **Metodología.** Para el desarrollo de este trabajo, se hizo un análisis de contenido de artículos académicos, informes de investigación y libros especializados en ABP, obtenidos a través de gestores de producción científico-académica, asumiendo como criterios de inclusión los estudios empíricos y teóricos publicados en el último lustro. **Resultados.** Los hallazgos más relevantes del análisis establecen que el ABP promueve la profundidad en los aprendizajes, ya que ubica al aprendiz en su contexto real y le obliga a pensar para resolver efectiva, eficiente y creativamente los problemas presentados. **Conclusiones.** El APB asegura el autoaprendizaje y evidencia un enfoque integral en la educación y formación del estudiantado; sin embargo, presenta desafíos para su desarrollo áulico, entre ellos la formación adecuada de los docentes para la adaptación y adopción curricular; así como, el liderazgo pedagógico suficiente para apoyar su implementación.

Palabras clave: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje activo, autoaprendizaje, resolución de problemas, pensamiento crítico

ABSTRACT

This essay explores the classroom impact of this pedagogical methodology in contemporary education. Its **objectives** are to identify the benefits and challenges of Problem-Based Learning (PBL) and describe the importance of its adoption in developing 21st-century student skills, such as critical-creative thinking, problem-solving, autonomy, and collaboration, as well as its implications for curriculum development. **Methodology.** This study conducted a content analysis of academic articles, research reports, and specialized books on PBL, sourced from academic production management platforms. The inclusion criteria focused on empirical and theoretical studies published in the last five years. **Results.** The most relevant findings indicate that PBL enhances deep learning by situating learners in real-world contexts and requiring them to think critically and creatively to solve problems effectively and efficiently. **Conclusions.** PBL fosters self-directed learning and demonstrates a comprehensive approach to education and student training. However, it presents challenges for classroom implementation, including the need for adequate teacher training for curricular adaptation and adoption, as well as sufficient pedagogical leadership to support its execution.

Keywords: Problem-Based Learning, active learning, self-directed learning, problem-solving, critical thinking

¹Maestría en Educación, 2019, Indiana Wesleyan University, Estados Unidos, 2019.

I. INTRODUCCIÓN

Las demandas del mercado laboral se concentran hoy, con más prontitud y fuerza, en la captación de sujetos pensantes, capaces de trabajar respetando la diversidad de caracteres y opiniones o, en otras palabras, con alta tolerancia al trabajo en colaboración con otros, y fuertes en resolver situaciones repentinas; caóticas; complejas y problemáticas. La titulación, aunque importante, no es siempre una garantía de la manifestación de estas habilidades del siglo XXI en la persona (Álvarez-Armas, 2024). Por tales razones, en los últimos años se han hecho estudios asociados a los paradigmas que se asumen en la educación y la formación buscando responder a las necesidades instructivas y a la construcción de este sujeto. Es decir, la investigación sobre cómo el ser humano aprende ha ido creciendo y, por ende, ha habido una mejora en las prácticas educativas, evolucionado desde las perspectivas conductistas a las cognitivas y a las sociales del educando. Cada vez más, vamos haciendo esfuerzos para dejar los patrones de escuchar; repetir; copiar y rehacer en base a modelos ya dados a los estudiantes, y comenzando a asumir experiencias pedagógicas más sustanciales y apegadas a la realidad de vida de las personas beneficiarias. Dicho esto, como cuerpo académico, vamos caminando hacia la implementación de métodos de aprendizaje activos en cualquier nivel o estructura educativa, tal es el caso del Aprendizaje Basado en Problemas, (ABP). (Davidson, Major y Michaelsen, 2024).

Cada vez más, vamos haciendo esfuerzos para dejar los patrones de escuchar; repetir; copiar y rehacer en base a modelos ya dados a los estudiantes, y comenzando a asumir experiencias pedagógicas más sustanciales y apegadas a la realidad de vida de las personas beneficiarias.

La finalidad de este escrito es identificar beneficios y desafíos del Aprendizaje Basado en Problema (ABP), y describir la importancia de su asunción en el desarrollo de las habilidades estudiantiles del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico-creativo, la resolución de problemas, la autonomía y la colaboración, así como las implicaciones de su adopción en el desarrollo curricular. El punto es dar una visión actualizada y holística sobre el ABP y animar al lector a la transformación de su praxis al asumir este enfoque en su aula. También, se pretende visualizar y reflexionar sobre las condiciones que deben darse para poder implementar el ABP y los respectivos retos que suelen encontrarse en su consecución.

Finalmente, la estructura de este ensayo se organiza a raíz de preguntas que colaboran en la comprensión de los elementos y fases para adoptar el ABP. Primero, se presenta una revisión de la literatura que resume la evolución histórica, las teorías asociadas al ABP y algunas aplicaciones prácticas. Luego, un espacio donde se describan las bondades y desafíos del ABP, incluyendo una valoración de sus implicaciones pedagógicas. Por último, se presentan algunas ideas de cierre sobre el ABP.

II. DESARROLLO

2.1 ¿De dónde surge el ABP?

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un enfoque de enseñanza que se origina en la educación médica en 1960 en McMaster University, en Canadá. Quien primero nombra el método como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es el ingeniero químico Don Woods (Ortiz, 2020). Con la finalidad de responder a un entrenamiento médico que fortaleciera a los doctores para identificar adecuadamente los síntomas y llegar a un diagnóstico y tratamiento certero, los formadores trataron de simular, desde la formación, situaciones clínicas y un adiestramiento más realista. Iniciaron con el método de caso y progresivamente fueron ampliando su visión hacia una

educación más crítica del profesional de la medicina y su contribución a la sociedad (Jaganathan, Bhuminathan y Ramesh, 2024).

Así que, en una búsqueda por innovar y romper algunas prácticas tradicionalistas del momento, como las clases magistrales públicas, estos facultativos estudiaron a los grandes pensadores de la humanidad rescatando algunos principios entendidos como fundamentales para la educación. Primero partieron de Sócrates y su punto de saber hacer preguntas para alumbrar ideas o, en su defecto, que el conocimiento se estimula a través del cuestionamiento sobre lo que se necesita o desea conocer; siguieron pensando en Confucio y su idea de involucrar al estudiante para que comprenda. Hicieron que los estudiantes participaran en grupos pequeños, en ocasiones jugando a ser los pacientes con problemas médicos complejos.

Otros, participaban como médicos, haciendo análisis de las historias clínicas, entrevistando y revisando los antecedentes de los primeros para derivar un tratamiento objetivo. Así, si los futuros médicos estaban confundidos o con dificultades para proceder, podían acceder al maestro guía y a los recursos que este orientaba. Esto era todo lo contrario a aprender ciencia a través de la memorización, largas lecturas y cátedras. Finalmente, el McMaster University en Canadá marcó un hito en la educación médica con este método de aprendizaje tan revolucionario, lo que lo llevó a ser un referente para la formación de otros profesionales y facultades a nivel nacional e internacional y por tales razones hoy día contamos con el ABP como un método del aprendizaje activo (Jaganathan, Bhuminathan y Ramesh, 2024).

2.2 ¿Cuáles teorías sustentan el ABP?

Nuestro conocimiento memorístico del constructivismo es amplísimo. Sabemos que en esta teoría el estudiante es responsable de la edificación propia del conocimiento de forma activa a través de la experiencia y la reflexión. En ese sentido, el constructivismo es el legado de Piaget y

Vygotsky, sirviendo de fundamento al ABP, ya que desde este último el estudiante debe enfrentarse a problemas complejos, aplicar y reintegrar lo que previamente saben, buscar información y construir soluciones efectivas basadas en esto.

El Aprendizaje Basado en Problema (ABP) también se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, pues en el mismo los estudiantes deben colaborar en equipos de trabajo, experimentando el aprendizaje como un proceso social y cultural que se da gracias al uso de habilidades de comunicación en la interacción con otros (Marra, Jonassen, Palmer y Luft, 2014).

Gardner, citado por Barrera (2024), estableció dentro de su teoría de inteligencias múltiples que nada activa más el desarrollo del pensamiento que ser retados con problemas y desafíos del mundo real. De hecho, afirmó que el desarrollar la inteligencia se trata de aprender a resolver problemas del mundo real en contextos diversos, lidiando con la novedad y con la capacidad de adaptarse y seleccionar las interacciones con el ambiente. En ese sentido, los educadores de hoy no pueden ser únicamente diseminadores de la información o tan solo facilitadores, sino que deben actuar como arquitectos del aprendizaje y diseñar el ambiente para aprender (Tan, 2021).

Los educadores de hoy no pueden ser únicamente diseminadores de la información o tan solo facilitadores, sino que deben actuar como arquitectos del aprendizaje y diseñar el ambiente para aprender.

Además, el Aprendizaje Situado de Lave y Wenger, sostienen que el aprendizaje es más profundo, eficiente y efectivo cuando este ocurre a través de la exposición estudiantil a circunstancias y contextos auténticos y relevantes (Gar-

cía-Valcárcel y Tejedor, 2020). Este es otro pilar del ABP, ya que el estudiantado se ve forzado a aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones simuladas que reflejan el mundo real. Se incluye también el aprendizaje experiencial de David Kolb, pues en el ABP los estudiantes trabajan en rutinas directas a través de la resolución activa de un problema, experimentado, reflexionando, conceptualizando y aplicando lo aprendido (García y Hernández, 2022). Finalmente, la teoría de autoeficacia de Albert Bandura que asegura que cada ser humano tiene capacidades innatas para alcanzar metas claras y específicas (López-Vargas, Triana-Vera y Valencia-Vallejo, 2020). En ese sentido, el ABP, plantea retos y desafíos a los estudiantes, así como oportunidades para fortalecer la confianza, seguridad y la creencia en las propias habilidades para aprender de forma autónoma (Julca y Duran, 2022).

Por tal motivo, el Aprendizaje Basado en Problema (ABP), es un método de enseñanza activo, centrado en el estudiante, que conecta el aprendizaje con problemas abiertos de su mundo real y le motiva a resolverlos desde una perspectiva multivariada y transdisciplinar. En este caso, nos referimos a problemas con los que los estudiantes puedan relacionarse directamente, ya que el maestro propone la situación y a su vez brinda una orientación limitada en su papel de “facilitador” (Marra, Jonassen, Palmer y Luft, 2014).

2.3 ¿Cuáles son las bondades del ABP?

Si sus estudiantes van a aprender sobre la contaminación del agua, podrían leer sobre el problema en un libro de texto, responder algunas preguntas y expresar opiniones al respecto. Sin embargo, al hacer esto, la oportunidad para el desarrollo de habilidades del siglo XXI es mínima o ausente. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ofrece esa coyuntura, como, por ejemplo, desarrollar soluciones de bajo costo para la limpieza del agua, creación de campañas educativas para la prevención en la comunidad, etcétera. En el ABP, los estudiantes no sólo

aprenden los conceptos de una manera relevante, sino que también desarrollan habilidades esenciales. Pues estos están examinando problemas de su contexto, la mayoría de las veces situaciones que los impactan directamente a ellos y/o a sus comunidades, por lo que están involucrados personalmente y se preocupan por el proceso y los resultados. Es decir, la aplicación del ABP varía de un entorno a otro y de un grupo a otro, por la particularidad de los sujetos involucrados. Así que, el proceso de resolución de problemas complejos y abiertos fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo, de comunicación oral y escrita; de gestión de proyectos y toma de decisiones informadas, investigación y alfabetización informacional; de autoconciencia, comprensión de la dinámica de grupo, liderazgo y trabajo en equipo y, por último, un aprendizaje autodirigido (Tan, 2021).

En otras palabras, el nivel de actividad mental y física en que se involucra el estudiante que aplica el ABP lo convierte en un participante que aplica lo teórico a situaciones prácticas y reales, reforzando así la retención y comprensión de los contenidos. Otras habilidades asociadas al trabajo colaborativo y en equipo son potenciadas por el ABP, tales como la escucha activa, la negociación y la búsqueda del consenso. Estas son habilidades blandas muy necesarias en el mundo académico, personal y profesional.

Otras habilidades asociadas al trabajo colaborativo y en equipo son potenciadas por el ABP, tales como la escucha activa, la negociación y la búsqueda del consenso.

Al aplicar el conocimiento y ver los retos y problemas a resolver, el ABP motiva e interesa a los estudiantes, muchas veces enganándose de tal forma que resuelven estos problemas porque les

afectan directamente a ellos y/o a su comunidad (Marra, Jonassen, Palmer y Luft, 2014).

Finalmente, la activación autónoma de las capacidades propias del estudiante hace que estos creen en sí mismos y en sus cualidades, actitudes y aptitudes para vencer obstáculos, enfrentar desafíos, asumir retos y lograr metas trazadas. Esto último desarrolla perseverancia y resiliencia, ambas necesarias en un mundo tan cambiante y complejo. De la misma forma, la integración de disciplinas que promueve el ABP mueve a la conexión de conocimientos, quizás ya estáticos, de las diversas áreas y campos del saber para desarrollar una perspectiva más holística de la realidad que va a ser estudiada por el participante (Barrett y Moore, 2011; Kaeedi, Esfahani, Sharifian, & Moosavipour, 2023).

2.4¿Qué implica el ABP?

La esencia del Aprendizaje Basado en Problema (ABP), es que los estudiantes adquieran una comprensión de los conceptos a través de enfocar el pensamiento en el problema y su solución. Por ende, cualquier área temática se puede adaptar al ABP con un poco de creatividad. Si bien los problemas centrales varían entre disciplinas, existen algunas características de los buenos problemas, que trascienden los campos (Duch, Groh y Allen, 2001; Tan, 2021):

1. Deben mover a los estudiantes a buscar una comprensión más profunda de los conceptos
2. Deben requerir que los estudiantes tomen decisiones razonadas y que las defiendan
3. Deben incorporar los indicadores del contenido de tal manera que se conecten con los conocimientos previos
4. Necesitan un nivel de complejidad para garantizar que los estudiantes trabajen juntos para resolver el problema mismo

5. Los pasos iniciales del problema deben ser atractivos para encantar, envolver, retar, animar y enganchar a los estudiantes a solucionarlo

Así también, los problemas planteados en Aprendizaje Basado en Problema (ABP) preferiblemente deben ser obtenidos de la zona de vida donde se desenvuelven los estudiantes. Sin embargo, también pueden provenir de una variedad de fuentes, tales como periódicos, revistas, diarios, libros y televisión, películas, redes sociales, etcétera. Algunos estarán en tal forma que se pueden usar con poca edición y otros necesitarán ser reescritos para ser de utilidad. A continuación, compartimos las siguientes pautas para crear problemas (Vélez, Vizcaíno y Álvarez, 2020; Tan, 2021):

1. Elija una idea central, un concepto o un principio que siempre se enseñe en un grado determinado.
2. Piense en un contexto del mundo real donde ese principio, idea o concepto en consideración se evidencie
3. Piense en un problema y convierta su solución en una tarea que generalmente usted suele asignar al final del proceso pedagógico a sus estudiantes para que puedan aprender ese concepto, idea o principio anterior
4. Describa los resultados de aprendizaje que los estudiantes deberán lograr al resolver el problema
5. Desarrolle un aspecto narrativo para un problema de final de capítulo, o investigue un caso real que se pueda adaptar, agregando algo de motivación para que los estudiantes resuelvan el problema

A raíz de esto, verá que los problemas más complejos desafiaron a los estudiantes a ir más allá de sólo tratar de resolverlos. También se recomienda que converse con profesionales en el campo del problema, buscando ideas de aplicaciones realistas del concepto (idea o principio) que enseña. Otro punto es que el problema debe presentarse en etapas para que los estudiantes puedan

identificar situaciones de aprendizaje que los lleven a investigar los conceptos específicos. Esta lista de preguntas podrá ayudarle a guiar este proceso (Espinoza, 2021; Tan, 2021):

- ¿Cómo será la primera etapa?
- ¿Qué preguntas abiertas se pueden hacer?
- ¿Qué problema de aprendizaje se identificará?
- ¿Cómo se estructurará el problema?
- ¿Cuántos períodos de clase tomará completar?
- ¿Se dará información a los estudiantes en las demás etapas subsiguientes a medida que resuelven el problema?
- ¿Qué recursos necesitarán los estudiantes?

Luego, escriba su planificación dando detalles sobre el problema. El desarrollo del ABP implica, a su vez, el uso de tres técnicas de enseñanza estrechamente relacionadas: estudios de casos, juegos de roles y simulaciones. No importa cuál de estas tres técnicas usted priorice, el enfoque del ABP sigue siendo el mismo: resolver un problema del mundo real. No obstante, si el curso es una clase de tamaño mediano a grande, puede ser necesaria una combinación de actividades como conferencias, debates y trabajo en grupos pequeños. Su planificación puede indicar las actividades para recorrer las etapas del problema intercalando las diferentes modalidades de aprendizaje (Hurtado y Salvatierra, 2020 y Castillo, 2021).

