

GRUPO BLR

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y CONTEXTUALIZADA

ISBN: 978-9907-802-70-2

Jhonny Edgar Pérez Rodríguez
Manuel Horacio Valdiviezo Cacay
Iván Ramírez Morales
Jorge Luis González Sánchez

2026

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y CONTEXTUALIZADA

Jhonny Edgar Pérez Rodríguez

Manuel Horacio Valdiviezo Cacay

Iván Ramírez Morales

Jorge Luis González Sánchez

AUTORES

UTMACH

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Técnica de Machala
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupoblr.com
https://grupoblr.com/libros-investigo
REPOSITORIO



Pérez, J., Valdiviezo., M., Morales, I., Sánchez, J. (2026) Educación transformadora hacia una enseñanza reflexiva y contextualizada. Grupo Editorial BLR.

© Jhonny Edgar Pérez Rodríguez
Manuel Horacio Valdiviezo Cacay
Iván Ramírez Morales
Jorge Luis González Sánchez

Educación transformadora hacia una enseñanza reflexiva y contextualizada.

ISBN: 978-9907-802-70-2

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

Filiación de autores

Jhonny Edgar Pérez Rodríguez

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: jeperez@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1518-643X

Manuel Horacio Valdiviezo Cacay

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: mvaldiviezo@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7082-2921

Iván Ramírez Morales

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: iramirez@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2245-0016

Jorge Luis González Sánchez

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: jgonzalez@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2345-9036

ÍNDICE

ÍNDICE ..... **i**

ÍNDICE DE TABLAS ..... **vi**

ÍNDICE DE FIGURA ..... **vii**

INTRODUCCIÓN ..... **viii**

CAPÍTULO I **13**

1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA **13**

1.1 El docente en la construcción del conocimiento 15

1.1.1 Educar para la autonomía 15

1.1.2 El docente del futuro 19

1.1.3 Docente creativo e innovador 31

1.1.4 El contexto como escenario de aprendizajes 33

1.1.5 El docente desde el paradigma crítico 35

1.1.6 El docente como gestor del conocimiento 35

1.1.7 El docente frente a los desafíos, de los escenarios educativos contemporáneos 39

1.2 Epistemología del conocimiento 42

1.2.1 Importancia del estudio epistemológico 45

1.2.2 Los obstáculos epistemológicos 48

1.2.3 La vigilancia epistemológica 50

1.2.4 Características de la vigilancia epistemológica 53

1.2.5 Aplicación práctica de la vigilancia epistemológica. 54

1.2.6 Sesgo epistemológico 56

1.2.7 Aprendizajes mediados por el método crítico 57

1.2.8 Hacia una epistemología de Paulo Freire 59

1.2.9 La educación en la transmisión cultural 61

1.2.10 Epistemología de la pedagogía 68

1.2.11 Acervos históricos 71

1.3 Los enfoques epistemológicos pedagógicos 77

1.3.1 Dialéctica de los modelos pedagógicos 80

1.3.2 Las debilidades empíricas de los modelos educativos 83

1.3.3 Antecedentes teóricos de los modelos pedagógicos 85

1.3.4 Criticas a los modelos pedagógicos 98

1.4 Metodologías en los modelos pedagógicos..... 101

1.4.1 El trabajo en equipo 105

1.4.2 El aprendizaje colaborativo..... 108

1.4.3 La interdisciplinariedad..... 112

1.4.4 Trascendencia de la interdisciplinariedad en la educación superior..... 115

1.4.5 El aprendizaje en las perspectivas de la sociedad del conocimiento.. 117

1.4.6 La relevancia de los aprendizajes..... 120

1.4.7 Trasformar los procesos pedagógicos 121

CAPÍTULO II 124

2 MODELO DE GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES 124

2.1 Modelos epistemológicos en la perspectiva de la educación ... 126

2.2 Hacia una enseñanza reflexiva y contextualizada..... 135

2.2.1 Un abordaje desde la prognosis 136

2.2.2 Justificando un modelo 141

2.2.3 Delimitando objetivos 143

2.3 Fundamentos teóricos..... 145

2.3.1 Esquema de formación por competencias de desempeño 145

2.3.2 Las competencias y el desempeño 147

2.3.3 Diseño curricular por competencias..... 148

2.3.4 Enseñanza según estilos de aprendizaje 149

2.3.5 Los estilos de enseñanza 154

2.3.6 Relación del estilo de aprendizaje con el estilo de enseñanza . 154

2.4 Paradigma..... 156

2.4.1 Fundamentación filosófica 158

2.4.2 Fundamentos pedagógicos 160

2.4.3 Fundamentación sociológica..... 161

2.4.4 En el horizonte de la complejidad..... 162

2.5 Concepciones estructurales del modelo 164

2.5.1 Metodología de aprendizaje 168

2.5.2 Estructura del modelo 169

2.6 Posición progresiva del docente y del estudiante en el proceso…… 178

2.7 Planificación educativa 179

2.8 Modelo de investigación 190

2.9 Modelo de prácticas preprofesionales y de vinculación con la comunidad 197

2.9.1 Fase 1. Planeación pedagógica y contextualización institucional…. 197

2.9.2 Fase 2. Diagnóstico y reconocimiento del entorno comunitario…… 198

2.9.3 Fase 3. Formulación del plan de acción 199

2.9.4 Fase 4. Ejecución de las actividades 200

2.9.5 Fase 5. Monitoreo, acompañamiento y retroalimentación. 200

2.9.6 Fase 6. Sistematización y evaluación del proceso formativo... 201

2.9.7 Fase 7. Socialización y devolución a la comunidad..... 202

2.10 Dispositivo de evaluación 203

BIBLIOGRAFÍA 206

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contribución de expertos de didáctica y pedagogía 23

Tabla 2. Cuadro comparativo de estilos de aprendizaje. 153

Tabla 3. Concepciones estructurales básicas del proceso de aprendizaje. 167

Tabla 4. Síntesis del modelo pedagógico 169

Tabla 5. Criterios genéricos para una evaluación de competencias. 204

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Posición progresiva del docente y del estudiante en el proceso. 179

Figura 2. Andamio cognitivo para el proceso formativo. 183

Figura 3.Modelo de Investigación. 196

INTRODUCCIÓN

La docencia es uno de los campos sociales más significativos, aunque escasamente reconocido, es la actividad vocacional y profesional a través de la que el docente guía, orienta, facilita y asesora el proceso de aprendizaje – enseñanza en los estudiantes. Ser docente implica, a más de transmitir información, promover el desarrollo y/o fortalecer habilidades y destrezas con enfoque de competencias, para construir y/o producir conocimientos, a la vez, crear ambientes inclusivos, paritarios, participativos y democráticos, donde se fomente el pensamiento crítico, la autonomía, la curiosidad, pero sobre todo, la capacidad para innovarse y reinventarse cada día, en el marco de las transformaciones permanentes de la ciencia y la tecnología, de manera que el objeto final sea el desarrollo integral de su propia practica y de la sociedad a través de los estudiantes.

El docente debe estar consciente de su rol, en sus manos esta la responsabilidad de construir y recrear el conocimiento, también en formar y/o fortalecer la actitud y/o el comportamiento de seres humanos que se alistan para enfrentar los retos que la vida les impone, a sabiendas de que de la acción docente dependerá en gran medida el éxito o el fracaso futuro, de manera que el ejercicio de la docencia requiere de constante actualización disciplina, reflexión pedagógica y compromiso ético con la formación de personas y con la transformación de la sociedad.

Es por ello, que resulta crucial abordar el tema de la práctica docente convertida en el hilo conductor que determina los andamiajes por donde

han de transitar las acciones didáctico pedagógicas del docente; procurando determinar la pertinencia en la aplicación de sistemas metodológicos, métodos, técnicas, estrategias y actividades que forzosamente tienen que guardar congruencia y coherentes con los temas y contenidos de cada asignatura, así como con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, toda vez que la ausencia y desconocimiento del rol protagónico del docente innovador, hace que las operaciones desarrolladas en escenarios intra y extra clase, donde se provoca la relación: profesor – estudiante, se convierta en una acción eminentemente empírica – artesanal, caracterizada por la acumulación de la experiencia basada en la simple observación, sin la carga teórica metodológica , como caracteriza a la academia, lo que repercute negativamente en la calidad del proceso educativo.

Las ideas que aquí se exponen, surgen de la inquietud que provoca la sociedad del siglo XXI, ungida por imbricaciones matizadas por el encuentro intergeneracional que exige al sistema educativo en los diversos niveles, replantear el rol profesionalizador para superar las tradiciones disciplinares de los sujetos adiestrados al cumplimiento de funciones predestinadas, lo que implica no solamente hablar de competencias de desempeño, sino que requiere elevar la formación a la dimensión de la innovación. Pues no basta únicamente ser “bueno” o “muy bueno”, el desafío es “ser el mejor” y la innovación es precisamente una lucha por la superación de las propias acciones individuales, colectivas-institucionales, que incluye elementos curriculares, metodológicos y conceptuales, con criterios de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y comunalidad de las teorías,

metodología y los aprendizajes, desde el andamiaje de la teoría de la complejidad, las teorías críticas y la vigilancia epistemológica.

En este análisis, la base nuclear de la transmisión de saberes y la producción y/o descubrimientos de conocimientos es el docente, es decir, el centro del hecho educativo, desde de esta visión, lo constituye el docente; solo un docente investido por variedad de saberes, en términos cuantitativos y cualitativos, estará en disponibilidad de promover aprendizajes transformadores, para pasar del simple consumo de información a la producción de nuevos saberes; de allí que se interroga sobre ¿qué atributos académicos son pertinentes en el docente para el ejercicio pedagógico basado en un modelo que relieve su capacidad y gestión científica? En tanto que el objetivo es "promover la práctica didáctico pedagógica basada en la trayectoria académica del docente, como vector nuclear en la gestión de aprendizajes". Metodológicamente, es un abordaje de tipo básica, nivel: descriptiva, explicativa y proyectiva, con sujeción a técnicas de revisión bibliográfica y bases teóricas asentadas en el método crítico, contrastadas con la práctica didáctico pedagógica derivada de la experiencia en el ejercicio de la docencia.

Se enfatiza en la importancia de promover la vigilancia epistemológica, para lo que resulta necesario mantener la dinámica de las funciones sustantivas del sistema de educación superior, en la educación universitaria; sin desconectarla de los niveles anteriores, al contrario, lograr la articulación de acciones para el desarrollo teórico cognitivo, procedimental y actitudinal, que actúen como ejes transversales, que propicien prácticas didáctica pedagógicas acordes con modelos

epistemológicos pedagógicos congruentes con las expectativas de aprendizaje de las generaciones contemporáneas. Se trata de afianzar los cimientos donde el eje transversal es el docente innovador, facilitador, guía, orientador, asesor, consciente de la complejidad del ser humano y del sujeto que se pretende formar para las futuras generaciones, puesto que és de quien depende la formación del estudiante, teniendo que acreditar elevado dominio de los principios de la ciencia, con la solvencia de la experiencia, habilidades y actitudes con enfoque de competencias para articular la relación tridimensional: docencia – investigación – vinculación.

Se reflexiona sobre la práctica pedagógica incubadora de responsabilidad, retos y sacrificios emocionales e intelectuales, por tanto, la docencia no puede ser ejercida con base en improvisaciones, amparada en el "credencialismo", el profesor debe acreditar un perfil vinculado íntimamente a sus competencias sustentadas en la solvencia teórica, procedimental y actitudinal; en principios, valores y sólida convicción de servicio, caso contrario se convierte en un "pseudo profesor" estafador de la conciencia e inteligencia de los estudiantes que esperan mayor producción de sus habilidades cognitivas.