2.5 ¿Cómo es similar el ABP con otros métodos activos?

En ese orden, el ABP puede parecerse a su vez al método de proyectos. Dependiendo de la solución del problema, es posible que se pueda reflejar el Aprendizaje Basado en Servicio –ABS– (Iranzo, Escribano, Jardón, Ruescas, Famsa y Amal, 2022). Esto ocurre ya que todas las estrategias anteriores son metodologías activas. En cambio, es necesario distinguir que el ABP

se centra en la resolución de problemas específicos planteados por el facilitador, donde los estudiantes analizan, investigan y proponen soluciones, teniendo menos control sobre la situación inicial planteada, pero estando profundamente involucrados en su resolución (Rodríguez, Martín y Rodríguez, 2018). Mientras que en el ABP (proyectos), los estudiantes participan con más libertad y autonomía en la decisión de crear un producto final propio donde han votado para elegir el tema y autónomamente han planificado su realización, como por ejemplo, un video o una presentación, aplicando sus conocimientos en contextos reales y desarrollando habilidades colaborativas (Enríquez, 2021; Rosas y Rosetti, 2022).

2.6 ¿Cuáles son algunas aplicaciones prácticas del ABP?

Pensando en las ciencias aplicadas y básicas, recordemos que inicialmente el ABP surgió de la medicina, como se ha mencionado más arriba. Aún este método sigue usándose en las ciencias de la salud para trabajar casos clínicos y fortalecer la toma de decisiones médicas. En las ingenierías se abordan problemas a modo de proyectos para diseñar infraestructuras y ver la factibilidad de estas y/o crear productos tecnológicos innovadores. Considerando las ciencias humanísticas y sociales, el ABP permite el desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones estratégicas basadas en evidencia y datos, a través del desarrollo de planes de negocios, resolución de problemas y crisis de la gestión, estudio profundo de situaciones de desigualdad, vulnerabilidad e injusticia social o dilemas éticos. El punto final de toda aplicación práctica del ABP es que siempre buscará la integración de diversas disciplinas para la resolución de un problema real (Mendoza-Zambrano, Meza-Montes & Vélez-Falcones, 2023).

Cualquiera que sea el área de aplicación, el ABP, llevará un ciclo estructurado por el cual los estudiantes y el docente deben transitar (Barrett, & Moore, 2010):

1. Presentar el problema real: Problema que carece de una solución única, lo que debe animar al estudiante a explorar varias perspectivas.
2. Identificar lo que ya se sabe y lo que no se sabe: En otras palabras, los estudiantes deben discutir lo que ya saben sobre el problema e identificar aquello que no conocen y que necesitan saber para resolverlo de la manera más certera.
3. Buscar información autónomamente: Esta etapa puede involucrar la lectura de textos, la investigación en bibliotecas o en línea, entrevistas con expertos o cualquier otra actividad que proporcione la información necesaria.
4. Discutir y analizar en grupo: Se reúnen nuevamente para compartir las informaciones encontradas en la fase tres y construir una comprensión colectiva del problema.
5. Pensar y planificar soluciones: Planifican las soluciones a llevar a cabo visualizando recursos y obstáculos en el camino. En algunos casos, esto puede llevar a un prototipo, un informe, una presentación o cualquier otro producto que demuestre el trabajo del grupo.
6. Presentación de soluciones: Los estudiantes presentan sus soluciones al problema a sus compañeros, profesores o incluso a un público más amplio. Esta presentación puede ser oral, escrita o en formato de proyecto, dependiendo del contexto. Durante la presentación, los estudiantes explican su proceso de pensamiento, los datos recopilados y las razones detrás de sus decisiones.
7. Evaluar y reflexionar: El ciclo concluye con la evaluación de las soluciones propuestas y del proceso de trabajo del grupo. Debe compartirse la retroalimentación de los compañeros, los docentes o una autoevaluación. Este paso es crucial para reflexionar sobre

lo que se ha aprendido, identificar áreas de mejora y consolidar el aprendizaje.

2.7 ¿Cuáles son sus desafíos?

Un paso esencial y último que debe desarrollarse en el ciclo del ABP es guiar a los estudiantes para que estos puedan identificar y utilizar los recursos por su cuenta. Sin embargo, es útil si el facilitador indica buenas fuentes para que comiencen a hacer esta gestión de su propio conocimiento. Esto es debido a que muchos estudiantes querrán limitar su investigación a los recursos de la Web o Inteligencia Artificial, por lo que será importante guiarlos también hacia la biblioteca físicamente y los recursos virtuales de calidad que ésta disponga

Otros retos que puede enfrentarse en el proceso de asumir el ABP son la conciencia y la formación del docente. Se necesita pensar en una enseñanza que promueva el pensamiento, la discusión y la libertad para que el estudiante resuelva de forma efectiva problemas planteados. En otras palabras, desprenderse de las clases magistrales e informativas.

Se necesita pensar en una enseñanza que promueva el pensamiento, la discusión y la libertad para que el estudiante resuelva de forma efectiva problemas planteados.

El Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), es un reto para el docente, porque lo desafía a crear un problema y a pensar en su construcción auténtica y relevante para el futuro profesional de los estudiantes a quienes instruye. Estos problemas, como se ha visto arriba, implican que para su formulación varios docentes, en el marco de una comunidad de práctica educativa (CPE), deben juntos diseñarlo con ciertos niveles de complejidad (Espinoza, 2021 y Pons, Pichardo y Galán, 2020).

Esto requiere que las autoridades y líderes pedagógicos, así como los maestros, dispongan de tiempo, no sólo para la construcción, sino también para dar oportunidades a los estudiantes a que resuelvan los problemas. Esto implica repensar los esquemas y cronogramas de entrega de evaluaciones en ocasiones. El ABP implica crear espacios de aprendizaje y trabajo flexible, asunto que puede ser difícil e incomprensible en medio de la institucionalidad y burocracia. Además, la necesidad de recursos de información y acceso a la tecnología, así como la propiciación de espacios profesionales para crear problemas relevantes entre docentes, son vitales para el ABP (González-Hernando, et al., 2016).

Habrà resistencia a cambiar, de parte de ambas partes, aprendiz y docente. Esto último nos lleva a considerar la costumbre pasiva y receptora de los estudiantes y los ritmos de aprendizaje. Muchos se sentirán incómodos con este método, por su naturaleza autónoma y activa, y el apoyo individualizado del docente aquí será clave, por lo que la cantidad de estudiantes por aula debe ser considerada por los actores pedagógicos, ante la asunción de este método (Guitart, 2009).

III. CONCLUSIONES

En resumen, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se ha consolidado como un método de enseñanza innovador y efectivo que surgió a mitad del siglo XX para la educación médica en Canadá, nombrado así por Don Woods. El ABP se inspira en la metodología de grandes pensadores como Sócrates y Confucio, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo que se aleja de las prácticas tradicionalistas de memorización y cátedras magistrales. Sustentado en diversas teorías del aprendizaje, como el constructivismo de Piaget y Vygotsky, las inteligencias múltiples de Gardner, el Aprendizaje Situado de Lave y Wenger, y la teoría de autoeficacia de Bandura, el ABP se presenta como una metodología que favorece la construcción activa del conocimiento a través de la experiencia

y la colaboración en entornos auténticos y relevantes

Las bondades del ABP son múltiples y destacables. Este método no sólo facilita la comprensión profunda de conceptos, sino que también desarrolla habilidades esenciales del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la gestión de proyectos y la toma de decisiones informadas y basadas en datos. Los estudiantes se involucran personalmente en el proceso de aprendizaje, lo que fomenta una mayor retención y comprensión de los contenidos, así como la motivación y el interés por resolver problemas que impactan directamente en sus comunidades y vidas personales, académicas o profesionales.

El ABP implica un ciclo estructurado que abarca desde la presentación del problema real hasta la evaluación y reflexión sobre las soluciones propuestas. Este ciclo permite a los estudiantes identificar lo que saben y lo que necesitan aprender, buscar información de manera autónoma, discutir y analizar en grupo, desarrollar y presentar soluciones y, finalmente, reflexionar sobre el proceso y los resultados obtenidos. A pesar de sus beneficios, el ABP enfrenta desafíos significativos como son la necesidad de que los líderes pedagógicos y docentes se desprendan de las clases magistrales y adopten un rol de facilitadores y diseñadores, promoviendo la discusión y el pensamiento crítico. Esto requiere tiempo y recursos para la planificación y ejecución de problemas auténticos y relevantes, así como la formación y el apoyo constante a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo. Finalmente, la implementación del ABP requiere un cambio significativo en la mentalidad y las prácticas docentes y administrativas, y sus beneficios en términos de aprendizaje profundo y significativo justifican plenamente el esfuerzo.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Armas, R. A. (2024). Desarrollo de competencias laborales en estudiantes universitarios. *Episteme Koinonía* [online]. 2024, 7 (13) [citado 2025-02-04], pp.205-221. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822024000100205&lng=es&nrm=iso>. Epub 27-Jun-2024. ISSN 2665-0282. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3214>.
- Barrett, T., & Moore, S. (2010). *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846926>
- Barrera, N. A. (2024). Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner para el fortalecimiento del aprendizaje de las Matemáticas. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 73–82. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/15265>
- Castillo, L. H. N. (2021). Estrategia de aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de capacidades investigativas. *Polodel Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 2478–2492.
- Davidson, N., Major, C. H., & Michaelsen, L. K. (2024). *Small-group learning in higher education-cooperative, collaborative, problem-based, and team-based learning: An introduction by the guest editors*. [Artículo en línea]. https://ctl.oregonstate.edu/sites/ctl.oregonstate.edu/files/small_group_learning_in_higher_education.pdf
- Duch, B., Gron, D., & Allen, D. (2001). *The power of problem-based learning*. https://www.researchgate.net/publication/242560724_The_Power_of_Problem-Based_Learning/stats
- Enríquez Chasin, R. I. (2021). La efectividad del aprendizaje activo en la práctica docente. *EduSol*, 21(74), 102–111.
- Espinoza Freire, E. E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Revista Conrado*, 17(80), 295–303.
- García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2020). «Análisis de las competencias digitales de los estudiantes universitarios para el aprendizaje virtual según el modelo de aprendizaje situado». *Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1-24. https://knowledgesociety.usal.es/system/files/garciavalcarcel_martindelpozo_analisisdelascompetenciasdigitalesdelosgraduadosentitulacionesdemaestro_ci.pdf
- García, S. M. H., & Hernández, M. S. M. (2022). Neurociencia, didáctica de las lenguas y conciencia del otro. *Revista Científica de la Universidad de La Habana*, 2(1), 45-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382022000200020
- González-Hernando, C., Martín-Villamor, P. G., Almeida, S. D., Martín-Duránte, N., & López-Portero, S. (2016). Ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas percibidos por los estudiantes de Enfermería. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(1), 47–53.
- Guitart, M. E. (2009). Un estudio empírico sobre las ventajas e inconvenientes del aprendizaje basado en problemas (ABP) en grupos numerosos. *APRENDER-Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação*, 1(12). <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3109>
- Hurtado Serna, M., & Salvatierra Melgar, Á. (2020). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) de John Barell en la comprensión literal. *Revista Educación*, 44(2), 67–79.
- Iranzo-García, E., Escribano Pizarro, J., Jardón Giner, P., Ruescas Orient, A. B., Fansa Saleh, G., & Arnal Aniorte, V. (2022). «Aprendizaje basado en Proyectos (AbP) y Aprendizaje-Servicio (ApS) en áreas rurales con espacios naturales protegidos: el proyecto «GEODIDACT RINCÓN»». En VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Universitat Politècnica de València. https://www.researchgate.net/publication/365074233_Aprendizaje_basado_en_Proyectos

AbP_Aprendizaje-Servicio_ApS_en_areas_rurales_con_espacios_naturales_protegidos_el_proyecto_%27GEODIDACT_RINCON%27

- Jaganathan, S., Bhuminathan, S., & Ramesh, M. (2024). Problem-based learning – An overview. *Journal of Pharmacy and Bioallied Sciences*, S1435–S1437. https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs_820_23
- Julca Asto, M. J., & Duran Llaro, K. L. (2022). El método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica de Investigación Educativa*, 9(1), 45-56. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042489.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Kaeedi, A., Esfahani, A. R. N., Sharifian, F., & Moosavipour, S. (2023). The quantitative and qualitative study of the effectiveness of the problem-based learning approach in teaching research methods. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(5). <https://doi.org/10.53761/1.20.5.06>
- López-Vargas, O., Triana-Vera, S., & Valencia-Vallejo, J. (2020). Autoeficacia y logro de aprendizaje en estudiantes con diferente estilo cognitivo: efectos de un andamiaje en un videojuego. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 71-89. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.76581>
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 221–238. https://www.lhthompson.com/uploads/4/2/1/1/42117203/problem-based_learning.pdf
- Mendoza-Zambrano, M. G., Meza-Montes, J. K., Vélez-Falcones, A. C. (2023). Promoviendo el aprendizaje activo en el aula universitaria: estrategias, beneficios y desafíos. *MQR Investigar*, 7(3), 4583–4593.
- Ortiz, M. (Julio - diciembre de 2020). Un acercamiento a la historia del aprendizaje basado en problemas en el contexto global. *Sathiri: sembrador*, 15(2), 118-152. <https://doi.org/10.32645/13906925.984>
- Pons, S. G., Pichardo, G., & Galán, B. (2020). Estrategia para la organización y gestión de comunidades de práctica educativa (CPE) en los centros de jornada escolar extendida (JEE) en la República Dominicana. *La Barca de Teseo*, 7(1), 4–13.
- Rosas, A. C., & Rosetti, L. G. C. (2022). Modelo dinámico del aprendizaje activo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 31.
- Rodríguez Conde, M. del C., Martín Palomo, M. T., & Rodríguez Conde, M. J. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria: una experiencia en la formación del profesorado. *Perfiles Educativos*, 40(159), 73-89. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000100073&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com
- Tan, O. S. (2021). *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*. Gale Cengage Learning. <http://dspace.vnbrims.org:13000/xmlui/bitstream/handle/123456789/4228/Problem-based%20Learning%20Innovation%20Using%20problems%20to%20power%20learning%20in%20the%2021st%20century.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vélez, J. J. T., Vizcaíno, C. F. G., Álvarez, J. C. E., Zurita, I. N. (2020). Aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para el desarrollo del razonamiento lógico matemático. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 753–772.

Una mirada a la investigación científica en orientación educativa y diversidad

A look at scientific research in educational guidance and diversity

ROSSELY ALCÁNTARA PIÑA¹

Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana
ORCID:0000-0003-2434-0619
rosealpy69@gmail.com
Teléfono: 1 8098902197

RESUMEN

Objetivo. El objetivo de este artículo es presentar el resultado de una revisión teórica de estudios científicos relacionados con la orientación educativa y la diversidad, realizados en un período de seis años. **Metodología.** Se realizó una revisión bibliográfica de los artículos que cubren los temas de orientación educativa y diversidad encontrados en la base de datos del buscador Google Académico de los seis años comprendidos entre 2017 y 2023. **Resultados.** Los resultados indican la necesidad de priorizar las prácticas pedagógicas inclusivas en los estudios sobre orientación educativa y diversidad, para abordar de manera efectiva las necesidades de aprendizaje y formación profesional. **Conclusión.** Se concluye que es esencial fortalecer la colaboración entre los distintos actores educativos y, como resultado, promover prácticas pedagógicas adecuadas, la capacitación de docentes y la implementación de políticas institucionales centradas en la inclusión.

Palabras clave: Diversidad, orientación educativa, prácticas pedagógicas inclusivas, políticas institucionales, formación profesional.

ABSTRACT

Objective. The aim of this article is to present the result of a theoretical review of scientific studies related to educational guidance and diversity, carried out over a period of six years. **Methodology.** A literature review was conducted of articles covering the topics of educational guidance and diversity found in the Google Scholar search engine database for the six years between 2017 and 2023. **Results.** The results indicate the need to prioritize inclusive pedagogical practices in studies on educational guidance and diversity to effectively address learning and vocational training needs. **Conclusion.** It is concluded that it is essential to strengthen collaboration between different educational actors and, as a result, to promote appropriate pedagogical practices, teacher training and the implementation of institutional policies focused on inclusion.

Keywords: Diversity, educational guidance, inclusive pedagogical practices, institutional policies, professional training.

¹Diploma de Estudios Avanzados (DEA) del Doctorado en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España.

I. INTRODUCCIÓN

La educación a nivel global es fundamental para el progreso integral de la sociedad y para preparar a las personas ante los cambios significativos que enfrentan diariamente en diferentes aspectos de la vida. En este contexto, la educación inclusiva debe enfocarse en la equidad y en la atención a la diversidad, considerándolos como elementos clave para la transformación del sistema educativo (Martín, 2017). Frente a esta nueva realidad, la educación debe responder a las necesidades de desarrollo con un enfoque de integralidad y diversidad, y una innovación constante en los contenidos, los cuales deben ser de alta calidad y estar conectados con la comunidad.

El presente ensayo tiene como propósito presentar una revisión bibliográfica de varios estudios científicos relacionados con la orientación educativa y la diversidad, realizados en un período de seis años. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica de los artículos que cubren los temas de orientación educativa y diversidad localizados en la base de datos del buscador Google Académico en un período de seis años, abarcando de 2017 a 2023. Esos artículos fueron organizados en tres etapas de investigación.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

El hablar de diversificación o diversidad se refiere a la diversificación de sus espacios con la finalidad de convertir el aula en un ambiente de aprendizaje donde el docente, la docente, junto con el orientador u orientadora escolar cuente con las suficientes herramientas y conocimientos que le permitan el abordaje como la atención adecuada e inclusiva en función de las necesidades e intereses de aprendizaje de cada estudiante. Además, la capacitación del profesorado en metodologías inclusivas es fundamental para asegurar un aprendizaje equitativo y eliminar obstáculos educativos (Montón, 2023).

La orientación educativa se basa en una nueva visión de la educación inclusiva que trasciende la mera enseñanza, centrándose en fomentar el respeto por la convivencia. Asimismo, la educación inclusiva debe asegurar la equidad y brindar oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o sociales (Sánchez & García, 2021). Ahora bien, las metodologías inclusivas deben estar alineadas con la realidad del aula y promover un enfoque participativo y centrado en el estudiante (Martín & Martínez-Torres, 2022). Esto, sin duda, se debe a que asegura una educación justa que involucra a todos los actores del sistema educativo, respondiendo a una perspectiva holística. Es esencial, por tanto, que la orientación educativa apoye la investigación científica y se base en conocimientos teóricos sólidos (Reyes & Amaya, 2020).

La orientación educativa se basa en una nueva visión de la educación inclusiva que trasciende la mera enseñanza, centrándose en fomentar el respeto por la convivencia.

García y López (2023) destacan la relevancia de la orientación educativa y cómo las prácticas innovadoras fortalecen a los docentes para ofrecer una educación inclusiva, promoviendo la equidad y el acceso. Esto resalta que la orientación educativa juega un papel clave en la prevención y el manejo de problemas de comportamiento en el aula, lo que a su vez contribuye a mejorar la convivencia y el desempeño académico (García-Rodicio, 2021). De igual forma, los orientadores educativos deben estar capacitados para identificar y abordar las barreras de aprendizaje mediante estrategias personalizadas (Gómez-Alemany, 2019).

III. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión bibliográfica de los artículos encontrados en la base de datos del buscador Google Académico de los años 2017-2023 que cubren los temas de orientación educativa y diversidad. Los criterios de selección para los artículos permitieron: a) identificar y seleccionar 12 artículos científicos; b) crear una matriz, y c) clasificar dichos artículos dentro de las tres líneas de investigación. Se realizó un análisis de calidad metodológica de cada artículo para evaluar el diseño de estudio, métodos de recolección de datos, y confiabilidad de los hallazgos (ver Tabla 3).

3.1 Muestra

La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico, específicamente de manera intencional o por conveniencia, eligiendo 12 artículos científicos publicados entre 2017 y 2023 en la plataforma virtual Google Académico. Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: orientación educativa y diversidad.

3.2 Procedimiento

La búsqueda se llevó a cabo utilizando las palabras clave en español en diversas bases de datos científicas. Los criterios establecidos para la selección de los documentos fueron: a) Que se tratara de artículos científicos; b) Que hubieran sido publicados entre 2017 y 2023, y c) Que su contenido estuviera relacionado con orientación educativa y diversidad.

Respecto a los criterios de exclusión de documentos, estos fueron: a) Otro tipo de documentos que no fueran artículos científicos (tesis, monografías, ensayos, entre otros); b) Publicados antes y después del período seleccionado; c) Contenido relacionado a áreas de ciencias no afines a las humanidades. Una

vez seleccionados dichos artículos, se construyó la matriz de análisis. Finalmente, se procedió a seleccionar los artículos, categorizándolos en tres líneas de investigación: a) Vinculados al profesorado como sujeto de estudio; b) Vinculados a la formación del profesorado y; c) Vinculados a las buenas prácticas en orientación y atención a la diversidad.

3.3 Instrumento

El instrumento utilizado fue una matriz de análisis que incluyó información básica de cada artículo seleccionado, distribuida en cuatro (4) columnas: Columna 1, Línea de investigación; Columna 2, Título del artículo científico; Columna 3, Autor/es, y Columna 4, Alcance o logro en función de los temas objeto de estudio. La incorporación de los 12 artículos científicos se categorizó tomando en consideración las tres líneas de investigación: a) Vinculados al profesorado como sujeto de estudio; b) Vinculados a la formación del profesorado y; c) Vinculados a las buenas prácticas en orientación y atención a la diversidad.

IV. RESULTADOS

Los 12 artículos seleccionados para la matriz de análisis provienen de diversos contextos geográficos, incluyendo: Granada (n=1), Asturias (n=2), Colombia (n=2), Paraguay (n=1), México (n=1), Cádiz, España (n=1), Nicaragua (n=1), Sevilla (n=1) y Estados Unidos (n=2). Las diferencias culturales presentes en estos países influyen directamente en la orientación educativa y la diversidad. Estas variaciones se manifiestan en las estrategias educativas, las políticas del gobierno y los recursos disponibles en cada nación. Un ejemplo destacado de buenas prácticas en el ámbito de la orientación educativa y diversidad es el programa de orientación docente de Asturias. Por otro lado, Nicaragua está impulsando la inclusión dentro del desarrollo curricular desde América Latina.

Una planificación curricular adecuada es esencial para lograr una educación inclusiva, logrando que cada estudiante reciba el apoyo necesario de acuerdo con sus particularidades (García & Sánchez, 2019). En cuanto al enfoque de investigación predominante, se observa que todas las metodologías utilizadas son cualitativas (n=12), destacándose que siete (7) de ellas son adaptación participativa, tres (3) utilizan un diseño mixto y las dos (2) restantes corresponden a estudios descriptivos, transversales y no experimentales. Además, se desarrollaron instrumentos para validar cuestionarios relacionados con la educación inclusiva.

Tabla 1. Cantidad de artículos científicos por línea de investigación

Líneas de investigación	Cantidad de artículos científicos
<i>Vinculados al profesorado como sujeto de estudio</i>	6
<i>Vinculados a la formación del profesorado</i>	1
<i>Vinculados a las buenas prácticas en orientación y atención a la diversidad</i>	5
Total	12

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de la información tomada de las bases de datos del buscador virtual "Google Académico".

En relación con el contenido y temáticas de los 12 artículos de este estudio, se inicia con la distribución de estos según tres líneas de investigación: a) los que abordan al profesorado como objeto de estudio; b) aquellos que se centran en la formación docente; c) los que destacan buenas prácticas en orientación y atención a la diversidad.

A continuación, se presenta una matriz de análisis que detalla cada una de las cuatro columnas: Columna 1, corresponde a la línea de investigación; Columna 2, incluye el título del artículo científico; Columna 3, presenta los autores/as, y Columna 4, describe el alcance o los logros en los temas y categorías previamente mencionados.

Tabla 2. Matriz de análisis de los artículos científicos vinculados al tema de orientación educativa y diversidad

Líneas de investigación	Título del artículo científico	Autor(es)	Alcance o logro en función de los temas objeto de estudio
1. Vinculados al profesorado como sujeto de estudio	<i>La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: Perspectiva del profesorado de orientación educativa</i>	(Miranda, M., 2018)	<i>Este artículo examinó las recientes áreas de investigación que facilitan la construcción de conocimientos respaldados por los docentes de orientación educativa, asegurando así el respeto por la diversidad</i>
	<i>Inclusión, diversidad y equidad: Diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa</i>	(Miranda, M.; Burguera, Arias, J. & Peña, E., 2019)	<i>Este artículo describe el involucramiento de líderes educativos en la creación de la herramienta permitió obtener información contextual sobre la realidad de la educación</i>
	<i>Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes de los docentes hacia la discapacidad en educación infantil</i>	(Polo, M. T. & Aparicio, M., 2018)	<i>Este estudio facilitó la evaluación y constatación de si los docentes de orientación educativa poseen la formación adecuada para proporcionar una educación de calidad.</i>
	<i>El diagnóstico de la diversidad desde la óptica de la orientación en secundaria</i>	(Vázquez, E. & López, E., 2017)	<i>Este artículo evidenció la predisposición de los docentes de orientación educativa en las escuelas de educación secundaria hacia la promoción de una educación inclusiva</i>
	<i>De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente</i>	(Sanahuja, 2020)	<i>Logró rescatar la concepción e importancia de los orientadores educativos, destacando que son una pieza fundamental</i>
	<i>Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria</i>	(Ponce, García, Islas, Martínez, & Serna, 2018)	<i>Se comprendió que la introducción de la mentoría contribuirá a potenciar el desarrollo profesional de los educadores de orientación, al mismo tiempo que reconoce al estudiante con diversidad como una figura emergente</i>
2. Relacionados con la formación del profesorado	<i>Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua: Diseño y evaluación de un programa de formación</i>	(Tregón, 2017)	<i>Se evidenció un amplio conocimiento por parte del profesorado en orientación educativa al abordar la situación de la diversidad entre los estudiantes en países con recursos limitados, con el objetivo de impulsar una educación inclusiva</i>
3. Relacionados con las buenas prácticas en orientación y atención a la diversidad	<i>Prácticas inclusivas efectivas en educación formal y no formal: Un análisis de experiencias educativas en la Provincia de Cádiz</i>	(Llorent-García, 2017)	<i>Las experiencias vividas en el aula revelaron que tanto la educación formal como la no formal pueden implementarse siguiendo los principios de la educación inclusiva</i>
	<i>Aprendizaje a través de proyecto en diversidad e identidades étnicas en Asia Oriental</i>	(Castaño, 2019)	<i>Este estudio consistió en el mejoramiento del plan de estudio de la asignatura Diversidad e Identidades Étnicas en Asia Oriental, basado en el principio aprender-haciendo, marcando positivamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes referente a la diversidad</i>
	<i>Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina</i>	(Colazo, 2017)	<i>Este trabajo facilitó una reflexión sobre conceptos estrechamente relacionados la diversidad y la orientación educativa, como género y coeducación. Esto abarca aspectos como razas, et, clases sociales, lenguas, orientaciones sexuales e identidades de género</i>
	<i>La relevancia de la diversidad y la conciencia multicultural en la educación</i>	(Educación, (s.f.))	<i>Esta investigación permite identificar y evaluar las prácticas innovadoras que se cree que son más apropiadas para que los docentes aborden los asuntos de diversidad en sus aulas. Su objetivo es promover una educación justa, igualitaria y accesible para todos los estudiantes</i>
	<i>Innovative practices in teacher training for inclusive education</i>	(García & López, 2023)	<i>La Escuela de Educación de la Universidad de Drexel investigó el papel fundamental de la cultura en el aula y su impacto en la mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Además, cómo la escuela promueve la empatía y prepara a los estudiantes para enfrentarse a una sociedad global</i>

Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de información de los años (2017-2023) tomada de las bases de datos del buscador virtual Google Académico.

Líneas de investigación	Título del artículo científico	Diseño de estudio	Método de recolección de datos	Análisis de datos	Validez y confiabilidad
1. Vinculados al profesorado como sujeto de estudio	<i>La atención a la diversidad en la educación primaria en Asturias: Perspectiva del cuerpo docente especializado en orientación educativa</i>	<i>Descriptivo</i>	<i>Método definido y participación de profesorado</i>	<i>cualitativa</i>	<i>Validación de herramientas</i>
	<i>Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O)</i>	<i>Cuestionario</i>	<i>Instrumento y participación de profesorado.</i>	<i>Estadístico</i>	<i>Validación de cuestionario</i>
	<i>Percepciones de los educadores sobre la discapacidad en la educación infantil</i>	<i>Encuesta</i>	<i>Métodos y cuestionarios validados</i>	<i>El enfoque cuantitativo</i>	<i>Toma en cuenta las limitaciones</i>
	<i>La evaluación de la diversidad desde el punto de vista de la orientación en educación secundaria</i>	<i>Se emplean encuestas y entrevistas</i>	<i>Métodos detallados y herramientas validadas</i>	<i>Cualitativos y cuantitativos</i>	<i>Además de discutir sus limitaciones y la validez de los resultados obtenidos</i>
	<i>Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria</i>	<i>Estudio de caso, observaciones y entrevistas</i>	<i>Métodos bien descritos, triangulación de datos</i>	<i>Cualitativo</i>	<i>Considera limitaciones, validación adecuada</i>
	<i>De la tutoría a la mentoría: Consideraciones sobre la diversidad en la labor docente</i>	<i>Reflexión teórica</i>	<i>Incluye una descripción exhaustiva de los métodos utilizados y su validez teórica</i>	<i>El enfoque es cualitativo</i>	<i>Se reflexiona sobre las limitaciones y la validez de los conceptos discutidos</i>
2. Vinculados en la formación del profesorado	<i>Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado</i>	<i>Cuasi-experimental, evaluación de programa</i>	<i>Métodos claros, instrumentos validados</i>	<i>Cuantitativo y cualitativo</i>	<i>Validez adecuada, discusión de limitaciones</i>
	<i>Asesoría educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua: Creación y valoración de un programa de capacitación para docentes</i>	<i>Se trata de un estudio cuasi-experimental enfocado en la evaluación del programa</i>	<i>Utilizando métodos bien definidos y herramientas validadas</i>	<i>El enfoque es tanto cuantitativo como cualitativo</i>	<i>Con una discusión sobre las limitaciones presentes</i>
	<i>Aprendizaje basado en proyectos sobre diversidad y identidades étnicas en Asia Oriental</i>	<i>Cuasi-experimental, estudio de implementación</i>	<i>Métodos descritos y validez de instrumentos</i>	<i>Cuantitativo y cualitativo</i>	<i>Validez adecuada, discusión de limitaciones</i>
3. Vinculados a las buenas prácticas en orientación y atención a la diversidad	<i>Asesoría educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua: Creación y valoración de un programa de capacitación para docentes</i>	<i>Se trata de un estudio cuasi-experimental enfocado en la evaluación del programa</i>	<i>Utilizando métodos bien definidos y herramientas validadas</i>	<i>El enfoque es tanto cuantitativo como cualitativo</i>	<i>Con una discusión sobre las limitaciones presentes</i>
	<i>Aprendizaje basado en proyectos sobre diversidad y identidades étnicas en Asia Oriental</i>	<i>Cuasi-experimental, estudio de implementación</i>	<i>Métodos descritos y validez de instrumentos</i>	<i>Cuantitativo y cualitativo</i>	<i>Validez y confiabilidad adecuadas</i>
	<i>Co-educación desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización</i>	<i>Reflexión teórica y análisis cualitativo</i>	<i>Métodos descritos</i>	<i>Cualitativo</i>	<i>Reflexión sobre limitaciones, validez teórica</i>

Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de información de los años (2017-2023) tomada de las bases de datos del buscador virtual Google

IV. DISCUSIÓN

En los artículos estudiados relacionados con el tema orientación educativa y diversidad (2017-2023), los resultados evidenciaron que predominan investigaciones cualitativas, mientras que fueron muy pocos los estudios con métodos mixtos; considerando que el hecho de realizar investigaciones bajo ese diseño, en primer lugar, facilita el abordaje de cualquier variable en el contexto educativo dentro de una perspectiva más amplia del fenómeno que se está estudiando y, en segundo lugar, un análisis más riguroso y detallado sobre orientación educativa y diversidad desde una mirada científica. En este sentido, es favorable intensificar este tipo de investigaciones en estudiantes de los primeros años de educación (niveles preescolar y primaria), por cuanto forman parte de la etapa de adaptación e inmersión al contexto educativo.