Es un aporte a la superación del manejo ambiguo de los modelos educativos, que confunde las técnicas, los métodos, las teorías, paradigmas, postulados o enfoques; por ejemplo, el constructivismo de elevada demanda y consumo en la estantería de la pedagogía, está siendo degradado, debido que en la práctica, cuando el docente no está preparada para guiar a los estudiantes hacia el conocimiento, encubre al "seudo docente"; de aquel docente que solo ordena al estudiante realizar

“trabajos grupales y exposiciones” argumentando que el conocimiento se construye en sí mismo, cuando en realidad esconde ineficiencias por carecer de argumentos teóricos mediadores de aprendizajes significativos.

Al ser la docencia el hecho más significativo social y académico, el Estado debe garantizar al docente la innovación articulada a la capacidad de planear, asociar, seleccionar, restructurar, evaluar y transformar la práctica empírica y la información recibida en combinaciones que den lugar a producciones diferentes, creativas e innovadoras. Lo que obliga a repensar y replantear la promoción de una práctica pedagógica imbricada al dominio y aplicación de teorías, procedimientos metodológicos y empíricos coherentes con las exigencias de la ciencia y la tecnología en la que esta incrustada la inteligencia artificial, según cada área del conocimiento, solo así se elevara la calidad en la formación profesional de los estudiantes y egresados de las instituciones educativas. Concepción de educación que ha dado paso a que se estructuren dos unidades de estudio que se las encuentran en las páginas subsiguientes.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En esta unidad se analiza al docente en el contexto educativo contemporáneo caracterizado por profundos cambios políticos, tecnológicos, económicos, productivos, culturales y sociales, donde los fundamentos epistemológicos cobran especial relevancia como pilares en los que el docente estructura sus cimientos para comprender, diseñar y transformar la práctica pedagógica. Donde la epistemología, entendida como el estudio crítico de los fundamentos, estructuras y condiciones del conocimiento, permite a los actores educativos cuestionar los modos en que se descubre, construye, legitima y transmite el saber en los diferentes niveles del sistema educativo. Por ello, resulta pertinente abordar los desafíos epistemológicos que enfrentan los docentes e instituciones formadoras en su misión de contribuir al desarrollo de competencias críticas, científicas y éticamente sustentadas.

Desde esta perspectiva, el análisis epistemológico trasciende, de una mera indagación filosófica abstracta a una instancia más elevada, donde se constituye en herramienta estratégica para la acción pedagógica del docente. La práctica educativa, lejos de ser un ejercicio mecánico, está impregnada de supuestos teóricos, marcos conceptuales, modelos de conocimiento y posicionamientos ideológicos que deben ser conscientes, debatidos y actualizados. En este sentido, reflexionar epistemológicamente implica clarificar las teorías que orientan nuestras prácticas docentes, los métodos que empleamos, los fines educativos

que se persiguen y los criterios con los que evaluamos la validez del conocimiento impartido.

Históricamente, la epistemología ha evolucionado desde enfoques racionalistas y empiristas hacia paradigmas más integradores, críticos e interpretativos, que reconocen la complejidad del acto educativo. Hoy se reconoce que no existe una única manera válida de conocer, sino múltiples racionalidades científicas, cada una con sus propias reglas, métodos y marcos de interpretación. Esta pluralidad epistemológica obliga a los docentes a desarrollar una actitud reflexiva, dialógica y crítica, capaz de articular distintas teorías del aprendizaje, perspectivas curriculares y enfoques pedagógicos en función de los contextos y necesidades específicas.

En el ámbito educativo latinoamericano y ecuatoriano, esta reflexión epistemológica adquiere una dimensión adicional: la necesidad de descolonizar el conocimiento, cuestionar los discursos hegemónicos y abrir paso a formas de saber situadas, interculturales y emancipadoras. Esto implica reconocer los aportes de epistemologías acordes a las realidades ecuatoriana y latinoamericana; la urgencia de un pensamiento crítico y de las pedagogías liberadoras, que inviten a superar la educación transmisora de contenidos, para constituirse en proceso transformador, comprometido con la justicia social, la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad.

Además, los fundamentos epistemológicos en educación permiten comprender por qué muchas veces la práctica docente cae en contradicciones o inconsistencias; en efecto, cuando no se tiene claridad

sobre los paradigmas que se adoptan, los modelos que se replican o las teorías que se aplican, se corre el riesgo de hibridar enfoques sin una lógica coherente, desvirtuando la experiencia formativa. Por ello la epistemológico de una educación transformadora es la brújula que orienta la toma de decisiones pedagógicas con sentido crítico, ético y científico.

En consecuencia, este capítulo propone una revisión de los principales referentes epistemológicos que subyacen en la práctica educativa del docente innovador, reconoce sus implicaciones teóricas, metodológicas y axiológicas. A partir del análisis de modelos, orientaciones y desafíos actuales, se busca establecer una base sólida para la formación docente, con miras a consolidar prácticas educativas que respondan a los retos de una sociedad en constante transformación.

1.1 El docente en la construcción del conocimiento

1.1.1 Educar para la autonomía

Encontrar respuesta a los problemas que la sociedad presenta, siempre será un tema complejo aun a pesar del desarrollo científico-tecnológico existente; en este contexto necesariamente uno de los puntos críticos para el análisis representa la educación formal, cuyos modelos históricamente responden a concepciones coherentes con los intereses políticos, ideológicos del Estado, que ha provocado reproducción del conocimiento orientado a satisfacer sus propias demandas, invisibilizando los intereses colectivos de las sociedades en desarrollo, quienes más bien son miradas como capital y mercado.

Talcott Parsons, citado en Aguirre Rodas (2010), al respecto dice “uno de los hechos claves de la modernización es la revolución educativa. Una de las características fundamentales de esta revolución es la inmensa extensión de la igualdad de oportunidades; sin embargo, esta igualdad de oportunidades acarrea diferencias de logro, las que tiene procedencia en el hecho de que los individuos son distintos en lo que se refiere a su habilidad, sus orientaciones familiares, diferentes aspiraciones y actitudes en la familia con respecto a la educación.

Uno de los efectos, sin desconocer sus aportes, se muestra en haber vuelto altamente vulnerable al individuo a la luminosidad suntuosa reflejada por la modernidad que le ofrece aparentes oportunidades, donde en realidad la alienación fundamental empero ha contribuido a formar personas valoradas por la posesión material inmediatista, antes que por sus valores éticos y morales, en correspondencia con Platón y Plotino sobre el mundo inteligible y el mundo sensible; todo producto de un manejo celosamente tratado, diseñado marcos de conveniencia del sistema imperante que ejercer control casi total sobre la humanidad.

Las evidencias recaen en el diseño de los modelos pedagógicos o programas de estudio, por ejemplo de la reforma de 1996 (conocida como la Reforma Curricular Consensuada), que son precisamente quienes tienen el control sobre todo lo que se mueve socialmente, para los que el objetivo ha estado fijado en mantener a los individuos bajo el velo del desconocimiento y la imposibilidad, al ubicar fronteras a través de la llamada obligatoriedad de 10 años de educación básica, lo cual resulta insidioso, toda vez que subyacen frenos al proceso de formación, relativizando la extensión a la continuidad de la escolarización.

Esta realidad tiene que conducir a la universidad ecuatoriana a pensar en procesos que obliguen a repensar sus roles con sujeción al cambio de dirección, con mecanismos que formen sujetos con elevada actitud y autonomía para propiciarse de nuevos conocimientos que le admitan asumir con autoridad el uso de la palabra en acción deliberante, pero sobre la base de lo que sabe en una sociedad digital, con actitud crítica, pero no cualquier crítica, sino la crítica al conocimiento, en una relación dialógica que se mueve por el motor de las contradicciones internas que obligan a dar pasos hacia adelante en un desarrollo espiral, es decir, dialectico (constante cambio, movimiento y transformación) en sucesión progresiva hacia el futuro como único elemento del devenir.

Formar individuos sin autonomía, es formar individuos incapaces tan solo de diferenciar el discurso científico o filosófico del discurso mediatizado por la manipulación, sin capacidad de producirlos, lo que se traduce y representa en las aulas a través del profesor que hasta actúa inhábil para identificar las teorías, paradigmas o enfoques en los que sustenta su actuación, por la lejanía académica para entender el rol actual que tiene que desempeñar como mediador - facilitador del proceso ya no de enseñanza – aprendizaje, sino de aprendizaje – aprendizaje, e inclusive para pasar al de “aprendizaje – enseñanza”, poniendo como prioritario a los resultados del proceso, en otros términos, a la calidad del “producto”.

¿Cuándo lograrlo? Cuando los educadores se conviertan en verdaderos revolucionarios, pero no de aquellos que toman a la revolución como el pretexto para crear el desorden, sino de aquellos que sienten en la docencia la oportunidad de transformarse y transformar la estructura y

la superestructura intelectiva a través de la revolución del conocimiento. Cuando el educador sea capaz de hacer de cada asignatura la oportunidad para orientar y potenciar las habilidades y destrezas para profundizar en lo desconocido a través de la investigación como acción inmanente a la naturaleza del individuo, solo así estará transformando. Cuando el educador con su virtuosidad logre que el estudiante desarrolle habilidades, capacidades con enfoque de competencias de desempeñó para continuar por sí mismo aprendiendo, aun fuera del aula, de seguro habrá logrado parte de su propósito.

Cuando todos asumamos el reto de pasar de la simple reproducción a la transformación de la información con "valor de uso", solo en ese momento la educación con todos sus actores cumplirá con las demandas y compromisos sociales, puesto que educar para la autonomía representa educar para la razón, para la independencia, para que los estudiantes aprendan ciencia, con la que puedan plantear y resolver problemas que en la sociedad se presentan de diversas formas; que aprendan cívica, para que asimilen cómo conducirse de manera responsable y cooperadora con los demás; para que al tiempo de aprender a leer, adquieran el hábito de estar bien informados a través de la lectura para definir formas de pensar y expresarse mediante la escritura. Caso contrario, como dice Aníbal Ponce[1], "la escuela y la educación serán un

[1] Aníbal Ponce, ensayista, psicólogo, profesor y político argentino. Reconocido como el discípulo más destacado de José Ingenieros (1898 – 1938). Su obra se desarrolla en los campos de la psicología, la literatura, la política, la cultura y la pedagogía.

simple rodaje dentro de un sistema general de explotación, y el cuerpo de alumnos y profesores, un regimiento que defiende los intereses del Estado" pero del Estado controlado por quienes se entorpecen con el poder.

1.1.2 El docente del futuro

El docente del futuro, un profesional integral, debe ser una figura disruptiva y adaptada a las nuevas exigencias del siglo XXI. Su perfil se aleja del modelo tradicional para convertirse en un guía, un motivador y un facilitador de un aprendizaje significativo. A continuación, se detallan los pilares que definen a este educador.

Sólido conocimiento y experiencia profesional

El docente del futuro debe ser un experto, poseer un conocimiento profundo y actualizado de su disciplina. Para ejercer la docencia no basta con la formación académica, es fundamental que complemente este saber con una sólida experiencia práctica en el ámbito laboral; un médico, para ser docente, debe demostrar que a más de formarse en la academia, ha ejercido la profesión en un centro médico; un ingeniero civil debe mostrar sus conocimientos en la planificación, diseño, construcción o mantenimiento de infraestructuras, como edificios, puentes, etc.; un abogado, debe evidenciar que ha litigado en tribunales; un sociólogo debe demostrar que ha ejercido en la formulación de planes de desarrollo, asesorías o proyecciones sociales, entro otros.