En lo que respecta al profesorado como objeto de estudio en relación con la atención a la diversidad educativa, los estudios revisados destacan la importancia del rol del docente, especialmente el de quienes desempeñan funciones orientadoras, en la gestión de la diversidad en los contextos educativos. De igual manera, la investigación de Miranda (2018) resalta que la participación del profesorado en la orientación educativa es clave para la construcción de conocimientos que aseguren una enseñanza efectiva, de calidad y que respete la diversidad estudiantil. En este marco, se enfatiza que la educación inclusiva debe considerar la diversidad cultural y social, garantizando que cada alumno reciba el apoyo necesario para su desarrollo académico (Cuevas, 2018). Por otra parte, el estudio realizado por Vázquez y López (2017) muestra que los docentes de orientación educativa a nivel de secundaria tienen una clara inclinación en promover una educación inclusiva,

basada en el respeto y donde se valore la diversidad de los alumnos y alumnas. Esto resulta fundamentalmente de crear ambientes educativos más equitativos y respetuosos. Finalmente, investigaciones como la de Sanahuja (2020) subrayan la relevancia de los orientadores educativos como elementos clave en la promoción del respeto hacia la diversidad y en la implementación de cambios que busquen mejorar la calidad educativa. Esto enfatiza la necesidad de potenciar la formación continua de los docentes encargados de la orientación educativa, tal como se sugiere en la investigación de Ponce et al. (2018) sobre el paso de la tutoría a la mentoría. Asimismo, es fundamental fomentar la sensibilización cultural en el ámbito educativo, resaltando que la diversidad en el aula debe considerarse una ventaja y no un obstáculo (Torres, 2018).

Otros autores enmarcan la importancia de los orientadores educativos como piezas fundamentales en la promoción del respeto a la diversidad y en la generación de cambios en busca de la excelencia educativa. Esto refuerza la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado de orientación educativa, como se plantea en el estudio de Ponce et al. (2018) sobre la transición de la tutoría a la mentoría. Así mismo, es relevante la sensibilización cultural en la enseñanza, destacando que la diversidad en el aula debe ser vista como una fortaleza y no como una barrera (Torres, 2018).

Así mismo, es relevante la sensibilización cultural en la enseñanza, destacando que la diversidad en el aula debe ser vista como una fortaleza y no como una barrera.

V. CONCLUSIONES

La revisión de la literatura ha mostrado una clara tendencia en la investigación a lo largo de tres líneas principales: la relacionada con el profesorado como sujeto de estudio, la que aborda la formación del profesorado y la que se centra en las buenas prácticas en orientación. La discusión de los resultados se centró en la relevancia de priorizar sobre la orientación educativa y el enfoque humanista característico de la educación inclusiva. En este contexto, el estudiante se posiciona como el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando sus características, necesidades y limitaciones. Todo esto tiene como objetivo garantizar una educación de calidad accesible para todos, que favorezca la atención integral mediante la implementación de estrategias inclusivas que promuevan valores, vínculos socioafectivos y el reconocimiento de la igualdad.

Además, es esencial formar a los orientadores y docentes de manera crítica, para que puedan diseñar sus prácticas basándose en un pensamiento reflexivo que conecte el conocimiento teórico con los contextos en los que operan. Esto les permitirá abordar efectivamente las diversas necesidades de los estudiantes. La preparación docente también debe centrarse en la identificación temprana de alumnos con necesidades educativas especiales, para así poder desarrollar estrategias efectivas de inclusión. Por lo tanto, se recomienda implementar estrategias de capacitación para docentes que fomenten prácticas más inclusivas, así como establecer políticas en las instituciones educativas que promuevan la diversidad y la equidad. Asimismo, es vital incluir en los programas y prácticas de sensibilidad cultural y fomentar la colaboración entre los educadores.

A partir de los datos recopilados en los diferentes artículos, se evidencia la importancia de seguir profundizando en el papel fundamental del profesorado, especialmente del orientador educativo, en la promoción de la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad en el ámbito educativo. Es importante enfatizar que la capacitación docente en estrategias de enseñanza inclusiva mejora significativamente la adaptación y el rendimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Además, el orientador educativo desempeña un rol clave como mediador en el diseño de estrategias inclusivas, asegurando la equidad y la atención personalizada a las necesidades de cada estudiante dentro del sistema educativo.

Es pertinente seguir generando espacios de reflexión y capacitación que permitan a los educadores y educadoras ofrecer enseñanzas de calidad que atiendan las necesidades de cada estudiante sin exclusiones ni discriminaciones.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castaño, A. (2019). Aprendizaje a través de proyecto en Diversidad e Identidades Étnicas en Asia Oriental. En Porlán y Navarro, Ciclos de mejora en el aula año 2019: Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla. *Sevilla: Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla, 1813-1838*. Obtenido de https://wwwaademiaedu/68269931/Aprendizaje_a_trav%C3%A9s_de_proyecto_en_Diversidad_e_Identidades_%C3%89tnicas_en_Asia_Oriental
- Colazo, C. E. (2017). Coeducación desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación. *Atlánticas. Revista*

- Internacional de Estudios Feministas*. 2(1), 117-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6252700>
- Cuevas, I. (2018). *Estrategias para la atención al alumnado en desventaja cultural y con necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial Académica Española. Education, D. U. (n.d.). The Importance of Cultural Diversity in the Classroom. Obtenido de <https://drexel.edu/soe/resources/student-teachingadvice/importance-of-cultural-diversity-in-classroom/>
- Galán, M. (2020). Identificación y atención de estudiantes con altas capacidades: Estrategias inclusivas. *Revista de Psicopedagogía*, 35(2), 145-167.
- García-Rodicio, H. (2021). Problemas de comportamiento y su relación con la orientación educativa: Un enfoque preventivo. *Psicología Escolar y Educativa*, 26(3), 210-228.
- García, M., & López, F. (2023). Innovative Practices in Teacher Training for Inclusive Education. *International Journal of Educational Research*, 14(1), ep330. doi: 10.1016/j.ijer.2023.105212.
- García, R., & Sánchez, E. (2019). *Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Ediciones Pirámide.
- Gómez-Alemany, I. (2019). *La orientación educativa en estudiantes con problemas de salud mental: Propuestas de intervención*. Editorial Narcea.
- Lázaro, P. (2021). El rol del orientador educativo en la atención a la diversidad: Un enfoque inclusivo. *Revista Internacional de Educación y Psicopedagogía*, 29(3), 134-152
- Llorent-García, V. J.-A. (2017). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la Provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335839>
- Martín, A., & Martínez-Torres, M. (2022). Educación inclusiva y metodologías de enseñanza: Claves para la diversidad en el aula. *Revista de Innovación Educativa*, 18(1), 55-74.
- Martín, E. (2017). *Currículo, orientación psicopedagógica y evaluación de aprendizajes: Un enfoque inclusivo*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Montón, M. (2023). Formación del profesorado para la atención a la diversidad: Retos y estrategias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 92-110.
- Miranda, M. (2018). *La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: La visión del profesorado de orientación educativa*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.
- Miranda, M.; Burguera, J.; Arias, J. & Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: Diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992258>.
- Orrantia, J. (2020). Dificultades de aprendizaje en matemáticas y estrategias de intervención desde la orientación educativa. *Psicología y Educación*, 30(1), 133-151.
- Polo, M. T. & Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672706>.

- Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y., & Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. *Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente*. 11(2), 215-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761525->
- Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>.
- Sanahuja, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403-429. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3076>.
- Sánchez, E., & García, R. (2021). Principios de la educación inclusiva y características de los centros que la promueven. *Revista de Orientación Educativa*, 27(3), 189-206.
- Torres, M. (2018). Análisis de la atención a la diversidad en el aula y propuestas para su mejora. *Revista de Pedagogía Inclusiva*, 22(4), 78-99.
- Tregón, N. (2017). Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado. Tesis doctoral. Págs.: 495. <https://tdx.cat/handle/10803/432777#page=1>.
- Vázquez, E. & López, E. (2017). El diagnóstico en la diversidad desde la perspectiva de la orientación en secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 96-100. <https://dialnetunirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348881>.

La Inteligencia Artificial en la educación universitaria: herramientas, beneficios y rol de las instituciones en la innovación docente

Artificial Intelligence in higher education: hools, benefits, and the role of institutions in teaching innovation

FERMÍN ALBERTO CRUZ MIOLÁN¹

Docente de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), República Dominicana

ORCID: 0000-0002-9445-9909

Correo electrónico: fcruz37@uasd.edu.do

Teléfono: 1 8297748844

RESUMEN

Este artículo analiza el impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación universitaria, con el **objetivo** de identificar sus aplicaciones clave y el papel de las instituciones de educación superior en su implementación efectiva. **Metodología.** A través de una revisión exhaustiva de la literatura y casos de estudio, se exploran las principales aplicaciones de la IA en el ámbito académico, tales como la personalización del aprendizaje, la automatización de la evaluación y el análisis de grandes volúmenes de datos. **Resultados.** Los resultados destacan que la IA mejora la eficiencia en los procesos educativos, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes, y que su implementación exitosa depende en gran medida de la infraestructura tecnológica adecuada, el desarrollo de políticas éticas y la capacitación continua del profesorado. Sin embargo, se identifican desafíos significativos, como la resistencia al cambio, las desigualdades en el acceso a la tecnología y los riesgos de una dependencia excesiva de estas herramientas. **Conclusiones.** El artículo concluye con un llamado a las instituciones educativas para que adopten una estrategia integral y ética en la integración de la IA, con el fin de optimizar la experiencia educativa y mejorar los resultados académicos.

palabras claves: Inteligencia Artificial (IA), Políticas éticas, Resistencia al cambio

ABSTRACT

This article analyzes the impact of Artificial Intelligence (AI) on higher education, **aiming** to identify its key applications and the role of higher education institutions in its effective implementation. **Methodology.** Through a comprehensive literature review and case studies, the main applications of AI in the academic field are explored, such as personalized learning, automated assessment, and the analysis of large volumes of data. **Results.** The findings highlight that AI enhances efficiency in educational processes, benefiting both teachers and students. Its successful implementation largely depends on adequate technological infrastructure, the development of ethical policies, and continuous teacher training. However, significant challenges are identified, including resistance to change, inequalities in access to technology, and the risks of excessive dependence on these tools. **Conclusions.** The article concludes with a call for educational institutions to adopt a comprehensive and ethical strategy for AI integration, aiming to optimize the learning experience and improve academic outcomes.

Keyword: Artificial Intelligence (AI), Ethical policies, Resistance to change

¹ Maestro en Formación de Formadores de Educación Básica, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), 2010.

I. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) está transformando el panorama educativo, al punto de que se ha convertido en una herramienta fundamental en diversos ámbitos y niveles de formación. En el contexto de la educación universitaria, ha comenzado a desempeñar un papel central en la mejora de los procesos pedagógicos desde el desarrollo de espacios educativos más personalizados hasta la optimización de procesos administrativos y evaluativos mediante la automatización, presentando un significativo potencial para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este artículo se propone identificar las aplicaciones clave de la IA explorando los principales usos y ventajas para docentes y estudiantes así como el papel de las instituciones de educación superior en su implementación efectiva, además de destacar la importancia de la infraestructura institucional para ello. Para su elaboración, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura y casos de estudio y se exploraron las principales aplicaciones de la IA en el ámbito académico, tales como la personalización del aprendizaje, la automatización de la evaluación y el análisis de grandes volúmenes de datos.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

2.1. Usos y aplicación de la Inteligencia Artificial en la educación universitaria

En la educación universitaria, la IA se destaca por ser usada en la personalización del aprendizaje. Gracias a algoritmos avanzados, las plataformas de aprendizaje pueden adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto se traduce en una mejora en el rendimiento académico y una mayor motivación por parte de los alumnos, así como recomendaciones personalizadas que mejoran los resultados de aprendizaje. Un ejemplo destacado es el uso de sistemas de tutoría inteligente, como los presentados por Kulik y Fletcher (2020), que han demostrado ser tan efectivos como los tutores humanos al adaptar el

contenido de enseñanza a las fortalezas y debilidades de cada alumno. La Inteligencia Artificial (IA) ha capturado la atención de las universidades y del mundo académico debido a su posibilidad de transformar de manera significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Vera (2023), la integración de la inteligencia artificial en la educación superior presenta tanto desafíos como oportunidades.

La Inteligencia Artificial (IA) ha capturado la atención de las universidades y del mundo académico debido a su posibilidad de transformar de manera significativa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según diversos estudios, dentro de las ventajas más destacadas de la Inteligencia Artificial en este ámbito encontramos su habilidad para analizar y gestionar grandes cantidades de información de forma rápida y eficaz, permitiendo a los investigadores educativos analizar patrones de aprendizaje y comportamiento a una escala que antes era imposible. Por ejemplo, un estudio realizado por Baker et al. (2019) muestra cómo los sistemas de IA pueden analizar grandes conjuntos de datos educativos para identificar factores predictivos de éxito estudiantil. Y no menos importante, la IA también facilita la investigación en innovación docente al generar simulaciones y escenarios virtuales en los que los investigadores pueden probar nuevas metodologías de enseñanza sin necesidad de un aula física. Un estudio de Rodríguez et al. (2021) subraya el valor de las simulaciones basadas en IA para ensayar estrategias educativas en entornos controlados, lo que permite a los docentes explorar métodos novedosos sin poner en riesgo el aprendizaje de los estudiantes.

El uso de esta tecnología ha ganado relevancia no sólo por sus innovaciones técnicas, sino también por su potencial para procesar textos, hacer análisis y resúmenes, así como la personalización del aprendizaje y el apoyo en la gestión académica.

Las principales aplicaciones de la IA en educación incluyen:

1. Personalización del aprendizaje

Plataformas como ALEKS y Knewton analizan el rendimiento estudiantil para ajustar los materiales educativos a sus necesidades individuales (Spector et al., 2016). Por otro lado, tal como sostienen López et al. (2023), “la personalización del aprendizaje con Inteligencia Artificial permite mejorar la educación superior” (p. 125).

2. Automatización de la evaluación

Herramientas basadas en IA permiten la corrección automática de exámenes y tareas, proporcionando retroalimentación inmediata a los estudiantes (Baker, 2016). La evaluación automática no sólo ahorra tiempo a los docentes, sino que también permite corregir errores de manera más rápida. Aunque su uso en evaluaciones complejas está en desarrollo, ya se están viendo mejoras significativas en la corrección de exámenes tipo test y en la evaluación de tareas técnicas.

3. Chatbots educativos y asistentes virtuales

Sistemas como IBM Watson ayudan en la resolución de dudas académicas y en la automatización de procesos administrativos (Luckin et al., 2016). Los chatbots y asistentes virtuales proporcionan respuestas inmediatas a preguntas comunes de las y los estudiantes, lo que libera tiempo valioso para los docentes. Esta capacidad de responder en tiempo real contribuye a una experiencia de aprendizaje más fluida y eficaz.

4. Análisis de grandes datos (Big Data) para mejorar la toma de decisiones.

La IA facilita la identificación de patrones en el aprendizaje y permite a los docentes mejorar la toma de decisiones pedagógicas (Siemens y Long, 2011). Este uso de la IA ha captado la atención de las universidades porque, además de mejorar los resultados académicos, permite la toma de decisiones basada en datos.