Esta combinación permite que, en el ejercicio, el docente no se limite a transcribir la teoría de un libro, sino que pueda compartir sus vivencias

y casos reales, haciendo el aprendizaje más relevante y conectado con la realidad profesional. La aplicación práctica del conocimiento es lo que realmente transforma y prepara a los estudiantes para el mundo real.

El docente inspirador y tutor de vida

Más allá de la transmisión de contenidos, el docente debe ser un agente de motivación e inspiración. Su rol es acompañar a los estudiantes en la construcción de su formación profesional y personal, actuando como consejero, orientador y tutor de vida. Este rol requiere un alto grado de empatía y sensibilidad para comprender las dinámicas sociales actuales y mantener una relación de respeto, donde una palabra o frase no sea malinterpretada. La meta es inspirar, no intimidar, donde el respeto no se imponga con violencia, si no que se gane basado en virtudes, solo así se forjaran profesionales con alto valor, fundamentados en solidos valores éticos.

El docente al compartir sus conocimientos en el aula, sino que influye en la vida de sus alumnos. Su influencia trasciende más allá de lo que ocurre en el aula, pues los estudiantes escuchan y aprenden más allá de lo que hace el docente en el aula, también aprenden de lo que hace y se comporta su profesor fuera de ella. Por eso, el docente debe ser un ejemplo ético y moral en todos los lugares donde se encuentre: en los pasillos, en las redes sociales, en la comunidad, en su vida. Esta consistencia entre lo que es y lo que hace, describe lo que es, y lo que le hace creíble, lo cual repercute en el fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes, quienes ven en él un ejemplo a seguir.

Para ejercer esta función con responsabilidad, el docente tiene que ajustar siempre su conducta a la ética profesional, la integridad personal

y los valores sociales. Esto significa ser respetuoso, honesto, empático y responsable en su trabajo pedagógico y en su vida diaria. La congruencia entre lo que enseña y lo que vive no sólo le otorga autoridad pedagógica, sino que ayuda a crear una cultura escolar de confianza y ejemplo. En el contexto actual, donde los jóvenes están expuestos a diversos influjos, el maestro ético es un orientador, un guía, un ejemplo, con la fuerza del ejemplo.

Fomento de la sostenibilidad y el pensamiento crítico

Un valor transversal indispensable en la formación del futuro es la sostenibilidad, entendida en su dimensión ambiental y de respeto a la naturaleza. El docente debe inculcar en sus estudiantes la importancia de este concepto, para que, desde cualquier campo profesional, puedan contribuir a un futuro mejor. Asimismo, debe promover la disrupción educativa, rompiendo con la acumulación de deberes y la memorización pasiva. En lugar de ello, debe fomentar el razonamiento, el pensamiento crítico y la participación activa a través de la socialización de ideas, donde el conocimiento se construya de forma colaborativa.

Aprendizaje continuo y adaptabilidad

El docente del futuro comprende que el conocimiento es efímero, que la verdad en ciencia es relativa, que los descubrimientos tienen caducidad inmediata y que, si bien el título profesional no puede tiene una fecha de caducidad, los seres humanos profesionistas deben desarrollar el hábito de aprender para toda la vida. Implica que debe estar en constante actualización, aprendiendo a "desaprender para volver a aprender". Este ciclo de renovación constante, de reinvención, es crucial para no

estancarse en metodologías y conocimientos obsoletos, como los que se enseñaban hace décadas. Es su deber mantenerse al tanto de los avances de su campo y adaptar su enseñanza para que sea significativa y relevante para las nuevas generaciones.

Comprensión de las nuevas generaciones

El docente moderno debe ser consciente de que las generaciones actuales, como la "Generación Alpha", conformada por las personas nacidas desde el año 2010 hasta el 2024 (o 2025), hijos de la Generación Millennials y hermanos menores de la Generación Z, caracterizados por ser nativos digitales puros, interactividad por voz y gestos, inteligencia artificial integrada, de gran adaptabilidad, con menor capacidad de atención porque están expuestos a estímulos rápidos, aptos para una educación digital y visual; estos son los que van a trasformar a la sociedad del futuro, porque tienen una forma distinta de ver el mundo, de aprender y de interactuar. Par tanto, no es posible aplicar las mismas estrategias pedagógicas del pasado, para las generaciones del presente y del futuro.

Es esencial que el educador se forme para comprender y conectar con estos nuevos perfiles de estudiantes, diseñando metodologías que capturen su atención, estimulen su curiosidad y aprovechen su innata capacidad para el análisis y la resolución de problemas. En definitiva, el docente del futuro es aquel que se adapta, innova, se reinventa permanentemente y se compromete con la formación integral de los profesionales del mañana

Tabla 1. Contribución de expertos de didáctica y pedagogía

Experto 1.		
#	**Preguntas**	**Respuestas**
1	¿Cómo considera que el rol del docente universitario debe adaptarse frente a los retos de la inteligencia artificial, la globalización y la transformación digital en la educación superior?	*Considero que el rol del docente universitario debe evolucionar de manera proactiva frente a los retos de la inteligencia artificial, la globalización y la transformación digital. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino de convertirse en un facilitador del aprendizaje, capaz de guiar a los estudiantes en el manejo crítico de las nuevas tecnologías y de la información global.* *La inteligencia artificial ofrece herramientas poderosas para personalizar el aprendizaje, analizar datos educativos y automatizar procesos, por lo que el docente* ***debe*** *aprender a integrar estas herramientas en su práctica pedagógica**,** promoviendo la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.* *Asimismo, la globalización y la digitalización demandan que el educador fomente competencias interculturales, colaborativas y digitales**,** preparando a los estudiantes para un mundo laboral y social cada vez más conectado y complejo. En este contexto, el docente al enseñar contenidos esta formando ciudadanos capaces de adaptarse, innovar y contribuir positivamente a la sociedad**.***
2	En su opinión, ¿qué competencias	*Considero que las competencias socioemocionales son esenciales para que el docente del futuro pueda formar*

socioemocionales son prioritarias en el docente del futuro para formar profesionales íntegros y socialmente responsables?	*profesionales íntegros y socialmente responsables. Entre las más prioritarias destacaría:* *Empatía y escucha activa: para comprender las necesidades, contextos y emociones de los estudiantes, fomentando un ambiente de respeto y apoyo mutuo.* *Inteligencia emocional: que permita manejar las propias emociones y responder adecuadamente a los desafíos de la enseñanza y de la interacción con los estudiantes.* *Liderazgo ético: capaz de guiar, motivar e inspirar a los estudiantes, promoviendo valores como la responsabilidad, la honestidad y la colaboración.* *Resiliencia y adaptabilidad: indispensables para enfrentar los cambios constantes del entorno educativo, tecnológico y social.* *Habilidad para la comunicación efectiva: no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar el diálogo, la retroalimentación y la construcción conjunta del aprendizaje.* *Estas competencias permiten que el docente sea un modelo de integridad y ciudadanía activa, capaz de influir positivamente en la formación de profesionales conscientes de su papel en la sociedad y comprometidos con el bien común.*

3	¿De qué manera cree que el docente universitario puede convertirse en un agente de cambio y no solo en un transmisor de conocimientos?	*El docente universitario se convierte en un verdadero agente de cambio cuando asume un rol activo en la formación integral de sus estudiantes, más allá de la simple transmisión de contenidos. Esto implica:* *Fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, alentando a los estudiantes a cuestionar, investigar y proponer soluciones innovadoras frente a problemas reales.* *Incorporar metodologías activas y aprendizaje basado en proyectos, de manera que los estudiantes participen de forma práctica en su proceso educativo y desarrollen competencias relevantes para su futuro profesional.* *Servir de modelo ético y social, demostrando valores como responsabilidad, integridad y compromiso con la comunidad, inspirando a los estudiantes a replicar estas conductas.* *Integrar la tecnología de manera estratégica, utilizando herramientas digitales que potencien el aprendizaje, promuevan la colaboración y faciliten la adaptación a un entorno globalizado y cambiante.* *El docente deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, un mentor y un líder capaz de inspirar transformaciones positivas en sus estudiantes y en la sociedad.*
	¿Qué estrategias pedagógicas	*Considero que, para motivar el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo en las próximas generaciones, el*

4	innovadoras considera esenciales para motivar el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo en las próximas generaciones?	*docente universitario debe implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la participación activa y el pensamiento reflexivo. Entre las más esenciales destaco:* *Aprendizaje basado en proyectos (ABP): permite que los estudiantes enfrenten situaciones reales, desarrollen soluciones creativas y trabajen en equipo, fortaleciendo habilidades prácticas y colaborativas.* *Gamificación y dinámicas interactivas: motivan a los estudiantes mediante retos, recompensas y actividades lúdicas, haciendo el aprendizaje más atractivo y participativo.* *Aula invertida: los estudiantes acceden previamente a contenidos teóricos para luego dedicar el tiempo de clase a discusión, resolución de problemas y análisis crítico.* *Uso estratégico de tecnologías digitales: herramientas de simulación, laboratorios virtuales y plataformas colaborativas facilitan la experimentación, la retroalimentación inmediata y la interacción entre pares.* *Fomento de la reflexión y autoevaluación: promoviendo que los estudiantes analicen su propio proceso de aprendizaje, identifiquen áreas de mejora y desarrollen autonomía en la construcción de conocimientos.* *Estas estrategias permiten que el aprendizaje sea dinámico, significativo y centrado en el estudiante,*

		preparando a profesionales capaces de adaptarse, colaborar e innovar en un mundo complejo y cambiante.
5	¿Cómo visualiza la relación docente - estudiante en un futuro donde las fronteras entre la educación presencial, híbrida y virtual sean cada vez más difusas?	*Visualizo la relación docente-estudiante en el futuro como una interacción más flexible, cercana y colaborativa, donde las modalidades presencial, híbrida y virtual se integran de manera armoniosa para potenciar el aprendizaje.* *El docente debe actuar como facilitador y mentor, creando espacios de comunicación abiertos y accesibles, tanto en entornos físicos como digitales. La clave será fortalecer la conexión humana y pedagógica, utilizando la tecnología para mantener la interacción constante, brindar retroalimentación oportuna y fomentar la participación activa.* *Asimismo, el docente deberá adaptar sus estrategias pedagógicas a cada modalidad, promoviendo el aprendizaje autónomo y colaborativo, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación o formato de participación, se sientan incluidos, motivados y apoyados en su proceso formativo.* *En este escenario, la relación docente-estudiante deja de ser jerárquica y se convierte en un vínculo de guía y acompañamiento, centrado en el desarrollo integral y en la preparación de profesionales capaces de enfrentar los retos de un mundo globalizado y digitalizado.*
Ing. Carlos Jumbo, Mgs.		Docente universitario

Experto 2.		
#	**Preguntas**	**Respuestas**
1	¿Cómo considera que el rol del docente universitario debe adaptarse frente a los retos de la inteligencia artificial, la globalización y la transformación digital en la educación superior?	*El rol del docente universitario debe adaptarse asumiendo una posición innovadora y crítica, donde la inteligencia artificial y la transformación digital se conviertan en aliadas para potenciar el aprendizaje personalizado. Además, debe fomentar competencias globales, pensamiento crítico, creatividad y ética digital, preparando a los estudiantes para desenvolverse en contextos interconectados y cambiantes. Su labor implica equilibrar el uso de la tecnología con el acompañamiento humano, promoviendo valores y sensibilidad intercultural.*
2	En su opinión, ¿qué competencias socioemocionales son prioritarias en el docente del futuro para formar profesionales íntegros y socialmente responsables?	*Las competencias socioemocionales prioritarias en el docente del futuro incluyen la empatía para comprender a sus estudiantes, la inteligencia emocional para gestionar adecuadamente emociones y conflictos, la resiliencia para adaptarse a los cambios, la comunicación asertiva para generar vínculos positivos y el liderazgo ético para inspirar compromiso social, garantizando así la formación de profesionales íntegros y responsables.*
3	¿De qué manera cree que el docente universitario puede convertirse en un agente de cambio y no solo en un	*El docente universitario puede convertirse en un agente de cambio al trascender la simple transmisión de conocimientos y fomentar la construcción activa del aprendizaje. Esto implica integrar metodologías innovadoras, impulsar la investigación, el pensamiento crítico y la creatividad. Asimismo, debe promover*

	transmisor de conocimientos?	*valores éticos, la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad. Al motivar a los estudiantes a aplicar sus saberes en la solución de problemas reales, se convierte en un facilitador de transformación académica y social.*
4	¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras considera esenciales para motivar el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo en las próximas generaciones?	*Las estrategias pedagógicas innovadoras esenciales incluyen el aprendizaje basado en proyectos y problemas, que conecta teoría con práctica; el aula invertida, que fomenta la autonomía; y el aprendizaje colaborativo en entornos digitales globales. Además, la gamificación y el uso crítico de la inteligencia artificial potencian la motivación, mientras que la evaluación formativa y el feedback constante fortalecen la autorregulación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo en las próximas generaciones.*
5	¿Cómo visualiza la relación docente - estudiante en un futuro donde las fronteras entre la educación presencial, híbrida y virtual sean cada vez más difusas?	*La relación docente-estudiante en un futuro con fronteras difusas entre educación presencial, híbrida y virtual se visualizará más horizontal, flexible y personalizada. El docente será guía y acompañante cercano, apoyado en inteligencia artificial y recursos digitales, mientras el estudiante asumirá un rol activo, autónomo y colaborativo. Predominarán la comunicación asertiva, la retroalimentación inmediata y el acompañamiento socioemocional, fortaleciendo vínculos humanos pese a la mediación tecnológica y promoviendo aprendizajes significativos adaptados a contextos diversos y cambiantes.*
	Lcdo. Marlon Estuardo Carrión, Ph. D	Docente Universitario

Experto 3.

#	Preguntas	Respuestas
1	¿Cómo considera que el rol del docente universitario debe adaptarse frente a los retos de la inteligencia artificial, la globalización y la transformación digital en la educación superior?	*El docente debe adaptarse con mayor versatilidad a la IA y a la educación digital, más aún los docentes universitarios por las competencias con la que llegan los estudiantes.*
2	En su opinión, ¿qué competencias socioemocionales son prioritarias en el docente del futuro para formar profesionales íntegros y socialmente responsables?	*Existen varias competencias que el docente universitario debe tener para forjar a los futuros profesionales, como la autoconsciencia, autogestión, la conciencia social, habilidades de relación y la toma de decisiones responsables. Estas deben ser imprescindibles.*
3	¿De qué manera cree que el docente universitario puede convertirse en un agente de cambio y no solo en un transmisor de conocimientos?	*En el momento en que se involucre en crear y generar proyectos que den respuesta a una necesidad social.*
4	¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras considera esenciales para motivar el aprendizaje autónomo, crítico y colaborativo en las próximas generaciones?	*El aprendizaje autónomo se desarrolla a partir de estrategias que motiven al estudiante a involucrase en el proceso como el Aprendizaje Adaptativo, Diseño de Pensamiento, Aprendizaje Basado en Proyectos, en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación y el Aula Invertida.*

5	¿Cómo visualiza la relación docente - estudiante en un futuro donde las fronteras entre la educación presencial, híbrida y virtual sean cada vez más difusas?	*La relación docente-estudiante según la dialéctica de la educación y la evolución de la sociedad a través de la digitalización hace que la interacción de los agentes educativos sea más dinámica, diversa y autónoma, basada en las herramientas tecnológicas para desarrollar habilidades de alto nivel, capaces de crear comunidades de aprendizajes inclusivos y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.*

Lcda. Rosita Tenezaca, Mgs. Docente Universitario

1.1.3 Docente creativo e innovador

En el contexto de la sociedad contemporánea, marcada por el cambio constante, la digitalización, la sobreinformación y la diversidad cultural, las exigencias hacia el quehacer educativo se han transformado radicalmente. En este nuevo escenario, el aprendizaje ya no puede entenderse como un proceso pasivo, centrado en la simple recepción de contenidos, sino como una experiencia activa, auto orientada y autorregulada. El papel del estudiante se redefine: deja de ser un receptor de información para convertirse en un constructor activo de saberes, protagonista de su propio proceso formativo.

Esta transformación implica necesariamente una redefinición del rol del docente. El educador ya no es únicamente un transmisor de conocimientos, sino un mediador pedagógico, un facilitador del aprendizaje que actúa como puente entre el saber académico, la experiencia cotidiana y los desafíos del entorno. Su misión principal consiste en diseñar ambientes de aprendizaje significativos, promover el

pensamiento crítico, fomentar la autonomía intelectual y emocional del estudiante, y acompañar procesos formativos desde una perspectiva ética y humanista.

Sin embargo, no cualquier docente puede ejercer este rol con eficacia. El docente innovador requiere un perfil profesional complejo y dinámico, que articule tres dimensiones fundamentales:

Dominio teórico: implica el conocimiento profundo de las disciplinas que enseña, pero también de las teorías del aprendizaje, las corrientes pedagógicas contemporáneas y los fundamentos epistemológicos de su práctica. Un docente innovador está en permanente actualización, reflexiona sobre su saber y cuestiona los paradigmas tradicionales de enseñanza.

Competencia procedimental: refiere a la capacidad de aplicar estrategias didácticas activas, creativas y contextualizadas. Incluye el manejo de recursos tecnológicos, la planificación de secuencias didácticas centradas en competencias, la evaluación auténtica y la gestión flexible del aula. Un docente innovador no repite fórmulas, sino que explora, adapta y transforma sus prácticas en función de las necesidades del grupo y del contexto.

Actitud humanista y ética: esta dimensión es clave en tiempos de crisis social, cultural y ecológica. Un docente innovador educa con valores, construye vínculos empáticos con sus estudiantes, promueve el respeto a la diversidad y se compromete con la formación de ciudadanos críticos, solidarios y responsables. Su tarea trasciende lo meramente académico para convertirse en una práctica de transformación social.

En definitiva, las exigencias de la sociedad actual obligan a que se replantee la forma de construir aprendizajes, donde la tarea de educar deje de ser un proceso pasivo, para ser auto orientado y auto controlado, es decir que ya no estará totalmente dirigido por el profesor, sino que busca centrarse en el sujeto que aprende. Esto supone subordinar la enseñanza al aprendizaje y reconocer al profesor como mediador del conocimiento y de la cultura social. La cuestión es que no todos pueden mediar en la educación formal hacia la construcción del conocimiento, el docente mediador debe acuñar determinado perfil relacionado al dominio teórico, procedimental y actitudinal con criterios de calidad, cantidad y humanismo, sobre todo innovador.

El docente innovador es un profesional reflexivo, crítico y creativo, capaz de responder a los retos de la educación del siglo XXI. Su trabajo no solo transforma el aula, sino que también incide en el mejoramiento de la calidad educativa y en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y consciente

1.1.4 El contexto como escenario de aprendizajes

El contexto adquiere mayor importancia en una nueva concepción del proceso educativo. Este determina y condiciona en gran medida lo que el estudiante realiza en el aula, la manera en que asume ciertas tareas de aprendizaje, su percepción del estudio y su estilo particular de actuación en la institución educativa, lo que también equivale a que asuma conciencia de la importancia de su proceso formativo. Según Valdiviezo (2011) se trata de un proceso donde se generen las condiciones para:

- La creación de ambientes de trabajo que promuevas el desarrollo de competencias.
- Donde el docente utilice la evaluación durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje para retroalimentar y fortalecer el proceso.
- Donde el docente planifique sus actividades que facilitan el aprendizaje en sus alumnos.
- Que el docente comprenda cabalmente los contenidos que es responsable de facilitar
- Donde se establezca una relación afectiva y efectiva alumno-docente.
- Se genere un ambiente de reflexión, libertad y acción.
- Que de cada tema se extraigan tesis, argumentos, derivaciones y definiciones.
- A partir de textos, elaborar organizadores gráficos.
- Ejercitar el manejo del estrés.
- Reforzar los conocimientos teóricos con ejercicios prácticos en el ámbito de los instrumentos del conocimiento y las operaciones intelectuales.
- Enriquecer el vocabulario mediante la comprensión, aplicación y transferencia de ejercicios de lenguaje.
- Manejar los niveles de lectura
- Utilización permanente de las estrategias cognitivas y meta cognitivas.
- Utilización de técnicas de aprendizaje activo.
- Aplicar técnicas para aprender a pensar y a aprender.
- Demostración de procesos de razonamiento.

- Estimular las preguntas y comentarios.
- Estimular el trabajo en equipo.

1.1.5 El docente desde el paradigma crítico

Desde el paradigma socio crítico la enseñanza se concretará a través de la participación activa de docentes y alumnos en el análisis crítico de los temas, con el objeto de formular un proyecto de trabajo que promueva la emancipación de la razón del discurso dominante. Este proyecto deberá identificar, formular y jerarquizar los saberes socialmente relevantes. La evaluación cualitativa y valorativa se acordará previamente. El profesor oficiará de guía en la selección de los contenidos. La planificación será la resultante de un proceso deliberativo consensuado. El profesor desde la teoría crítica debe ser:

- Critico reflexivo
- Comprometido con la relación escolar y sociopolítica.
- Trabajar en equipo y transformar el contexto comunitario y escolar
- Agente del cambio social y mediador.

1.1.6 El docente como gestor del conocimiento

Epistemológicamente la acción de educar no es potestad única del docente, involucra a toda la comunidad educativa, de allí que se haga referencia a la importancia de la gestión. Las exigencias de la realidad educativa demandan no únicamente del profesor centrado en la actividad de su disciplina específica, exige al docente manejar competencias que le permitan desenvolverse con grados elevados de autonomía.

La autonomía que determina el comportamiento en situaciones escolares, familiares o sociales y posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan (Tello Castillo, 2013). Desde esta perspectiva, su acción pedagógica se extrapola de los límites del aula para intervenir en gestión de las demandas institucionales, de los requerimientos de los estudiantes y de su misma actividad, lo que indudablemente insta dominar un marco teórico que le acceda visualizar el ejercicio educativo desde un contexto más amplio que el de promover conocimientos.