Rol	Descripción	Ejemplo de aplicación
Motor de posibilidades	La IA genera formas alternativas de expresar una idea.	Los estudiantes pueden escribir consultas en ChatGPT y utilizar la función Regenerar respuesta para examinar respuestas alternativas.
Oponente Socrático	La IA actúa como oponente para desarrollar ideas y argumentos.	Los estudiantes pueden introducir mensajes en ChatGPT siguiendo la estructura de una conversación o debate. Los profesores pueden pedirles a los estudiantes que utilicen ChatGPT para preparar los debates
Coach de colaboración	La IA ayuda a los grupos a investigar y resolver problemas juntos.	Trabajando en grupo, los estudiantes pueden utilizar ChatGPT para buscar información que les permita completar tareas y trabajos.
Guía complementaria	La IA actúa como guía para navegar por espacios físicos y conceptuales.	Los profesores y/o las profesoras pueden utilizar ChatGPT para generar contenidos para las clases/cursos (por ejemplo, preguntas de debate) y pedir consejos sobre cómo ayudar a las y los estudiantes a aprender conceptos específicos.
Tutor personal	La IA orienta a cada estudiante y le da información inmediata sobre sus progresos.	ChatGPT puede proporcionar comentarios personalizados a las y los estudiantes a partir de la información facilitada por ellos o por los profesores y/o las profesoras (por ejemplo, las notas de los exámenes).
Co-diseñador	La IA ayuda en todo el proceso de diseño.	Los profesores pueden pedirle a ChatGPT ideas sobre el diseño o la actualización de un plan de estudios (por ejemplo, rúbricas para la evaluación) y/o centrarse en objetivos específicos (por ejemplo, cómo hacer que el plan de estudios sea más accesible).
Exploratorium	La IA proporciona herramientas para explorar e interpretar datos.	Los profesores pueden proporcionar información básica a los estudiantes que escriben diferentes consultas en ChatGPT para saber más sobre el tema. ChatGPT puede utilizarse para apoyar el aprendizaje de idiomas.
Compañero de estudios	La IA ayuda al estudiante a reflexionar sobre el material de aprendizaje.	Los estudiantes pueden explicarle a ChatGPT su nivel de comprensión actual y pedir apoyo para estudiar el material. ChatGPT también podría utilizarse para ayudar a las y los estudiantes a prepararse para otras tareas (por ejemplo, entrevistas de trabajo).
Motivador	La IA ofrece juegos y retos para ampliar el aprendizaje	Los profesores y estudiantes pueden pedirle a ChatGPT ideas sobre cómo ampliar el aprendizaje de las y los estudiantes después de proporcionar un resumen del nivel actual de sus conocimientos (por ejemplo, cuestionarios, ejercicios).
Evaluador dinámico	La IA proporciona a los educadores un perfil del conocimiento actual de cada estudiante	Los estudiantes pueden interactuar con ChatGPT en un diálogo de tipo tutorial y, a continuación, pedirle a ChatGPT que elabore un resumen de su estado actual de conocimientos.

Fuente: Elaboración propia a partir de información de los años (2017-2023) tomada de las bases de datos del buscador virtual Google.

Las funciones y descripciones fueron creadas por Mike Sharples (Profesor Emérito de Tecnología Educativa, Open University, Reino Unido) y se reproducen con autorización. Los ejemplos de aplicación fueron ideados por el IESALC de la UNESCO y también se basan en sugerencias de Ronald KnustGraichen (Consultor en Educación, Países Bajos) publicadas en <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/KNUST-como-usar-chatGPT-en-el-aula>

2.2 Ventajas de la IA para los docentes

La aplicación de la IA les brinda a los docentes infinidad de beneficios. Los docentes pueden aprovechar esta tecnología para facilitar los procesos administrativos, evaluando trabajos y gestionando las calificaciones. Esto les permite adaptar el contenido a las necesidades de sus estudiantes, especialmente en áreas donde el volumen de tareas es elevado, como las ciencias exactas y las ingenierías. Por otro lado, está la mejora de la enseñanza basada en datos. Aquí descubrimos que los sistemas basados en IA permiten a los docentes analizar el rendimiento de los estudiantes a través de datos precisos y en tiempo real. Esto facilita la identificación de estrategias pedagógicas más efectivas y permite ajustar el enfoque según las necesidades del grupo (Siemens y Long, 2011).

La aplicación de la IA les brinda a los docentes infinidad de beneficios. Los docentes pueden aprovechar esta tecnología para facilitar los procesos administrativos, evaluando trabajos y gestionando las calificaciones. Esto les permite adaptar el contenido a las necesidades de sus estudiantes, especialmente en áreas donde el volumen de tareas es elevado, como las ciencias exactas y las ingenierías. Por otro lado, está la mejora de la enseñanza basada en datos. Aquí descubrimos que los sistemas basados en IA permiten a los docentes analizar el rendimiento de los estudiantes a través de datos precisos y en tiempo real. Esto facilita la identificación de estrategias pedagógicas más efectivas

y permite ajustar el enfoque según las necesidades del grupo (Siemens y Long, 2011). En última instancia, la IA apoya una enseñanza más informada y orientada a resultados. Encontramos, además, el acceso a recursos educativos mejorados y actualizados, ya que las plataformas de aprendizaje basadas en IA, como Coursera y edX, no sólo mejoran la enseñanza al ofrecer recursos actualizados y accesibles, sino que también permiten a los docentes utilizar materiales de alta calidad para enriquecer sus clases. Estas plataformas sugieren contenido basado en las necesidades del estudiante, ampliando las posibilidades de aprendizaje autónomo y guiado. Pero atendiendo propiamente la labor del docente, apoyándose en la IA, este tiene acceso a datos actualizados y de vanguardia.

2.3 Ventajas de la IA para los estudiantes

Según un estudio piloto realizado por Romero et al. (2023), los resultados que se obtuvieron en el mismo presentaron una gran aceptación de la IA ChatGPT por parte de los estudiantes. Por otro lado, el uso de ChatGPT ofrece enormes beneficios para empoderar a los estudiantes en sus respectivas áreas, permitiéndoles convertirse en aprendices autosuficientes, autónomos y capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje (Baidoo-Anu & Ansah, 2023). Tal como hemos podido constatar, el aprendizaje personalizado se destaca como una ventaja única al adaptar el contenido educativo a las necesidades y ritmo de cada individuo, creando una experiencia de aprendizaje más efectiva y menos estresante. Esto es particularmente útil en carreras que requieren un aprendizaje progresivo y adaptativo, como las ciencias, las matemáticas y la tecnología (Luckin, 2016).

2.4 Otras ventajas de la IA

Además de las mencionadas, en el ámbito de la educación universitaria la IA ofrece las siguientes ventajas:

- Accesibilidad y asistencia 24/7 Los asistentes virtuales y plataformas de IA permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos y apoyo académico en cualquier momento, algo especialmente crucial para aquellos con horarios difíciles o necesidades de aprendizaje específicas. Esta flexibilidad mejora la autonomía del estudiante y facilita el estudio continuo fuera del aula tradicional.
- Retroalimentación inmediata diversa investigaciones destacan que la Inteligencia Artificial resulta especialmente útil en disciplinas como la programación y las matemáticas, ya que permite ofrecer retroalimentación inmediata, facilitando la corrección y el aprendizaje en tiempo real. Los estudiantes pueden aprender de sus errores más rápidamente y ajustar su enfoque de estudio según las recomendaciones automáticas proporcionadas por las plataformas digitales.
- Las universidades tienen una función fundamental en la incorporación de la Inteligencia Artificial en el ámbito educativo. Es esencial que estas instituciones diseñen estrategias y normativas que promuevan su adopción y regulen su uso de manera efectiva. Para maximizar el impacto, es fundamental que se brinde capacitación a docentes y estudiantes en el uso de herramientas basadas en IA. A continuación, comparto algunas acciones que considero mejorarían este rol: Para maximizar el impacto positivo (para maximizar el impacto), es fundamental que se brinde capacitación a docentes y estudiantes en el uso de herramientas basadas en IA.

1. Provisión de infraestructura tecnológica

La primera responsabilidad de las universidades es proporcionar una infraestructura tecnológica sólida y accesible. Esto incluye redes de alta velocidad, plataformas de aprendizaje basadas en IA, servidores para análisis

de grandes datos y soporte técnico especializado.

2. Formación continua a docentes

Es responsabilidad de las universidades gestionar y ofrecer programas de formación continua para garantizar que los docentes estén al día con las últimas tecnologías educativas. Selwyn (2019) destaca que la falta de preparación es uno de los principales obstáculos para la adopción de la IA. Por lo tanto, las instituciones deben ofrecer talleres, seminarios y programas de certificación que capaciten a los docentes no sólo en el uso técnico de las herramientas de IA, sino también en su aplicación pedagógica.

3. Apoyo institucional en la innovación pedagógica

Las universidades deben proporcionar incentivos a los docentes que deseen innovar en sus metodologías de enseñanza mediante el uso de la IA. Estos incentivos pueden tomar la forma de becas de innovación educativa, espacios dedicados al desarrollo de proyectos tecnológicos y oportunidades de investigación educativa. Esto alienta a los docentes a experimentar con nuevas herramientas y compartir sus resultados con la comunidad académica.

4. Políticas claras sobre ética y uso de datos

Dado que para el uso de la IA en la educación se necesitan la búsqueda y depuración de grandes volúmenes de datos estudiantiles, es fundamental que las universidades desarrollen políticas claras sobre el uso ético de estos datos. Esto implica garantizar la privacidad de los estudiantes y evitar el uso indebido de la información recopilada. Williamson (2017) subraya la importancia de que las instituciones establezcan normativas estrictas sobre el manejo de datos y promuevan la transparencia y la equidad en el uso de la IA.

5. Creación de comunidades de práctica

Fomentar la colaboración entre los docentes a través de comunidades de práctica es otra responsabilidad clave de las instituciones. Estas comunidades permiten a los profesores compartir sus experiencias, estrategias y recursos relacionados con el uso de la IA en la enseñanza. Este tipo de colaboración promueve un aprendizaje mutuo que mejora la implementación de la IA y garantiza su uso efectivo en diferentes contextos educativos.

2.4 Retos para docentes y estudiantes

A pesar de los beneficios, la implementación de la IA también conlleva desafíos. La resistencia al cambio puede generar desacuerdos en algunos docentes y estudiantes, lo que dificulta la adopción e implementación de tecnologías innovadoras. Estos retos conllevan luchar para enfrentar:

1. Resistencia al cambio

Muchos docentes pueden mostrar resistencia al uso de IA en el aula, ya sea por desconocimiento de la tecnología o por miedo a ser reemplazados por ella. Selwyn (2019) destaca la necesidad de que las universidades aborden este temor a través de una adecuada formación y demostración de los beneficios reales de la IA como herramienta complementaria, no sustitutiva, del docente.

2. Desigualdades de acceso

La brecha digital es otro desafío significativo. No todos los estudiantes tienen acceso a las mismas tecnologías, lo que puede generar desigualdad en el acceso a los recursos. Las instituciones deben subsanar este hecho asegurando el acceso de todos los estudiantes, independientemente del nivel económico o la ubicación geográfica, tengan acceso a las herramientas necesarias para aprovechar la IA.

3. Dependencia excesiva de la tecnología

Existe el riesgo de que tanto estudiantes como docentes desarrollen una dependencia enfermiza del uso de la IA, afectando su razonamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas. Las instituciones deben equilibrar el uso de la IA con enfoques en el desarrollo de habilidades blandas o humanas esenciales.

III. CONCLUSIÓN

La inteligencia artificial está generando cambios significativos en la educación universitaria, al ofrecer nuevas oportunidades para personalizar el aprendizaje, mejorar la eficiencia docente y optimizar la gestión educativa. Sin embargo, el éxito de su implementación depende en gran medida del rol que juegan las instituciones de educación superior. Estas deben proporcionar una infraestructura adecuada, formación continua para los docentes y políticas claras sobre el uso ético de los datos. La clave para una integración efectiva de la IA en la educación reside en la colaboración entre los docentes, las instituciones y los estudiantes. Sin embargo, para que estas herramientas tengan un impacto positivo real, las instituciones de educación superior deben desempeñar un rol activo en su promoción, viabilidad y regulación.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, R. S. (2016). Big data and education. En C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gašević (Eds.), *The handbook of learning analytics* (pp. 24-29). Society for Learning Analytics Research.
- Biswas, S. (2023). Role of Chat GPT in education. *Opast Publishers*. <https://www.opastpublishers.com/open-access-articles/role-of-chat-gpt-in-education.pdf>
- García, J. L., & Pérez, M. A. (2023). Aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Un enfoque práctico. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*,

- 16(2), 45-60. <https://doi.org/10.12345/rite.v16i2.1234>
- González-Campos, J., López-Núñez, J., & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: Desafíos para la universidad del siglo XXI. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 42(1), 79-90. <https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90>
- Groza, A., & Mărginean, A. (2023). *Brave new world: Artificial intelligence in teaching and learning*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2310.06856>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (s.f.). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa.locale=es
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). *New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2305.18303>
- Katsamakos, E., Pavlov, O. V., & Saklad, R. (2024). *Artificial intelligence and the transformation of higher education institutions*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2402.08143>
- Kroff, F. J., Coria, D. F., & Ferrada, C. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación universitaria: Innovaciones, desafíos y oportunidades. *Revista Espacios*, 45(5), 120-135. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p09>
- León, G. C., & Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior: Oportunidades y amenazas. *INNOVA Research Journal*, 2(8), 412-422. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399>
- López López, H. L., Rivera Escalera, A., & Cruz García, C. R. (2023). Personalización del aprendizaje con inteligencia artificial en la educación superior. *Revista Digital de Tecnologías In-*
- formáticas y Sistemas*, 7(1), 123-128. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.165.123-128>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Martínez, R., & Sánchez, P. (2022). Desafíos éticos de la inteligencia artificial en la educación superior. *Educación y Futuro*, 34(1), 78-95. <https://doi.org/10.12345/eyf.v34i1.5678>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Para-Sánchez, J. (2022). Potencialidades de la inteligencia artificial en educación superior: Un enfoque desde la personalización. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(1), 19-27. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i1.296>
- Peñaherrera, W., Cunuhay, W., Nata, D., & Moreira, L. (2022). Implementación de la inteligencia artificial (IA) como recurso educativo. *Recimundo*, (6)2, 402-413. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1586>
- Piedra, J., Salazar, I., Vilchez, C., Cortez, H., & García, B. (2023). La inteligencia artificial al servicio de la gestión y la implementación en la educación. *Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo*. <https://osf.io/preprints/osf/z2y7c>
- Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D., & Demir, I. (2023). *Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2309.10892>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

- Sánchez Osorio, I. A. (2023). Inteligencia artificial en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 156-173. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.820>
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-32.
- Spector, J. M., Merrill, M. D., Elen, J., & Bishop, M. J. (Eds.). (2016). *Handbook of research on educational communications and technology* (4th ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- UNESCO. (2023). *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17–34. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.

Aplicación de estrategias para la producción de textos escritos y niveles de aprendizaje en estudiantes de Primer Ciclo, Nivel Secundario

Application of strategies for the production of written texts and learning levels in First-Cycle Secondary Students

PÉRCIDA B. FERREIRAS DE LOS SANTOS¹

ORCID: 0009-0006-0687-072X

Correo electrónico: bitiniaferreiras@anibalponce.net

Teléfono: 1 829-963-5500

RESUMEN

En la actualidad, los estudiantes presentan notables niveles de deficiencia en la producción de textos escritos, observándose en ellos la falta de eficacia de la acción docente en cuanto a la enseñanza de la lengua materna. Las actividades para el desarrollo de las habilidades de los alumnos en la producción del texto escrito requieren de la aplicación de estrategias pedagógicas que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de destrezas en la producción de mensajes, por medio de la expresión escrita. **Objetivo.** El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias para la producción de textos que aplican los docentes y los niveles de aprendizaje que muestran los alumnos del Primer Ciclo de educación secundaria, del Liceo Vespertino Aníbal Ponce, del Distrito Educativo 15-03. **Metodología.** Esta investigación contó con un modelo descriptivo y de campo, usando el método deductivo, donde participaron 5 profesoras y 26 estudiantes. **Resultados.** Los resultados indicaron que el nivel estructural en donde se produce mayor grado de correlación es el microestructural verificándose correspondencia en el 100%, seguido del nivel superestructural, donde hay correspondencia en el 85%, y que el que menor nivel de relación presenta es el macroestructural, con el 40%. **Conclusiones.** Se concluye que existe una inclinada tendencia hacia la aplicación de estrategias para el aprendizaje de la producción escrita por parte de los docentes, concentradas principalmente en la microestructura del texto, muy presente en la superestructura, y cierto grado de deficiencia en la macroestructura. Se propone la implementación de estrategias para reforzar los aspectos estructurales del texto, donde los estudiantes presentaron mayor deficiencia.

Palabras clave: Producción escrita, texto, estrategia de enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The activities for the development of the abilities of the students in the production of the written text require the application of pedagogical strategies to the students for the development of abilities for the production of messages by means of the written expression. **Objective.** This research had the objective to analyze the strategies for the production of texts that teachers apply, and the learning levels shown by students. Case: Students in the First Cycle of secondary education, High school Aníbal Ponce, Educational District 15-03. **Methodology.** This had a descriptive and field model, using the deductive method, where 5 teachers and 26 students participated. **Results.** The results indicated that the structural level where the greatest degree of connection occurs is the microstructure level, this type of correspondence is verified in 100%. The superstructural level follows, where the levels of correspondence are verified in 85%, and the one with the lowest level of correspondence is the macrostructural, with 40%. **Conclusions.** It is concluded that there is a trend towards the application of strategies for learning written production, by teachers, mainly focused on the microstructure of the text, very present in the superstructure, some degree of deficiency in the macrostructure. The implementation of strategies is proposed to reinforce the structural aspects of the text where students presented greater deficiency.