Desde otra perspectiva, el profesor en su papel de gestor de procesos, eleva su perfil para mantener acercamiento a la concepción de la gestión educativa, alineando su desempeño gestión institucional en todos sus ámbitos y la gestión pedagógica que se desarrolla en el aula, como condición para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes. (Valeiron, 2003). Gráficamente se pude establecer el siguiente prisma: Gestión institucional eficiente + Gestión pedagógica eficaz = Aprendizajes de calidad. De esta manera el centro educativo asume como un sistema de organización de aprendizajes, donde se combinan internamente los siguientes subsistemas:

1er. Subsistema: gestión educativa, referido al centro educativo. Es el que organiza las funciones del equipo directivo, tanto a lo interno como a lo externo del centro educativo. En el ámbito interno regula y viabiliza la dinámica de los procesos de supervisión y acompañamiento al trabajo de aula, la formación docente, así como los procesos de administración escolar. En el ámbito externo, organiza todo lo relativo

a la relación escuela – comunidad. En este último sentido debe ser un rol importante en el desarrollo de su comunidad, máxime si la misma se sitúa, e incluso se caracteriza por ser comunidad pobre. El centro educativo es un ente de desarrollo de su comunidad.

2do. Subsistema: gestión pedagógica, en el aula. Organiza las relaciones del equipo pedagógico y los docentes: los docentes entre ellos, las relaciones docentes – alumnos y alumnas, como marco de referencia de los procesos de aprendizaje. Se trata de procesos de gestión de oportunidades educativas que la escuela organiza y que el sistema ofrece como recursos para apoyar los procesos de aprendizaje. Para lograrlo debe demostrar en la práctica que posee las competencias adecuadas para desempeñar sus funciones gerenciales del proceso educativo con la mayor eficiencia y efectividad, y sobre todo, manejando criterios y estándares para alcanzar la calidad.

Por otro lado, es menester que el gerente se capacite de manera continua, es decir, que se actualice permanentemente, para que pueda integrar el conocimiento adquirido al contexto laboral y comunitario pertinente con las exigencias y expectativas de las generaciones de estudiantes marcados por situaciones dadas por las tecnologías. Un gerente ocupado y preocupado conoce bien las funciones que le corresponde realizar, de igual manera se preocupa por obtener los conocimientos que puedan ayudarle a mejorar su desempeño laboral.

Las competencias genéricas se consideran de manera colectiva, es decir no comunes, para profesiones que se incluyan dentro de la misma área o sector. Este tipo de competencia contribuye a beneficiar la gestión y

la permanencia del empleo, así como también se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que pueden ser evaluadas (González y González, 2008). Entre esas competencias genéricas se ubican: La gestión de recursos. Resolución de problemas. Planificación del trabajo.

La gestión de recursos. Consiste en conocer cuáles son los recursos que se requieren para desarrollar las actividades administrativas y pedagógicas según requerimientos institucionales, de tal forma que se asignen a los materiales que animen las experiencias de aprendizaje.

Resolución de problemas. Esta competencia conduce a resolver los problemas que surjan, fundamentándose en el logro de los objetivos estratégicos formulados en el currículo. El docente como gerente ubica los problemas en el marco pedagógico y trata de solventarlos ajustándose al contexto en el que se presenten, a los actores involucrados en el mismo, y al logro de los objetivos de la institución, así trata de ejecutar acciones concretas y pertinentes.

Planificación del trabajo. Consiste en administrar el proceso de trabajo, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje, buscando incentivar a sus estudiantes, con un diagnóstico previo de las realidades. Toma en cuenta los requerimientos de la comunidad con una orientación hacia lo social. Para cumplir con su rol el docente tiene que socializar el plan de clase y esbozar el encuadre en correspondencia con los niveles del proceso.

1.1.7 El docente frente a los desafíos, de los escenarios educativos contemporáneos

La epistemología desde su definición primaria se relaciona con la naturaleza, el origen, los principios y los umbrales del conocimiento, en la medida que comporta los procedimientos de evaluación, confrontación y contrastación para validar esos saberes, como dicen Berrios & Briceño (2009), “mostrar la orientación o expresión epistemológica de un trabajo científico, expresa el compromiso de dilucidar entre los caminos del tratamiento de la teoría y de la relación con la práctica” (pág. 48).

Resulta pertinente reflexionar sobre una distinción conceptual que ha suscitado diversos enfoques en torno al término "epistemología". En ciertos contextos, particularmente en la tradición filosófica anglosajona, se entiende como el estudio general del conocimiento desde una perspectiva filosófica amplia, lo que la aproxima al concepto de gnoseología. No obstante, en otras tradiciones, como la italiana, francesa y latinoamericana, se privilegia una visión más acotada, centrada específicamente en el conocimiento científico. Bajo esta concepción, la epistemología se identifica con denominaciones como "filosofía de la ciencia", "teoría de la ciencia" o "teoría de la investigación científica", destacando su función como marco de análisis del saber científico y sus fundamentos (Padrón, 2007).

Sin duda, la epistemología está presente en la totalidad de los componentes del proceso educativo; está articulada a la acción de producción de conocimientos en las experiencias de aprendizaje –

enseñanza; encarna en “la forma como se conoce y como se organizan los distintos saberes”. En tanto que la práctica pedagógica hace que se tengan que determinar estrategias, métodos, técnicas y procedimientos, señalando claramente los objetivos, metas o propósitos para cada acción pedagógica; a su vez, la pedagogía como saber, debe ser reflexionada por la epistemología; en este sentido, pensar y planificar a la educación desde la epistemología se convierte en requisito que sirve de base para orientar y promover la construcción de conocimientos.

Significa entonces que un enfoque epistemológico muestra al docente las líneas sustentadas en métodos, técnicas, estrategias y actividades concretas que serán aplicadas en el escenario educativo. Un escenario pedagógico que muestre articulaciones con la ontología, la teleología, metafísica, deontología, axiología, la investigación, la planificación, entre otras, lo que hará más asequible el descubrimiento y/o construcción del conocimiento.

Con base en lo anterior, la epistemología de la pedagogía significa conocer las bases del hecho educativo para tributar a la formación en aptitudes, procedimientos y actitudes desde todos los vértices del desarrollo gnoseológico. Es como dice Bazdresch (2001)[2] al hablar de educación, “es acto y proceso mediante el cual, generaciones adultas proporcionan a las generaciones jóvenes la oportunidad de conocer y

[2] Miguel Bazdresch (2001), miembro activo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Autor de libro: Educación y pobreza: una relación conflictiva

apropiarse de ideales, identidad, valores, costumbres, conocimientos y creencias de la sociedad en la que viven" (pág. 22), lo que demanda que sus actores, en este caso puntual, los profesores acrediten elevados grados de intelectualidad referente a la pedagogía y la didáctica fundamentadas en la ciencia para ejercer con solvencia la acción de enseñar.

De allí que la situación problémica presentada en el contexto de estudio, tiene relación con la disfuncionalidad en cuanto a la aplicación de procesos que guíen con claridad la construcción y/o producción de conocimientos, debido a diversos factores:

- Primero. Los docentes presentan debilidades en el dominio de la pedagogía y didáctica, por tanto, evidencian limitaciones en el manejo de teorías, paradigmas, enfoques, postulados o modelos didáctico – pedagógicos que le sirvan de orientación en la práctica docente.
- Segundo. Al presentar limitaciones en el manejo de las teorías, paradigmas, enfoques, postulados y modelos, las experiencias de aprendizaje con los estudiantes se convierten en un "reciclamiento de enfoques", apareciendo hibridaciones a veces entre el conductismo, cognitivismo, constructivismo o entre el cognitivismo y racionalismo, lo que desvirtúa el proceso de aprendizaje – enseñanza.
- Tercero. Los resultados de la práctica didáctico pedagógica se evidencian en egresados que actúan basados en la visión eminentemente empírica del hecho de conocer. El problema es que si los académicos, se alejan de las bases retoricas, su acción no se

representa más que en tareas artesanales; y la docencia no requiere de artesanos, el sistema educativo demanda de profesionales de la educación (Valdiviezo et al., 2021).

1.2 Epistemología del conocimiento

La epistemología es una rama de la filosofía que se ocupa del estudio de los fundamentos, métodos y validez del conocimiento científico (WordReference, 2025). Esta definición coincide con la ofrecida por la Real Academia Española (2025), que la conceptualiza como la "teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico". En la misma línea, Trejo y Huayta (2024) señalan que la epistemología es el estudio sistemático de la teoría del conocimiento científico.

A su vez, la filosofía constituye la base sobre la cual se desarrollan las ciencias, ya que proporciona marcos conceptuales y lógicos necesarios para razonar críticamente. Como plantea Sáenz Vergara (2017), la filosofía permite formular adecuadamente los problemas relacionales con la construcción de conocimientos, orientar su solución mediante el uso de métodos rigurosos, verificar los resultados obtenidos y generar nuevos saberes.

Con base en lo anterior, toma fuerza la afirmación que, en el campo educativo, la epistemología cumple un papel fundamental en la formación de docentes, investigadores y estudiantes, ya que les brinda herramientas para comprender cómo se construye el conocimiento en distintas disciplinas, evaluar críticamente los saberes existentes y desarrollar una actitud reflexiva frente al aprendizaje. En este sentido, la epistemología no solo es un campo teórico, sino también una guía

para la práctica pedagógica que busca liberar de anomias y marasmos cognitivos, promoviendo el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la rigurosidad académica.

La epistemología puede entenderse como la parte de la filosofía que reflexiona sobre el conocimiento: su naturaleza, origen, límites y validez. Esta disciplina plantea preguntas fundamentales como: ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se produce el conocimiento? ¿Cómo se demuestra la validez del conocimiento? ¿Qué justifica nuestras creencias? ¿Cómo sabemos si algo es verdadero? ¿Cómo sabemos, si lo que sabemos es verdad? ¿Es posible conocer la realidad tal como es? ¿El conocimiento proviene de la experiencia (empirismo) o de la razón (racionalismo)? Estas interrogantes no solo son relevantes para la práctica educativa exitosa, sino también para el ámbito de transmisión cultural, donde es imprescindible formar sujetos capaces de construir conocimiento de manera crítica, argumentada y contextualizada.

La epistemología puede entonces, entenderse como la conciencia autocrítica de la ciencia, ya que examina los fundamentos, supuestos, principios, categorías e implicaciones ideológicas y hasta políticas que la atraviesan. Su función no se limita únicamente a describir cómo se produce el conocimiento, sino a desmitificarlo, evidenciar sus condicionamientos y explicitar los factores históricos, sociales y políticos que lo configuran. Así, se presenta como una reflexión crítica y trascendental sobre el devenir de la ciencia, lo cual resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, donde la formación del pensamiento científico requiere del desarrollo de una conciencia epistemológica crítica.

Desde esta perspectiva, la epistemología cumple una función central en los procesos educativos, ya que permite a docentes y estudiantes cuestionar la validez del conocimiento, identificar sus límites y reconocer su carácter provisional y revisable. Karl Popper[3], en este sentido sostiene que la epistemología no está al servicio de la verificación de la ciencia, sino de su falsación, es decir, de la posibilidad de refutar sus teorías para fortalecerlas. Esta postura fomenta en el ámbito educativo una actitud crítica frente al conocimiento, promoviendo la duda metódica, el análisis riguroso y el rechazo de verdades absolutas.

Por otro lado, la epistemología también se ocupa del lenguaje del conocimiento científico, aspecto clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comprender cómo se construyen y comunican los saberes científicos permite a docentes y estudiantes interpretar críticamente los textos, identificar supuestos no explícitos y reflexionar sobre el papel del lenguaje en la producción del conocimiento. Para reforzarlo, el enfoque epistemológico ofrece herramientas pedagógicas que desarrollen una alfabetización científica profunda, que va más allá de la memorización de conceptos, incorpora la interpretación, la argumentación y la capacidad de problematizar el saber, explicándolo desde la lógica y la objetividad (Zanotto y Gaeta, 2018).