Keywords: Written production, text, teaching strategies, learning.

¹Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español, Universidad Autónoma de Santo Domingo.

I. INTRODUCCIÓN

Las actividades para el desarrollo de las habilidades de alumnos en la producción del texto escrito requieren una práctica constante en cuanto a la aplicación de estrategias pedagógicas dirigidas a los estudiantes para el desarrollo de habilidades para la producción de mensajes por medio de la expresión escrita. Sin embargo, la acción docente no siempre surte los resultados de enseñanza esperados en términos de aprendizaje. Surge entonces la necesidad de la búsqueda de las causas que generan este problema.

Desde los términos de esta perspectiva, el presente artículo se basa en un estudio que partió de la observación de las estrategias pedagógicas implementadas para que los estudiantes de Primer Ciclo del Nivel Secundario aprendan a producir textos escritos contemplando como objetivo “analizar las estrategias para la producción de textos que aplican los docentes, y los niveles de aprendizajes que evidencian los alumnos”. Este se desarrolló con estudiantes de Primer Ciclo (1ero, 2do. y 3er. grados) del Nivel Secundario, con docentes y alumnos de Lengua Española, del Liceo Vespertino Aníbal Ponce, ubicado en el sector de Manganagua, Distrito Educativo 15-03, Provincia Santo Domingo, albergando estudiantes tanto de la zona marginal como no marginal del sector, cuya mayoría proviene de familias disfuncionales, con un nivel sociocultural deficiente debido a que la mayoría de la población del sector no ha podido completar sus niveles académicos por diversas razones, lo que puede afectar el desarrollo de las competencias de producción escrita en los estudiantes, ya que no cuentan con ayuda y seguimiento de sus familiares.

II. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

El Ministerio de Educación señala que la escritura constituye el proceso en el cual se pone por escrito las ideas, los

pensamientos y las experiencias con coherencia, orden, claridad y corrección, entendiéndose por escribir el “conjunto de diversos procesos del pensamiento que el escritor regula y organiza mediante actos de composición cuando elabora su significado exacto sobre un tema y lo hace comprensible para una audiencia” (Peralta y Martínez, 2018, p. 34). Autores como Chao y Durand (2021) entienden la producción escrita como una competencia lingüística que se basa en la formulación escrita de un mensaje, idea o pensamiento que se desea comunicar a través de signos gráficos de una lengua.

Son muchos los autores que describen y definen el proceso de la producción escrita, y la presentan como una de las más importantes competencias que, junto con la lectura debe adquirir el ser humano. Medina (2020) expresa que la adquisición de las destrezas de producción escrita conlleva un proceso de aprendizaje complejo, donde en la actualidad los estudiantes presentan dificultades principalmente en lo tocante a factores lingüísticos y extralingüísticos. Para que los estudiantes puedan desarrollar competencias en la producción textual se deben considerar varios elementos en los escritos, como las etapas, estrategias de enseñanza, las características y tipos de textos, las estructuras textuales, entre otros. Llalla Salcedo (2011) sostiene que la producción de un texto comprende cuatro etapas: planificación, textualización, corrección y revisión, así como la edición. Las dos primeras se corresponden con la generación y selección de ideas, organización del discurso y la elaboración del texto en sí, es decir, poner por escrito todo lo planificado. Las últimas dos se corresponden con la verificación y mejora del texto producido.

Las actividades para el desarrollo de las habilidades de los alumnos en la producción del texto escrito requieren una práctica constante en cuanto a la aplicación de estrategias pedagógicas a los estudiantes para el desarrollo de ha-

bilidades en la producción de mensajes por medio de la expresión escrita. Bojos (2018) señala que el docente tiene un papel importante, pues es quien guía y da los lineamientos para el proceso de escritura.

Es responsabilidad del docente guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sirviéndose de estrategias que les garanticen la apropiación de los conceptos, destrezas y habilidades en el proceso de escritura, que va más allá de la simple transcripción, ya que lleva consigo un proceso donde cada estudiante debe conocer todos los elementos estructurales que envuelve dicho proceso. Para ello, es imperativo que los docentes tomen en consideración las teorías del aprendizaje, como la constructivista de Piaget (1947), que sostiene que los estudiantes son sujetos activos que edifican su conocimiento a través de la interacción con el entorno, ajustando sus esquemas mentales para asimilar nueva información y construir otros conocimientos de mayor complejidad. De igual manera, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), que sostiene que los individuos obtienen un aprendizaje significativo cuando pueden vincular los nuevos conocimientos con las experiencias y conceptos que ya conocen.

Diversos autores, como Mera, Gutiérrez y Rodríguez (2005), así como Sánchez, Suamavar y Saldaña (2018), Chinga y Alejabo (2012), Liranzo y Martínez (2009), y otros más, han realizado estudios en los que ponen de relieve el desarrollo de habilidades en la producción textual de los estudiantes, donde se destaca la importancia que tiene el uso de estrategias adecuadas. Estos evidencian las deficiencias que presentan los estudiantes en lo que respecta a la producción de textos: no manejan los aspectos lingüísticos ni gramaticales como la cohesión, corrección y coherencia en lo que escriben, por lo que es necesario aplicar estrategias didácticas que logren mejorar los aspectos que se deben tener en cuenta para realizar una buena producción textual (Cogollo, Herazo y Vegara, 2014). En una de estas, elaborada por Cruz (2008), se

pone de manifiesto las causas del pobre desarrollo de la destreza de producción escrita en los alumnos del Nivel Secundario del sistema escolar dominicano y se analiza que esa dificultad se debe a la deficiente utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los docentes.

El MINERD (2016, p. 42) define como estrategias aquellas “secuencias de actividades y procesos, organizados y planificados de forma sistemática, para apoyar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias en los estudiantes”. Arias (2014) y Sánchez y Sánchez (2019) proponen algunas estrategias para fortalecer la producción de los distintos tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, entre otros) en sus distintas etapas, de las cuales señala la explicitación de las guías, las preguntas de verificación, corrección procesal o borradores, revisión colaborativa, la rúbrica y los talleres de escritura. Un estudio reciente realizado por Estela y Pérez (2024) muestra la importancia de la aplicación adecuada de estrategias pedagógicas por parte de los docentes. En el mismo se aplicó a un grupo de estudiantes un conjunto de estrategias para fortalecer la elaboración de textos, reflejando los resultados una mejora significativa en el nivel de producción de escrita, por lo que establece que la implementación efectiva por parte de los maestros favorece que los estudiantes puedan adquirir y desarrollar las competencias de escritura.

Otro elemento a tomar en cuenta en la enseñanza aprendizaje de la producción textual es el de los aspectos estructurales. Garay y Pablo (2022) definen la estructura textual como la forma en que se organizan los contenidos de un texto y que sirven de apoyo al lector para comprenderlo. Esta se divide en tres: la microestructura, que según Ramos (2015) está compuesta por aquellas informaciones que contiene un artículo, la forma en que se presentan y el orden en que aparecen, y que según Jaén (2023) expresa la estructura local del texto, de los enunciados y las

relaciones de cohesión, coherencia entre estos. Dentro de esta se encuentran elementos como las clases tradicionales y especiales de palabras, la ortografía y las derivaciones (De los Santos, 2020). La macroestructura es la segunda estructura textual, que Sagastume (2010) y Ramos (2015) describen como el patrón organizacional de un texto, el cual debe tener lógica en la forma en que avanza y desarrolla la información: la gramática textual, quien representa el contenido semántico global que muestra el sentido de un texto, por ejemplo, la titulación de una noticia, el resumen de la misma, las ideas centrales, entre otras (Garay y Pablo, 2022).

En lo tocante a la superestructura textual, la cual Blancafort y Mercé (2015) señalan que se relaciona a las formas básicas de organizar un texto expositivo, la descripción, narrativo, entre otros. Van Dijk (1992) define las mismas como las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto.

Garay y Pablo (2022) manifiestan que tanto la macroestructura como la superestructura, a pesar de ser independientes, se encuentran entrelazadas, ya que las partes del esqueleto formal o superestructura de un texto se rellenan con el contenido semántico de las macroproposiciones que resumen el sentido del texto o macroestructura. Es importante tener presente, como señalan Rienda (2016) y García-Molina (2013), cuando se escribe es la relación entre los modos de organización que suponen la pragmática, el contenido y la forma con las propiedades de los textos: coherencia, cohesión, adecuación y corrección.

Ahora bien, las estructuras textuales se corresponden con las aproximaciones teóricas propuestas por Atienza (2012), donde la microestructura se relaciona con la aproximación lingüística que presta atención sobre la sintaxis, el vocabulario la y ortografía, enfocándose en aspectos locales y en el aparato formal de la lengua, como clases de palabras, signos de puntuación, constituyentes

oracionales del párrafo, etcétera. De igual forma, la macroestructura tiene vinculación con la aproximación psicolingüística que se enfoca en el proceso de composición textual: preescritura (búsqueda de ideas, contenido, tema); escritura (redacción de las ideas, tanto principales como secundarias) y reescritura (revisión del texto y de las ideas escritas). Asimismo, la superestructura encaja con el acercamiento sociocultural, donde se pone de relieve la realidad, la época, el género discursivo, y se construye una imagen. Aquí se debe establecer el objetivo que se quiere conseguir, la audiencia a quien va dirigido el texto y el efecto que se pretende alcanzar, entre otros elementos, todo lo cual determina el esquema global del texto.

Por otro lado, a la hora de producir un texto es imperativo conocer su tipología que, según Alaya (2021), es la manera en que se representa la información o mensaje. Guede (2022) expresa que cuando los estudiantes desarrollan competencias textuales son capaces de saber elaborar distintos tipos de textos y géneros de manera coherente y cohesiva, sobre la base de un conjunto de criterios técnicos relacionados con las características propias de cada tipo de texto, que pueden ser narrativos, descriptivos, argumentativos, históricos, ensayo, técnico, etcétera.

Para que los alumnos aprendan a producir escritos necesitan tener nociones de los elementos estructurales que los constituyen, para lo cual, los docentes han de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, quien escribe debe tener un adecuado manejo sobre los signos lingüísticos que se usan para la elaboración del mensaje escrito, como signos de puntuación, elementos ortográficos del fonema, palabras, etcétera. Además, debe poseer alguna noción de cómo se organizan los párrafos y las oraciones que constituyen los textos. Quien escribe debe manejar los elementos que constituyen la microestructura y la macroestructura del texto.

Quien escribe también debe poseer una noción sobre el sentido del texto que

produce. Debe manejar su contenido, es decir, su macro estructura. También, se compromete a conocer qué tipo de texto produce, si se trata de un texto narrativo, descriptivo, argumentativo; si se trata de un ensayo, una reseña, una tesis, etcétera. En fin, quien escribe es responsable de manejar la superestructura del texto que produce.

La producción escrita es uno de los retos de mayor importancia que enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en los momentos actuales. De acuerdo con Ruiz (2009), los estudiantes tienen pocas oportunidades para escribir sin estar pendientes a una calificación, lo que hace que estos simplemente reproduzcan en sus escritos contenidos aprendidos, situación que causa un conocimiento inerte, pues se realiza un aprendizaje memorístico que impide que a este conocimiento se le otorgue un uso real. Benoit (2022) corrobora con lo anterior, señalando que muchos estudiantes muestran dificultades para comprender los géneros discursivos de complejidad creciente y producir textos con coherencia.

Muchos son los factores que pudieran intervenir en esta situación. Sin embargo, aquí se estudia la relación de la acción docente y el desarrollo de las habilidades para la producción escrita. En lo que se refiere de manera específica a la producción escrita, se tiene la percepción de que los estudiantes presentan notados niveles bajos en la producción del texto escrito. En este sentido, se cuestiona la efectividad de la acción docente. Se suele poner en cuestionamiento no solamente el nivel de deficiencia que se observa en los alumnos, al igual que la falta de eficacia de la acción docente en cuanto a la enseñanza de la lengua materna.

II. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación con un enfoque descriptivo, puesto que describe una situación a partir de la observación en cuanto a la aplicación de estrategias para el aprendizaje de la producción escrita, por un determinado grupo de docentes; y la

respuesta que en términos de aprendizaje evocan los alumnos. Además, esta va desde lo general a lo particular, por lo que se desarrolla, entonces, a partir de la orientación del método deductivo.

La muestra docente estuvo constituida por 5 profesoras, correspondiendo al 100% de la población, mientras que la estudiantil se conformó por 26 estudiantes, correspondiente al 10% de dicho universo. Se destaca que en el estudio sólo se utilizó el 10% de la población como muestra representativa, debido a la accesibilidad a los docentes en el tiempo de pandemia. La recolección de datos se realizó conforme a la elaboración de 3 instrumentos: una ficha para la recolección de informaciones personales de cada docente para obtener información sobre el nivel académico y la experiencia docente, así como sobre las estrategias que implementan y su percepción en el nivel de aprendizaje que tienen los estudiantes; una ficha de observación de la promoción de actividades docentes a partir de la implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de las habilidades en la producción escrita, con la cual se recogió información sobre las estrategias con que los docentes promueven con mayor énfasis la producción de textos escritos en los distintos niveles estructurales y, por último, una ficha de evaluación, la cual fue aplicada a los estudiantes y se dividió en tres partes, en cada una de las cuales se midió las competencias de los estudiantes en base a la macro, la micro y la superestructura textual, cuyo propósito fue determinar los niveles de desarrollo de los estudiantes en estas actividades.

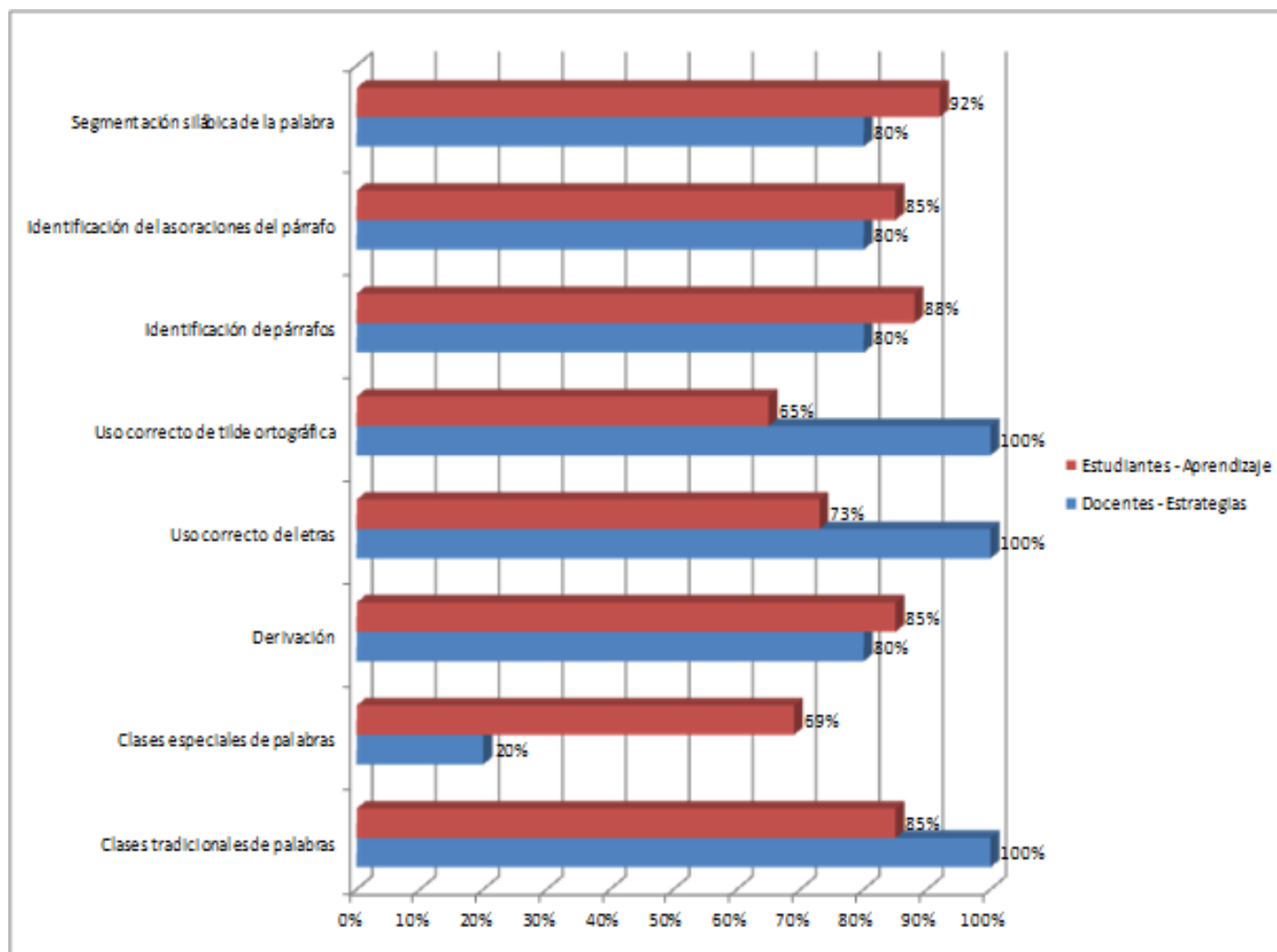
III. DISCUSIÓN

En el proceso docente-educativo, muchos entendidos ponderan niveles importantes de correspondencia entre las estrategias de enseñanza que aplican los maestros y los aprendizajes que se verifican en los alumnos. Aquí se analiza la relación entre la aplicación de actividades estratégicas por parte de los docentes y los niveles de aprendizaje que evidencian los alumnos en cuanto a la

producción de textos escritos en los distintos elementos o aspectos estructurales del texto.