---

[3] Filósofo, politólogo y profesor austriaco, nacionalizado británico, célebre por haber fundado el falsacionismo y por sus teorías de la falsabilidad y el criterio de demarcación. Es considerado uno de los filósofos de la ciencia más importantes del siglo XX.

La historia presenta una floreciente trama de conceptos de asiento en el razonamiento filosófico; diversos pensadores han enriquecido el campo epistemológico, ofreciendo fundamentos teóricos para la educación crítica transformadora. Platón, con su teoría de las ideas, promovió la búsqueda del conocimiento verdadero como forma de liberación; Rene Descartes, con su racionalismo, introdujo el valor del pensamiento reflexivo; Immanuel Kant, al articular experiencia y razón, propuso un sujeto activo en la construcción del saber; así mismo, Karl Popper, con su falsacionismo, enseñó que el conocimiento avanza mediante el error. Estas visiones, integradas en los procesos educativos, permiten reforzar la tesis de que la educación transformadora será solo aquella que logre formar sujetos críticos, capaces de despertar la curiosidad, cuestionar, reinventarse, construir y transformar el conocimiento desde una perspectiva reflexiva y democrática.

1.2.1 Importancia del estudio epistemológico

La importancia de estudiar la epistemología radica en que permite crear y recrear el pensamiento que se configure en idean, con base en la reflexión sobre los procesos epistemológicos en los que deben fundamentarse las actividades de la investigación y/o descubrimiento de las factores causales de los fenómenos articulados al aprender y enseñar, en el marco de un pensamiento dirimente y la capacidad de análisis crítico frente a la dinámica de los planea, programas o proyectos curriculares, en la que toman forma las representaciones de la ciencia, las bases teóricas y los procesos metódicos de cómo se produce el conocimiento y que sistemas de evaluación son pertinentes en la demostración de la validez de ese conocimiento científico.

La importancia de la epistemología se refuerza en el principio de que, como ciencia del conocimiento, filosofía de la ciencia o teoría de la investigación, ofrece herramientas y orientaciones en los procesos de investigación en busca de nuevos conocimientos que nos den respuestas a las múltiples preguntas acerca de nuestra realidad (Duarte Ramírez, 2024). A su vez, ayuda a comprender cómo se adquiere información, qué criterios se usan para considerar algo como verdadero y cómo se puede justificar nuestras creencias. En pocas palabras, sin epistemología, no podríamos reflexionar de manera rigurosa sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos. Algunas razones clave por las que es importante:

- Permite tener claridad en el conocimiento, puesto que coadyuva a diferenciar entre opiniones, creencias y conocimiento fundamentado.
- Se constituye en la base para la ciencia, en tanto proporciona criterios para evaluar la validez de teorías científicas y métodos de investigación.
- Es benefactor del pensamiento crítico, dado que facilita herramientas para cuestionar la información y evitar caer en dogmatismos o falacias.
- Su intervención es multifacética, su aplicación es basta para todas las áreas del conocimiento, desde la sociología, la antropología, la arquitectura, la jurisprudencia, la gestión social, la investigación, la educación, hasta la tecnología; la epistemología es responsable de cómo interpretamos y utilizamos el conocimiento.

- La epistemología es el fundamento para el debate filosófico; este es un factor clave para discutir sobre la verdad, la realidad y la percepción del mundo.

El investigador, el estudiante y el profesional de las diferentes disciplinas deben entender que la gestión del conocimiento en cualquiera de las áreas científicas está sustentada en bases teóricas, fundamentadas en corpus paradigmáticos, con corrientes y postulados que orientan la construcción del conocimiento científico, bajo el esquema de la comprobación práctica, imbricada a los problemas que a la ciencia le corresponde dar respuestas.

De esta manera, el conocimiento influye directamente en la adquisición, desarrollo y/o fortalecimiento de competencias que demanda el mundo laboral para mejorar el desempeño de los profesionales en su respectiva área de conocimientos, y que la gestión del conocimiento, es factor clave para el desarrollo de las competencias de los profesionales (Guzmán et al., 2019). En tanto, que los beneficios de una educación científica, no solo deben enfocarse en lo académico, sino también en la práctica, ética y valores, elementos que también aparecen revestidos de vigilancia epistemológica (Neill y Cortez, 2018).

De allí la necesidad de asumir un posicionamiento epistémico que significa contestar dos preguntas básicas: ¿cómo se genera o produce el conocimiento? y ¿cómo se demuestra la validez del conocimiento científico?, la respuesta a estas interrogantes hace que las escuelas epistemológicas adopten sus propias hojas de ruta para desmitificarlas, y dependiendo de ese posicionamiento, se definen como instancias de

reflexión en A, B, C o D orientaciones epistemológicas; y como tales, instrumentalizan vigilancias epistemológicas, eso hace que los profesionistas, profesionales y las instituciones educativas se plateen sistemas de replanteo a la superación de los obstáculos epistemológicos.

1.2.2 Los obstáculos epistemológicos

El filósofo, epistemólogo, poeta, físico, profesor y crítico literario francés Gastón Bachelard (1884–1962) proponente de conceptos "obstáculo epistemológico y vigilancia epistemológica", al referirse al primer concepto, no los analiza como la ausencia de datos o herramientas, lo define como una barrera interna al pensamiento humano. Estas barreras surgen de prejuicios, concepciones erróneas, formas ingenuas de conocer o hábitos mentales arraigados que impiden una comprensión científica más avanzada.

La historia, la ciencia, la pedagogía, el aprendizaje y el conocimiento son un proceso de construcción (González et al., 2022). Si aprender consiste en superar los obstáculos con los que uno se encuentra mientras se estudian nuevas ideas, estos obstáculos se convierten en los objetivos de la enseñanza de dichas ideas (Gómez y Sanmartí, 2002). En efecto, los aprendizajes y/o la producción de conocimientos tienen que ser vistos desde la implementación de paradigmas diversos pero accesibles en el campo educativo, donde las viejas prácticas experimenten una transformación radical (González Avila, 2023). Por tanto, identificar y superar estos obstáculos en el proceso, es clave para el avance de la ciencia, consecuentemente hacia aprendizajes significativos. Conocimientos aplicables a la valoración de la cotidianidad, de manera

que no solo, se tenga en cuenta la cantidad, sino también la utilidad que pueda darse a ese conocimiento, en otras palabras, monetizar el conocimiento (Valdiviezo et al., 2023).

Para Bachelard, el conocimiento científico no avanza de manera lineal, sino a través de rupturas epistemológicas, en las que se superan viejas formas de pensar para dar paso a nuevos paradigmas, por ejemplo, el enfoque o teoría conductista, es un paradigma que ha sido superado por el cognitivismo, pero que no desaparece literalmente, sino que recoge elementos esenciales, los adapta a nuevos entornos y necesidades, que dan píe a un nuevo paradigma epistémico.

Esta forma de concebir al cambio o modificaciones profundas, en la forma como se recrea el conocimiento, sigue siendo relevante en la actualidad, no solo en la educación, sino en la ciencia y el pensamiento crítico. Lo que nos recuerda que cuestionar nuestras ideas y evitar dogmatismos es crucial a la hora de descubrir o producir el verdadero conocimiento. Bachelard identificó varios tipos de obstáculos epistemológicos:

- **Obstáculo de la experiencia primera**. Se basa en el sentido común y las percepciones inmediatas. Ejemplo: En la antigüedad, la observación directa hacía pensar que el sol giraba alrededor de la tierra.
- **Obstáculo verbal**. Ocurre cuando el lenguaje impone límites al pensamiento. Ejemplo: creer que una palabra define totalmente un fenómeno, sin cuestionarlo o analizarlo críticamente.

- **Obstáculo sustancialista**. Se da cuando se piensa en términos de "esencias" inmutables en lugar de relaciones dinámicas. Ejemplo: la idea aristotélica de que los cuerpos caen porque "buscan su lugar natural", en lugar de analizar la gravedad.
- **Obstáculo animista**. Atribuir intenciones o características humanas a fenómenos naturales. Ejemplo: explicar fenómenos físicos como si fueran el resultado de voluntades ocultas (como cuando se decía que los imanes "querían" atraer el hierro).
- **Obstáculo pragmático o utilitario**. Se produce cuando el conocimiento se limita a su aplicación práctica, sin indagar en sus fundamentos teóricos. Ejemplo: usar fórmulas en física sin comprender realmente los principios que las justifican.

1.2.3 La vigilancia epistemológica

Al igual que el concepto “obstáculo epistemológico”, la “vigilancia epistemológica” es un concepto desarrollado por el filósofo, epistemólogo, poeta, físico, profesor y crítico literario francés Gastón Bachelard (1884 – 1962). Se refiere al proceso de cuestionamiento y supervisión crítica del conocimiento para evitar juicios de valor sin el suficiente fundamento, o errores, ideas preconcebidas que puedan afectar el quehacer didáctico – pedagógico y el desarrollo del pensamiento científico.

En el ámbito educativo, la vigilancia epistemológica, propuesta por Gastón Bachelard, implica que docentes y estudiantes mantengan una actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento, cuestionando constantemente las ideas preconcebidas, los juicios de valor y los

posibles errores que puedan influir en el proceso de aprendizaje - enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente no debe limitarse a transmitir información, sino que debe analizar la distancia entre el saber científico y el saber enseñado, verificando que los contenidos sean rigurosos, pertinentes y contextualizados. Asimismo, esta vigilancia permite identificar y superar obstáculos epistemológicos que dificultan la construcción del conocimiento, promoviendo aprendizajes fundamentados, pensamiento crítico y una educación orientada a la investigación y a la producción científica. Es una herramienta para asegurar que el conocimiento se construya de manera crítica y rigurosa, evitando sesgos y errores en los aprendizajes y producción científica.

La vigilancia epistemológica debe ser resuelta permanentemente por los agentes operadores del conocimiento, entendiendo que su rol rebasa la reproducción y/o transmisión de información, para situarse en uno de los objetivos, que es tratar de medir la distancia que existe entre el saber institucionalizado y los mecanismos que hacen posible aplicarlos, antecediendo que el examen, el control o la fiscalización de ese conocimiento tiene que servir para arribar a escaños mucho más avanzados; por tanto, la vigilancia epistemológica debe ser constante y tendiente a subordinar el uso de técnicas y conceptos a un examen continuo sobre las condiciones y los límites de su validez (Contreras Oré, 2013).

Para que la vigilancia epistemológica sea pertinente, es necesario que el docente desarrolle la capacidad de reflexionar epistemológicamente respecto del lugar que ocupa en el campo del conocimiento y en la sociedad en general, ya que la vigilancia epistemológica resulta en una

actitud que el docente y el estudiante deben tomar durante todo el proceso de formación, y responder a los actos epistemológicos del procedimiento científico: ruptura, construcción y comprobación (Cecilia, 2015). En otros términos, que responda a las necesidades de transitar del consumo de información a la producción de conocimientos científicos, solo así toma mayor significancia el hecho educativo.

En la era contemporánea, si bien, los sistemas informáticos como la internet bombardean al estudiante con miles de datos, la institución de estudio y consecuentemente el docente, tiene la misión de saber orientar al educando para un uso benéfico de la información, proporcionando herramientas de estudio que fomenten esquemas de análisis y síntesis, promoviendo elementos valorativos críticos, proporcionando hojas de ruta que alienten el saber manipular adecuadamente el universo de información que le llegan mediante pantallas, en forma de imágenes (Granados et al., 2020).

Es un hecho insoslayable que la vigilancia epistemológica en la docencia formaliza el análisis crítico reflexivo de las relaciones teóricas, metodológicas, ontológicas que garantiza la práctica coherente de la significación del objeto y contexto social de estudio (Rivas y Valdivia, 2023); debido a que la práctica educativa aparece asediada por caminos áridos, pedregosos, sinuosos y esquivos, donde el nivel metodológico aflora subsumido en meros preceptos tecnológicos y una tradición científica de la disciplina que se resiste al cambio y amenaza con imponer sus problemáticas, sus temáticas y sus esquemas de pensamiento, y supuestos de clase y de profesión sin cuestionarlos; este es el escenario que configura la necesidad de una vigilancia

epistemológica (Doulián, 2010). Precisamente para evitar desafueros que se queden incrustados en la educación, lo que más bien tendería a la construcción de un seudo conocimiento científico. Lo que resulta incongruente, puesto que la construcción de conocimiento debe ceñirse a sistemas rigurosos que resulten del pensamiento crítico.

Se parte de la premisa que todo conocimiento científico debe provocar rupturas con el sentido común que envuelve la realidad de los seres humanos; es allí, donde la rigurosidad académica toma fuerza, cuando el acervo teórico de cabecera en las diversas disciplinas se evidencia en la demostración empírica; es decir, que la fuerza con la que actúa la relación cotidiana del ser humano que requiere de saberes para la resolución de problemas, aun cuando constituye un "obstáculo epistemológico", la necesidad de una vigilancia epistemológica tienen que permearlo, solo así puede hablarse de conocimiento científico, y conocimiento válido; validez medida en su utilidad, en otras palabras, que ese conocimiento se constituya en un medio, para, a más de elevar el nivel cultural de la sociedad, sirva para monetizar los servicios que de ese conocimiento se derivan; caso contrario, se quedara en el nivel básico de un conocimiento ingenuo, de menor calidad del conocimiento vulgar.

1.2.4 Características de la vigilancia epistemológica

- **Conciencia crítica:** implica revisar y evaluar continuamente los fundamentos del conocimiento.

- **Capacidad de detección de obstáculos epistemológicos:** ayuda a identificar barreras cognitivas o culturales que pueden limitar el avance del conocimiento.
- **Actitud de cambio**: fomenta la revisión y posible modificación de teorías en función de nuevas evidencias.
- **Utilidad práctica**: su aplicación en la ciencia y la educación es útil para mejorar la investigación científica y los métodos de aprendizaje a aprehensión de saberes.

1.2.5 Aplicación práctica de la vigilancia epistemológica.

En el ámbito de la didáctica y la pedagogía, la vigilancia epistemológica se manifiesta cuando el docente examina críticamente los marcos teóricos, enfoques metodológicos y supuestos ideológicos que orientan su práctica educativa. Por ejemplo, tras aplicar una estrategia didáctica innovadora y evaluar sus resultados en el aula, el educador no se limita a constatar su efectividad o fracaso, sino que interroga las bases mismas de dicha estrategia: ¿Qué concepción del aprendizaje la sustenta? ¿Desde qué epistemología se definieron los objetivos de enseñanza? ¿Qué relaciones de poder o exclusión reproduce, aun de forma no intencionada?

Esta vigilancia implica reconocer que toda práctica pedagógica está mediada por una concepción del conocimiento y del sujeto que aprende. Así, el docente podría advertir que una metodología centrada en la transmisión de contenidos responde a un paradigma tradicional y bancario, lo cual podría limitar la construcción crítica del saber. Al identificar estas limitaciones, el educador está en condiciones de

reconfigurar su propuesta didáctica desde un enfoque más dialógico, participativo y emancipador, como el propuesto por el paradigma socio-crítico.

La vigilancia epistemológica en pedagogía no solo mejora la práctica docente, sino que fortalece su dimensión ética, política y transformadora, al hacer consciente al educador de los supuestos que guían su acción y al promover una constante revisión y profundización del acto educativo. Por tanto, al aplicar la vigilancia epistemológica, los investigadores, planificadores curriculares y docentes deberán realizar una serie de cuestionamientos:

A los conceptos empleados: cómo se está definiendo el "uso de tecnología" ¿solo incluye computadoras y tabletas, o también teléfonos inteligentes y otros dispositivos?

Posibles sesgos en la metodología: tal vez los estudiantes con acceso a más tecnología también tienen acceso a mejores recursos educativos.

Supuestos en la explicación o interpretación: están asumiendo que la tecnología mejora el rendimiento académico, cuando puede ser que los mejores estudiantes tienen simplemente más acceso a tecnología.

Al revisar estos aspectos, investigadores, planificadores curriculares y docentes se ven exigidos a ajustar sus estudios, implementar controles adicionales y refinar sus hipótesis, lo que implica que sus conclusiones sean más precisas y no se basen en ideas preconcebidas. En este sentido, el proceso de autoevaluación crítica es un ejemplo de vigilancia

epistemológica, que permite evitar errores y mejorar la calidad del conocimiento producido.

1.2.6 Sesgo epistemológico

Por ejemplo, en un estudio sobre el rendimiento académico, un grupo de investigadores o docentes analizan el impacto del uso de tecnologías digitales como computadoras y tabletas en el desempeño escolar de los estudiantes. Tras recoger y analizar los datos, concluyen que aquellos estudiantes que utilizan con mayor frecuencia estos dispositivos obtienen mejores calificaciones. Sin embargo, esta conclusión presenta un sesgo epistemológico al asumir de manera implícita que la tecnología es, por sí sola, un factor determinante del éxito académico.

Este sesgo se evidencia en la falta de cuestionamiento crítico respecto a las condiciones sociológicas: sociales, económicas, culturales y/o pedagógicas que median el uso de la tecnología. Claramente se puede notar que no se advierte si los estudiantes con mejor rendimiento provienen de entornos familiares con mayor capital cultural o con acceso a una enseñanza más personalizada, ni si el uso de la tecnología está acompañado de una propuesta didáctica reflexiva y significativa. Además, se ignoran factores como la formación docente, el enfoque o modelo pedagógico de la institución, la infraestructura, los recursos, materiales didácticos y el acompañamiento emocional del estudiante, que son factores que influyen positiva o negativamente.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, este tipo de sesgo epistemológico reduce la complejidad del fenómeno educativo a una relación causal simplificada, dejando fuera dimensiones fundamentales

del proceso de aprendizaje - enseñanza. Superar este sesgo implica replantear el estudio desde un enfoque más integral e intersubjetivo, incorporando variables cualitativas, así como una reflexión sobre el modelo educativo, los contextos de aprendizaje y las relaciones pedagógicas involucradas. Aludiendo a la vez, a un enfoque crítico, reflexivo y sensible, que reconfigure el pensamiento que imposibilita la transformación de los sistemas educativos caracterizados por la exclusión y la violencia estructural (Gracía et al., 2015).

1.2.7 Aprendizajes mediados por el método crítico

Las teorías críticas de la Escuela de Frankfurt y el método crítico entendido como un método de análisis crítico, no se limita únicamente a la comprensión de las condiciones histórico-culturales de la sociedad, sino que también se proyecta como una fuerza orientada a su transformación. Como señala Osorio (20017) es una teoría que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad; aspira a convertirse en su fuerza transformadora. Perspectiva que reconoce que todo conocimiento está situado, condicionado por estructuras de poder y, por tanto, el pensamiento crítico debe ir acompañado de una praxis transformadora capaz de cuestionar y superar dichas estructuras. Definitivamente el pensamiento crítico es herramienta esencial en los aprendizajes, ya que permite analizar, cuestionar y comprender profundamente la información recibida y tomar decisiones informadas (Falla et al., 2025).

En el ámbito educativo, esta postura implica formar profesionales críticos, autocríticos, deliberativos y desmitificadores de los fenómenos

sociales, con conciencia abierta a alas transformaciones y con capacidad para analizar la realidad desde múltiples dimensiones y proponer alternativas viables.

Un hecho de esta orientación crítica puede observarse en experiencias pedagógicas que, en lugar de centrarse en la memorización de contenidos, promueven el análisis de problemáticas sociales como la desigualdad, la discriminación o la crisis ambiental. Por ejemplo, al trabajar con estudiantes el tema del consumo y la publicidad, un docente crítico no solo explica los mecanismos del marketing, sino que fomenta el debate sobre cómo estos refuerzan estereotipos de clase, género o raza, promoviendo una toma de conciencia y posicionamiento ético. De esta manera, se supera la simple reproducción de saberes, fortaleciendo la autonomía intelectual del estudiante y la predisposición de incidir en su entorno.

Hoy más que nunca, las y los profesionales de la educación desempeñan un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa. Los avances en la investigación han permitido una comprensión más profunda tanto de las prácticas pedagógicas como de los contextos institucionales en los que estas se desarrollan (Latorre, 2005). Sin embargo, persiste la necesidad de que el profesorado asuma un rol activo como investigador de su propia práctica. Concebir al docente como investigador no solo enriquece su ejercicio profesional, sino que es herramienta clave para la transformación crítica y reflexiva de las prácticas educativas.

Esta visión implica entender la labor docente no como una mera aplicación de teorías externas, sino como una práctica situada, capaz de

generar conocimiento pedagógico a partir de la reflexión sistemática sobre la experiencia. Al investigar su realidad educativa, el profesorado puede identificar problemas, proponer soluciones contextualizadas y construir estrategias innovadoras que respondan a las necesidades reales del aula. En este sentido, el enfoque del profesorado investigador se alinea con una pedagogía crítica que promueve la autonomía, el empoderamiento profesional y la transformación social a través de la educación. El método critico como fundamento de la investigación en el campo de la educación o de las otras áreas de la ciencia, demuestra que es eficiente para promover transformaciones en las comunidades socioeconómicas problematizadas, bajo esquemas, como el aprendizaje basado en problemas y/o proyectos (Alvarado y García, 2008).

Pensar a la educación por fuera de sistema de vigilancia epistemológica con un fuerte sentido y acción critica, implica una planificación análoga perpetua con las grandes reformas educativas que caen siempre en la misma retorica “no reforman nada”, bajo la única preocupación de crear y/o reforzar las estructuras con apariencia de eficientes y mecanismos seudo control, pero que escasamente se preocupan por lo que el sujeto en realidad aprende (Ellerani y Patera, 2021).

1.2.8 Hacia una epistemología de Paulo Freire

Al contrastar la realidad educativa, se evidencias situaciones recurrentes sobre las que Paulo Freire (2004) tiene razón al decir que, el profesor enseña lo que él cree y de la forma que considera que es lo correcto, pero que cuando, no asegura un registro teórico reflexivo sobre su propia práctica, en la realidad se convierte nada más que en un reproductor de

las direccionalidades establecidas por los que tienen el control de los medios de producción.

En realidad, la pedagogía es la herramienta que tiene la educación para responder a las necesidades propias del proceso educativo, expresado de manera innovadora en la enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes (Rojas, 2017), de manera que no solo vaya orientada a promover un papel reproductor de información destinada al consumo sin reflexión, ni de sus contenidos implícitos, sino que tiene que ser un acto consciente e intencionado, direccionado al logro positivo, con base en el desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades con enfoque de competencias de desempeño, donde tenga lugar la producción de saberes y monetización del conocimiento.