Figura. 1.

Estrategias docentes y aprendizaje de los alumnos: elementos estructurales. Microestructura



Fuente: Instrumentos aplicados.

Los datos que se exponen en la Figura 1 permiten establecer que en el nivel microestructural se verifica correspondencia entre las actividades estratégicas que promueven los docentes y el grado de aprendizaje que muestran los alumnos, en 9 de las 10 actividades que contiene esta tabla, lo cual equivale al 90% de los casos.

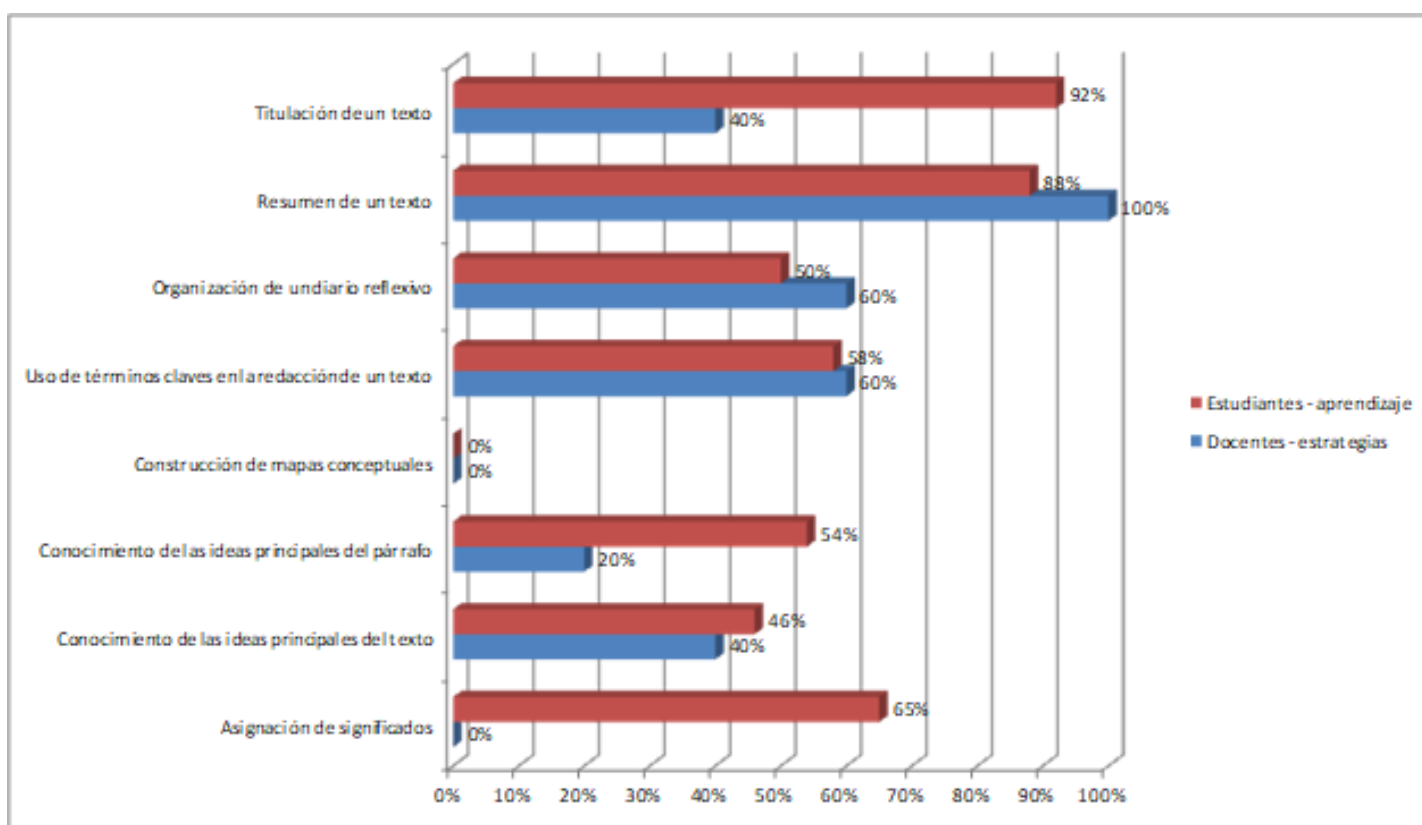
Este estudio comparado permite ver que el 100% de los profesores aplicó actividades estratégicas para el conocimiento y uso de las clases tradicionales de palabras, es decir, sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, mientras que el 85% de los alumnos mostró eficiencia en

su manejo. Asimismo, se destaca que el 100% de docentes promueve actividades estratégicas para que los alumnos sean competentes en el uso de las letras con dificultades de selección que ameritan utilizar en la escritura de determinadas palabras; como ocurre con el uso de la [b] y [v], [j] y [g], etc., donde el 73% de los estudiantes mostró competencia en su tratamiento. Derivación de palabras; mientras que a partir de la observación de la actividad se establece que el 80% las emplea para lograr aprendizaje en los alumnos, su relación con los estudiantes muestra que el 85% mostró un buen nivel de dominio en su tratamiento.

Todo lo anterior permite comprobar que la mayoría de los estudiantes ha alcanzado un buen nivel de aprendizaje en los elementos de la producción de texto, que mantiene una reciprocidad con la microestructura, en los cuales los docentes han enfocado las estrategias. En otras palabras, se evidencia una alta correlación, en la mayoría de los casos, entre la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 2.

Estrategias docentes y aprendizaje de los alumnos: elementos estructurales. Macroestructura



Fuente: Instrumentos aplicados.

En el nivel macroestructural, los datos revelan que el grado de correspondencia entre las actividades estratégicas promovidas por los docentes y el grado de aprendizaje de los estudiantes, solamente se verifica en el 50% de los casos estudiados.

En cuanto a la capacidad para titular un determinado texto, el 40% de los docentes generó actividades para que los

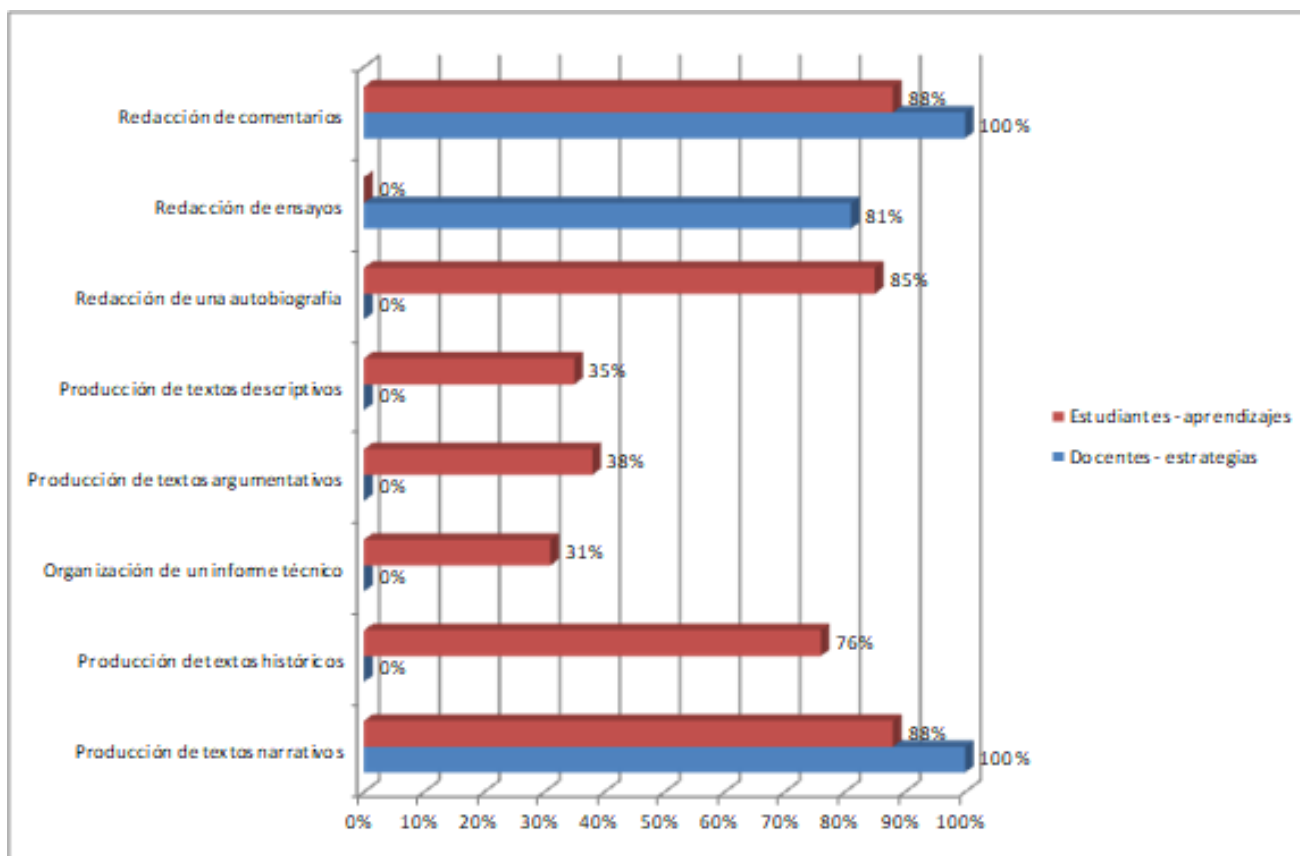
alumnos desarrollen esta competencia. Sin embargo, el 92% de los alumnos mostró capacidad en el uso de este elemento de la producción escrita. El 100% de los docentes implementó actividades para la capacitación de los alumnos en cuanto al resumen de texto. El 88% de los estudiantes mostró eficiencia en su manejo. En la observación sobre el uso de términos claves para organizar el

pensamiento en la producción del escrito, los resultados señalan que mientras el 60% de los docentes desplegó actividades estratégicas para su aprendizaje, el 58% de los alumnos mostró niveles de eficiencia en su manejo. Una situación parecida se observa en la organización de diarios reflexivos, en donde se observa que el 60% de los docentes promueve actividades estratégicas y el 50% de los alumnos muestran niveles de eficiencia.

A nivel general se verifica que los docentes aplican estrategias con el objetivo de desarrollar destrezas en el manejo de los elementos macroestructurales del texto, aunque pocos estudiantes presentan aprendizajes significativos. Sin embargo, como en otros casos, en el aspecto de la titulación, los estudiantes mostraron tener habilidad para titular textos en base a su contenido, lo que se estima que se debe a experiencias previas adquiridas sobre este aspecto.

Figura 3.

Estrategias docentes y aprendizaje de los alumnos: elementos estructurales. Superestructura



Fuente: Instrumentos aplicados.

Los datos que aparecen en este gráfico se refieren a los elementos para la enseñanza de la producción escrita que son ubicables en el nivel superestructural del texto. Se trata de la producción o relación de diferentes tipos de textos. En lo que se refiere a este aspecto, estructuralmente,

los datos que aparecen en la Figura 3, muestran que de los 8 elementos que se tomaron en cuenta para el estudio en este nivel, en el 100% de los casos se verifican niveles de unanimidad entre las actividades estratégicas que promovieron los profesores y los niveles

de aprendizaje que mostraron los alumnos. En cuanto a la producción de textos narrativos, se observa que el 100% de los docentes desplegaron actividades para que los alumnos desarrollen competencia. En ese mismo orden, el 88% de los alumnos mostró eficiencia en el manejo de este aspecto de la producción escrita.

Lo contrario a lo señalado en el caso de los textos narrativos ocurre con la producción de textos históricos; por lo menos, en lo que se refiere a la aplicación de estrategias docentes para su aprendizaje, se observa que ningún profesor promocionó actividades para su enseñanza. Sin embargo, los datos evidencian que el 76% de los alumnos mostró competencia en su producción, lo que demuestra que los estudiantes ya tenían una base de conocimientos previos que les permiten adquirir ciertas destrezas, aunque los docentes no apliquen estrategias para desarrollar las destrezas en los estudiantes.

En cuanto al despliegue de actividades para el aprendizaje de la producción del informe técnico, los datos indican que ninguno de los docentes promovió estrategias para su producción, y ningún estudiante lo pudo producir. Mientras que, en cuanto a la producción de textos argumentativos, tampoco los docentes promovieron actividades para su aprendizaje, pero el 38% de los alumnos mostró eficiencia en su producción.

IV. CONCLUSIONES

Los resultados de la aplicación de los tres instrumentos permitieron dar cumplimiento a los objetivos establecidos para el estudio, como se exhibe en las conclusiones que siguen a continuación:

Los docentes que forman parte de la muestra seleccionada para la realización del presente estudio importantizan dentro de sus actividades docentes-educativas el desarrollo de las habilidades de los alumnos en la producción escrita. Por eso, enfatizan en las actividades de corrección ortográfica el uso de clases

tradicionales de palabras (recursos lingüísticos), el uso del párrafo y señalamiento de sus oraciones, la redacción de algunos tipos de textos, etcétera. Siendo la macroestructura del texto el elemento que más se liga a su significado, resulta ser la parte en donde los docentes participantes del estudio hacen menos énfasis en cuanto a la aplicación de estrategias para la enseñanza de la producción escrita.

Esto afecta el aprendizaje integral de la producción textual en los estudiantes, ya que, sí tienen conocimientos que les permiten identificar, por ejemplo, el tipo de texto que están trabajando y hacer el uso adecuado de las palabras, ortografía; pero presentan deficiencias para dar sentido a lo que están escribiendo, se les dificulta la forma de organizar e identificar las ideas centrales, tanto a nivel del texto completo como de los párrafos que lo componen. Otra de las principales dificultades que se muestran es la elaboración de mapas conceptuales, la cual resulta una herramienta muy eficaz para la distribución de las ideas y conceptos. Los hallazgos evidencian que los docentes no utilizan estos esquemas para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de la organización de los textos que realizan.

Los alumnos presentan un adecuado dominio de los elementos del texto que son ubicables en su superestructura y que estos datos, por igual, son comparables con los niveles de aplicación de estrategias implementadas por los docentes en este aspecto.

Los alumnos exhiben buenos niveles de eficiencia en la producción de textos narrativos, comentarios, autobiográficos y ensayos; mientras que se evidencian marcados niveles de deficiencia en la producción de informes técnicos, textos argumentativos y descriptivos. Se trata de datos comparables con los niveles de frecuencia que muestran los docentes en la aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Se produce una alta proporcionalidad en cuanto al grado de correspondencia entre las estrategias que aplican los docentes y el grado de eficiencia que muestran los alumnos.

En sentido general, los resultados del presente estudio arrojan una inclinada tendencia hacia la aplicación de estrategias para el aprendizaje de la producción escrita por parte de los docentes, concentradas principalmente en la microestructura del texto, muy presente en la superestructura, y cierto grado de deficiencia en la macroestructura.

Como forma de mejorar los aprendizajes de los alumnos en el área macroestructural, se sugiere a los docentes aplicar estrategias, como elaboración de análisis de textos, informes, elaboración de ensayos y resúmenes, realización de textos a partir de mapas conceptuales, elaboración de guías de escritura, donde se les detalle de manera clara los escritos que deben producir, indicando el tipo, estructura y características discursivas que debe tener. Otra estrategia sería la rúbrica de verificación que orientarán al estudiante en la revisión del texto, en donde el estudiante puede comprobar diversos aspectos, como, por ejemplo, si el texto se corresponde con el título, identificación de términos claves, partes, características, marcadores textuales, entre otros. En cuanto a los niveles de eficiencia de los alumnos, buen grado de competencia en la producción de textos narrativos, autobiográficos, ensayos y marcados niveles de deficiencia en la producción de textos argumentativos, descriptivos e informes técnicos.

V. RECOMENDACIONES

Basados en los hallazgos encontrados en el desarrollo de la investigación, se sugiere enfatizar en el perfil de los egresados del área de Lengua Española para la elaboración de estrategias claras y precisas que les faciliten a los estudiantes el desarrollo de diferentes tipos de textos acorde al nivel, grado y edad.

- Realizar innovaciones en los talleres, jornadas de entrenamientos capacitaciones, que les permitan a los docentes adquirir otras técnicas y estrategias de enseñanza, importantizando el uso de esos textos y a su vez facilitándoles a los estudiantes poder adquirir las competencias necesarias sobre los aspectos y elementos estructurales con miras a la producción de textos escritos, en especial en aquellos en que menos se trabajan, como los textos históricos, argumentativos, descriptivos, informes técnicos, diarios reflexivos y mapas conceptuales, en relación con la investigación realizada.
- Implementar estrategias encaminadas a reforzar los aspectos estructurales del texto donde los estudiantes presentaron mayor grado de deficiencia, concernientes a la macroestructura y superestructura del texto, como elaboración de distintos tipos de textos, elaboración de textos, títulos, subtítulos, ideas principales y secundarias.
- Planificar y poner en acción estrategias de enseñanza que les faciliten a los estudiantes la producción escrita de dichos textos, sujetas al Diseño Curricular.
- Diseñar instrumentos, y criterios para evaluar las producciones escritas, tales como rúbricas, listas de cotejo e indagación, diarios reflexivos, esquemas y mapas conceptuales.

- Reforzar las estrategias que permitan el desarrollo de las competencias en la producción de textos argumentativos, informes técnicos, históricos, descriptivos, mapas conceptuales, ya mencionados.
- Por último, con base en los hallazgos del estudio surge la interrogante de si los docentes poseen las destrezas necesarias en la producción escrita para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes; por lo que se sugieren futuras investigaciones enfocadas al estudio del aprendizaje de las destrezas de producción escrita mediante el uso de la tecnología o el dominio docente de las habilidades de escritura para la enseñanza de la producción escrita.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaya, M. (2021). Autobiografía. En línea. Fecha de consulta: 12 de agosto, 2022. Recuperado de <https://www.lifeder.com/autobiografia/>
- Arias, S. (2014). *Estrategias para mejorar las producciones escritas de los estudiantes de pasantía empresarial. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. 11(21). 54–59. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santiago. Rep. Dominicana. http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/581/CPU_20141121_54-59.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Atienza, E. (2012). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Núm. 61. Pp. 72-82. <https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/677d1f60-f498-4c88-bb13-dd81d38c8610/content>
- Benoit, C. (2022). El trabajo colaborativo como estrategia para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12 (30). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>
- Blancafort, A. y Mercé, A. (2015). «Análisis de las estructuras textuales de los textos escolares de química en relación a su función docente.» (“Análisis de las estructuras textuales de los textos ... - Dialnet”) *Enseñanza de las Ciencias*. 35(1). Pp. 111-132. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1951>
- Bojos, J. (2018). Aplicación de las fases del proceso de escritura en la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes de Educación Inclusiva. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santiago de los Caballeros, Rep. Dom. <https://investigacion.pucmm.edu.do/cedile/PublishingImages/programa-alfabetizacion-academica/Aplicaci%C3%B3n%20Fases%20Proceso%20de%20Escritura%20en%20Producci%C3%B3n%20de%20Ensayos%20Argumentativos%20-.pdf>
- Chao, K. y Durand, M. (2021). La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2. *Revista Educación*, 45 (2). Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>
- Chinga Alejabo, G. (2012). Producción de textos narrativos en estudiantes del ciclo V de educación primaria de una escuela de Pachacútec. Tesis de Grado. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1134/1/2012_Chinga_Producci%C3%B3n%20de%20textos%20narrativos%20en%20estudiantes%20de%20V%20ciclo%20de%20educaci%C3%B3n%20primaria%20de%20una%20escuela%20de%20Pachac%C3%BAtec.pdf
- Cogollo, V., Herazo, S., Vergara, D. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de la producción textual de los estudiantes del grado segundo de la institución educativa Los Nogales (Mega Colegio) de Montería 2014. Tesis de Grado. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Montería. Colombia <https://repositorio.cecar.edu.co/entities/publication/c2305b05-af73-42ef-b46e-46f00171bc24>

- Cruz, C. (2008). Estrategias para mejorar la producción escrita en el nivel medio desde un enfoque metacognitivo. Memoria (Tesis) de Máster. Universidad Acción Pro-Educación y Cultura (UNAPEC). https://bibliotecaunapec.blob.core.windows.net/tesis/TPG_CI_MEE_05_2008_AV1039.pdf
- De los Santos, J. (2020). *Morfología y segmentación morfológica*. Editora Búho. Rep. Dom. ISBN:9789993445296
- Estela Silva, M. y Pérez Díaz, T. (2024). Estrategias de aprendizaje para la producción de textos en estudiantes de educación superior. *LATAM – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, V (4). Paraguay. P. 3828-3943. En línea. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2539>
- Garay, B. y Pablo, L. (2022). *La estructura textual como estrategia para la producción de textos en estudiantes de la institución educativa No. 32006 de Huánuco, periodo 2020*. Tesis de grado. Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Perú.
- García-Molina, B. (2013). *El Discurso: Funciones géneros y estrategias de producción*. Memoria (Tesis) doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Documento en línea: <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/527e369e-5fb2-4c26-880a-931fe52c0f55/content>
- Guede, M. (2022). *La tipología textual en quinto curso de educación primaria. Textos narrativos y descriptivos*. Tesis de Grado. Universidad de Valladolid. Documento en línea: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57624>
- Jaén, F. (2023). Microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos de estudiantes universitarios. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 25(1). ISSN. 1560-0408
- Llalla Salcedo, S. (2011). *Produciendo textos escritos, a partir de la cultura local, con niños y niñas del tercer grado de educación primaria en la Institución Educativa 56039 de Tinta (Chanchis, Cuzco)*. Tarea. Lima Perú. <https://tarea.org.pe/digitalizaciones/produciendo-textos-escritos-a-partir-de-la-cultura-local-con-ninas-y-ninos-del-tercer-grado-de-educacion-primaria-en-la-institucion-educativa-56039-de-tinta-canchis-cusco/>
- Liranzo, S. y Martínez C. (2009). Producción escrita de los estudiantes de octavo grado, Escuela Básica Javiela Ramona Vásquez del Distrito Educativo 06-06 de Moca, Regional 06 La Vega. Año 2006-2007. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana. Impreso.
- Medina, F. (2021). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35). Rep. Dom. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.412>
- Ministerio De Educación de la República Dominicana, MINERD (2016). Diseño Curricular Nivel Secundario. Primer Ciclo. MINERD. República Dominicana
- Peralta, S. y Martínez, S. (2018). Incidencia de la lectura y escritura en el rendimiento académico. *Educación Superior*, XVII (26). Pp. 31-46. ISSN 2071-1271
- Ramos, C. (2015). Las macro, micro y super estructuras. Online. <http://lasestructuras11.blogspot.com/2015/>
- Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: Alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *UNED Revista Signa* 25. pp. 879-901. ISSN 1133-3634 En línea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476801>
- Rodríguez, J. (2005). Gramática gráfica al juampedrino modo. Ediciones Carena. Barcelona.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Serie Didáctica de la lengua y literatura. Grao. España.
- Sánchez, K.; Suarnavar, J. y Saldaña, J. (2018). Escritura creativa como estrategia didáctica en la producción de textos en estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Trabajo de

grado. Universidad Nacional de Educación. Perú. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1882/TESIS%20ESCRITURA%20CREATIVA%20COMO%20ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20EN%20LA%20PRODUCCION%20DE%20TEXTOS%20EN%20ESTUDIANTES%20%20DE.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Sánchez, R. y Sánchez J. (2019). Desarrollo de talleres como estrategia para el fortalecimiento de la competencia de producción oral y escrita en los estudiantes del primer ciclo del nivel primario, Centro Educativo Alto de los Pozos, Distrito Educativo 06-09, Municipio de San Víctor durante el año escolar 2018-2019. Tesis de Maestría. Universidad Abierta Para Adultos (UAPA). Santiago de los Caballeros: República Dominicana. En línea. <https://rai.uapa.edu.do/handle/123456789/520>

Sagastume, S. (2010). Estructura textual, superestructura, macroestructura y microestructura. *Slideshare*. Online. <https://es.slideshare.net/sthephanysagaz/estructura-textual-superestructura-macroestructura-y-microestructura>

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. un enfoque interdisciplinario*. 3era Edición. Ediciones Paidós. Barcelona.

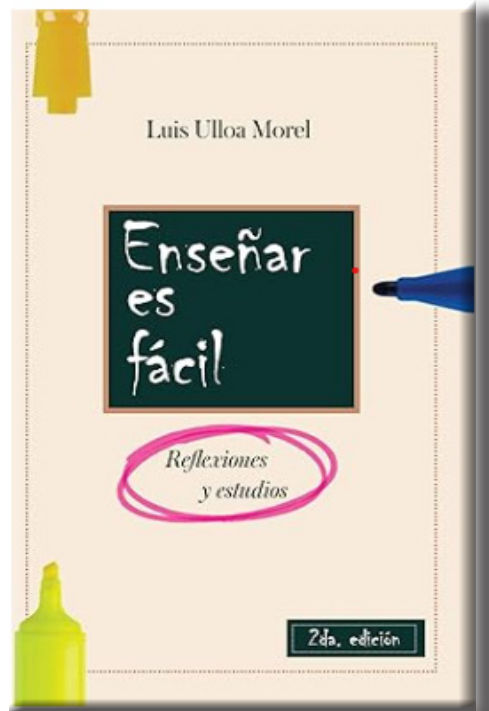
Libros, revistas y más ...

- 1) **Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia.** Autor: **Pedro Ma. Uruñuela Año: 2016. Páginas: 244** NARCEA, S. A. DE EDICIONES. País: España.



Pese a que como humanidad hemos logrado un enorme progreso científico y técnico, donde se destacan la comunicación de forma instantánea con cualquier persona en cualquier lugar del mundo; navegar los mares y océanos en barcos o submarinos; desplazarse en avión por toda la tierra y en tiempo cada vez más breve; enviar módulos tripulados por astronautas a la luna, entre otras posibilidades impensables hace apenas algunas generaciones, poco hemos avanzado en cuanto a la convivencia pacífica de las personas, los grupos y las naciones. Partiendo de que “somos y nos hacemos personas porque vivimos con los demás” y de que “la escuela se configura como un espacio privilegiado del aprendizaje y el cuidado de la convivencia de todos y entre todos”, este libro se centra en la construcción de la convivencia positiva y fraterna en el espacio escolar. Se deplora el modelo de dominio-sumisión ha condicionado la convivencia humana a lo largo de la modernidad y lo hace hoy, y se sostiene que muchos de los conflictos que atraviesan la convivencia en el ámbito escolar son el reflejo de una rebelión, explícita e implícita, contra tal modelo. El contenido de la obra abarca el modelo de convivencia basado en la dignidad de la persona y en los derechos humanos, que produce una actitud proactiva en las relaciones con los demás.

- 2) **Título: Enseñar es fácil. Reflexiones y estudios.** Autor: **Luis Ulloa Morel. Páginas: 168. País: República Dominicana. Editora: Búho, S.R.L. Año: 2020, segunda edición.**



En esta obra, el autor analiza cómo el enseñar, que es una común y corriente labor humana, ha sido complicado por las sociedades y la escuela, como “una de las tantas complicaciones propias del progreso humano”. Aboga por la necesidad de facilitar este proceso, “lo que no quiere decir simplificarlo, tal como lo demuestran la enseñanza y su historia”. Considera que la complejización de la enseñanza, “un acto originalmente simple, socialmente necesario y humanamente esencial”, obedece a tres factores fácilmente identificables: uno, que es cada vez más complejo: lo que hay que enseñar; dos, que la sociedad misma se complejiza, y tres,

que los propios conocimientos de las ciencias y técnicas de la formación humana se han hecho más amplios, profundos y diversos. Se pregunta si hay que recordar, por ejemplo, “que la escuela y sus cuerpos de enseñantes están llamados a ser educacionalmente eficientes en un mundo violento, dominado por la ambición egoísta, el engaño y la mentira, de la delincuencia como exitosa vía para agenciarse riquezas” y deplora cómo la sociedad, su cultura y vehículos culturales, lejos de servir de complemento a la superación de los déficits pedagógicos de la escuela, la contrarrestan. Pese a ello, cierra con un tono optimista y esperanzador que se alimenta en lo que en los “buenos ejemplos” tanto de las sociedades que se han exigido a sí mismas enfrentar la vital tarea de enseñar con más o menos seriedad, acorde con algún ideal de progreso, y en los mayores y mejores niveles de conciencia sobre el debe-ser educativo y nuevas prácticas pedagógicas generadas por la dinámica propia de la esfera magisterial y pedagógica, que “no dejan de abrirse paso”.

Título: Cómo producir textos científicos. Desde la propuesta de investigación al informe de los resultados. Autores: Fabio Abreu y Olga Espinal. Páginas: 242. País: República Dominicana. Impreso en: Impresora Soto Castillo, S. A. Año: 2012.

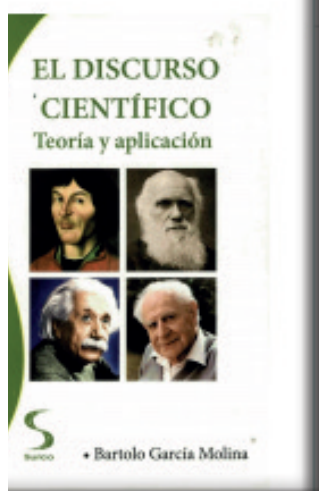


El discurso científico tiene características estilístico-funcionales que o hacen diferente a otros. De acuerdo a la forma discursiva, en el

aparecen la exposición y la argumentación y, tanto el léxico como

su gramaticalidad tienen un alto grado de precisión particulares. De ahí que su producción constituya una de las urgencias de la vida profesional y académica, lo que se explica por la frecuencia de la realización de investigaciones, evaluaciones de proyectos, entre otros, que ameritan ser divulgadas por escrito ante auditorios cada vez más exigentes. Este libro surge para dar respuesta a las dificultades que evidencian profesionales, comunicadores sociales, investigadores e investigadoras para la comunicación escrita de los resultados de investigaciones y evaluaciones de proyectos. Su autor y su autora ofrecen herramientas para comprender y producir textos científicos a partir de un enfoque cognitivo, lingüístico, comunicativo, que toma en cuenta las dimensiones de la semiótica, la semántica y la pragmática y cada uno de los 11 capítulos su obra se ha organizado siguiendo una estrategia pedagógica dinámica, orientada hacia el dominio de las competencias.

Título: El discurso: categorías y estrategias. Autores: Bartolo García Molina. Páginas: 284. País: República Dominicana. Editora: Editorial Surco. Año: 2019. Segunda edición.



El uso y comprensión del discurso como factor esencial en la vida individual y colectiva y como acto que se construye en el marco de la práctica social, se convierten cada día más en el centro de atención de no pocas personas estudiosas e investigadoras. Este libro sobre el discurso, sus categorías y

estrategias de producción es un aporte en el campo de la investigación lingüística contemporánea. El autor sustenta su obra en la consideración de que “todo está cimentado en el discurso: las leyes, las ciencias, las creencias, los prejuicios, los principios, las instituciones, etc.”, y seremos, incluso antes de nacer, depende en parte de la “formación discursiva” en que nos toque interactuar; asimismo, en la idea de que el discurso se ha convertido en el principal escenario de las luchas y forcejeos por el poder y en la principal arma para imponer ideologías, viabilizar proyectos y justificar privilegios, acciones e injusticias. Por ello, se plantea la necesidad de incluir en los programas de estudio del discurso el problema de la representación simbólica, la función del discurso en la formación y difusión de la ideología, la construcción de la feminidad y la alienación social, el papel del discurso en la percepción y en la cognición. Entre las temáticas abordadas en este libro, organizado en diez capítulos, se destacan los orígenes de los estudios del discurso; teoría del discurso; estructuras y géneros del discurso; estrategias del discurso; pragmática y discurso; competencias discursivas; discurso y percepción; discurso y poder y enfoque crítico del discurso.