Con este asentimiento Paulo Freire no hace más que enfatizar en que las imprecisiones pedagógicas con frecuencia son el resultado de los procesos y de los sistemas educativos con falencias en la concepción de la teoría científica, cuyas implicaciones derivadas de la escasa fundamentación revelan ambigüedades que confunden, por su sutileza combinada entre la acción científica con la acción coloquial, en tales circunstancias el docente que se inhibe voluntaria e involuntariamente de afianzar su práctica didáctico – pedagógica en bases epistemológicas que guíe su proceso, aun cuando sea signatario de un elevado acervo profesional, su acción en el aula no será más que una actividad producto del conocimiento intuitivo o coloquial.

Más aún cuando en la mayoría de casos, la formación en diversas carreras universitarias, no prepara en pedagogía y didáctica; es decir, no

se forma para profesor. Por tanto, su acción no será más que la de un artesano de la docencia, cuando lo que requiere el sistema es docentes que provoquen una educación transformadora (Valdiviezo et al., 2023), que tome como punto de partida la acreditación de basase teóricas combinadas con su propia práctica.

La cuestión no es que el docente no sabe, Paulo Freire, insiste: “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”. Lo interesante e imprescindible es que el hecho educativo este orientado a crear una conciencia colectiva en las masas populares conscientes de su realidad, sobre la base de una pedagogía de la liberación para llegar, en última instancia, a la justicia social (Ocampo López, 2008).

Freire, instaló la noción de dialogicidad vista como esencia de la educación, lo que traslada a entender el diálogo desde la acción y la reflexión, dicho de otra manera, no hay palabra verdadera que no sea praxis, por lo que decir la palabra verdadera es transformar el mundo como práctica de la libertad (Orozco Orozco, 2024). Desde esta perspectiva, Freire remarca en su obra el trasfondo social de las necesidades sociales, incitando a las sociedades a plantear un cambio transformador, que incluya, en especial, las voces del estrato social de los invisibilizados: los más pobres y necesitados (Vinces y Granizo, 2024).

1.2.9 La educación en la transmisión cultural

La necesidad de trasmisión cultural de generación en generación, es precisamente lo que ha impulsado a los pensadores y sistemas

educativos, en los albores de la ciencia, que se hayan interesado por encontrar estrategias que hagan posible la asunción del conocimiento hasta la estructura cognoscitiva de los individuos, ejemplo de aquello son: el conductismo con Watson, Skinner, Pavlov y Thorndike. El cognitivismo con Piaget, Gestalt, Bruner, entre otros. es decir, el problema sigue anclado a la búsqueda de procedimientos de cómo construir y/o producir el conocimiento, y la forma como internalizarlo.

Pero aquí aparece otro factor, que si bien data desde las postrimerías de las sociedades antiguas donde los ilustrados se movían por el interés de producir el conocimiento, por ejemplo, los presocráticos; esta plebe de la antigua filosofía se interesaba en encontrar el significado de la relación hombre universo. A su vez, producir el conocimiento, de allí, la definición de la filosofía como el arte o el amor al conocimiento. ¿Cuál es el problema al que se hace referencia en el inicio del párrafo?, sencillamente, que, en la era contemporánea o posmoderna, el problema ya no está en le generación del conocimiento y producción de información, la cuestión, es saber cuál es el tipo de conocimiento valido, como estar seguro que del amplio enjambre que circula en las plataformas informáticas, lo que tomaré cumple con requisitos mínimos de verdad, si se sabe que cada segundo circula en las redes lo que equivale a cuatro millones de libros, a lo que se llama la era de la infoxicación. También podría llamarse intoxicación del conocimiento.

Es esencialmente donde se asienta la disyuntiva, si la planta docente, no dispone de bases cognitivas para evaluar y clasificar el conocimiento suministrado que le dicen que en ese torbellino vienen aparejadas las teorías, los enfoques, los modelos, la ciencia, la disciplinas y los

paradigmas, los postulados teóricos, mucho más complejo le será el estudiante desmitificar el conocimiento tomado del remanso impetuoso apertrechado de literatura.

Los intentos de los países e instituciones por promover cambios e innovaciones en sus sistemas educativos si han estado presentes: En 1970 la universidad de Sulia – Venezuela, cambia el modelo tradicional y crea el sistema modular, pero este tiene un trasfondo político orientado a deslindar la aplicación del modelo neoliberal. Para la misma época, la universidad de Yochimilco – Autónoma Metropolitana de México ensaya 5 modelos curriculares. En 1990 la Universidad Nacional de Loja, crea el modelo educativo modular: SAMOT, tomando un modelo de la Universidad de México, mediante el cual busca cumplir con áreas básicas de la docencia, investigación y vinculación con la comunidad, sobre la base de la filosofía y la epistemología. Modelo que es aplicado en el año de 1997 por los colegios militares del Ecuador y se extiende hasta la Universidad Técnica de Machala en la Facultad de Ciencias Sociales. Como se observa en el país ha existido el interés por aplicar modelos curriculares, educativos, sin embargo, la experiencia muestra que el problema a más de ser curricular y de implementación, también es de actitud, y fundamentalmente de dominio teórico – epistemológico.

Hay que aclarar que la implementación de modelos con potentes bases epistemológicas, no debe responder a una estructura cerrada que condicione al docente, de ser así, se convertiría en un modelo mecanicista que ordena “el que hacer, cómo hacer y para que hacer”, lo que contradice al propósito de formar personas deliberantes y no

obedientes con carácter especulativo de la ciencia, inconforme con el primer acercamiento hacia el conocimiento.

Se trata de que el carácter epistemológico a través de cualquier estrategia, demanda ser visto por el profesor como la oportunidad para incorporar contenidos basados en las teorías social y científicamente producidas, entendiendo que debe transpolar los programas de asignaturas a las necesidades y expectativas de aprendizajes de los estudiantes, puesto que el verdadero significado del conocimiento está en concebir la esencia de la que esta comportada la sociedad y las fuerzas que la mueven en una u otra dirección, donde el resultado de su acción obligadamente tienen que servir para modificar una determinada disfuncionalidad individual o colectiva.

Bajo la perspectiva analizada se aduce que en los sistemas educativos y sus unidades académicas en los diferentes niveles institucionales y de concreción curricular, necesitan con urgencia, que su práctica educativa este sustentada en modelos educativos producto del consenso colectivo, surgido desde las particularidades contextuales donde convergen realidades sociales económicas, políticas, culturales, religiosos, productivas, geoespaciales y humanas diferentes.

Realidades que norman y exigen adecuaciones para la construcción de saberes pertinentes con los problemas de sus territorios; de allí que cada unidad educativa puede elaborar y proponer modelos pedagógicos para posteriormente socializarlos y extenderlos en comunidades o redes de amplio asentimiento, porque mientras no haya un modelo educativo

autentico, objetivo y que grafique su propia realidad, toda sugerencia o copia aparece como buena.

El ambiguo manejo conceptual y procedimental de los objetivos y procesos para su ejecución, hace que a nivel nacional la aplicación de los modelos pedagógicos resulten en una mescla de apreciaciones con denominaciones variadas que hacen referencia a los enfoques, paradigmas o teorías pedagógicas, lo que dificulta el ejercicio de la práctica educativa que arroje resultados visualizados en competencias de desempeño para la solución de problemas, situación que se replica en los diferentes niveles del sistema educativo, incluida la universidad.

El tema se vuelve complejo en la medida que el ejercicio pedagógico reclama disciplina como centro generador de las demás virtudes que enriquecen al docente. María Montesori (1870–1925) dice "Si la disciplina se funda en la libertad, la disciplina misma debe ser necesariamente activa. No se debe reducir la disciplina al silencio o a la inmovilidad como un paralítico.

Éste es un individuo aniquilado, no disciplinado", en este sentido el docente disciplinado, metodológicamente debe manejar procedimientos que posibiliten la asunción de los saberes en sus estudiantes, lo que implica el manejo técnico – científico de procesos que incorporen métodos, estrategias y técnicas activas; en estos casos se hace indispensable la noción de ciencia basada en las exigencias del docente asertivo, creativo e innovador, que oriente su práctica a los resultados de aprendizaje, puesto que como sostiene Royo (2010), "la expresión de un resultado de aprendizaje requiere un ejercicio de reflexión sobre qué

exactamente se espera que sepa hacer el estudiante al final del proceso, lo que determinará la dificultad y el enfoque del proceso de aprendizaje (pág. 11).

De ninguna manera puede un profesor presentarse en el escenario educativo sin conocer qué métodos, qué técnicas, qué estrategias y qué acciones concretas va aplicar en cada etapa del proceso académico, hacerlo en estas condiciones, el hecho pedagógico se convierte en una actividad netamente artesanal, aun con los conocimientos o la formación académica que pueda ostentar sobre la disciplina. En el hecho educativo, la improvisación es letal, impacta negativamente en el estudiante; el docente a más de moverse por la vocación, tiene que estar consciente que en sus manos está tomando y moldeando vidas, por tanto, un principio básico es la responsabilidad con su propia práctica. La metáfora de la arcilla y el artesano que la toma en sus manos y le da forma en hermosas presentaciones, resulta válida para comparar al docente transformador.

Jonh Dewey enfatiza que "Cuando el niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo", así el docente que maneja un modelo epistemológico pedagógico para el ejercicio de la cátedra, en símil, resulta como el arquitecto o el ingeniero que se propone construir un edificio, necesariamente debe poseer un plano para cimentar su edificación; en las mismas condiciones, el profesor que maneja desde la teoría y la práctica un modelo sustentado en su posicionamiento epistemológico pedagógico, garantiza desde la primera sesión (en el encuadre) la calidad de los conocimientos que generará, despertando el interés por los aprendizajes en sus alumnos.

Porque definitivamente, el estudiante pierde el interés por el desarrollo de las actividades intra y extractase cuando los aprendizajes no les resultan significativos.

Dicho de otro modo, los problemas de aprendizaje en niños, adolescentes o jóvenes se agudizan por trata escasamente eficiente y eficaz del o los profesores. El profesor que no está preparado para responder de manera oportuna y eficiente a las expectativas de los estudiantes, sin la debida preparación, será el que provoque y engrose los problemas de aprendizaje en sus estudiantes, más aún, si se considera que, en la sociedad del conocimiento, las nuevas generaciones llamadas "millennials Y y Z", los grumers, etc., les caracteriza nuevas formas de ver el mundo y de enfrentarlo, tanto para los aprendizajes como para el desempeño de la vida profesional y la manera de encarar la resolución de problemas.

Al analizar una muestra en el contexto universitario, se determina mediante un primer acercamiento investigativo, que solo el 25 % de los docentes realizan el encuadre de la asignatura (Valdiviezo C M. , 2012), por consiguiente, explican medianamente a los estudiantes sobre cuáles son los métodos, técnicas, bases epistémicas y teóricas en los que se basará la producción de conocimientos.

La cuestión es explorar en procesos formativos la diversidad de enfoques, modelos teorías, paradigmas y/o postulados pedagógicos en los que los docentes deben fundamentar su práctica educativa, entre los que se mencionan: conductismo, cognitivismo, constructivismo, histórico cultural entre otros. Como se observa, son variados los

modelos, dejando percibir ambivalencias en el dominio, de lo que cada uno de estos procesos significan, lo que es preocupante; situación que vuelve indispensable analizar el tema a profundidad en la medida que se proponga un modelo epistemológico pedagógico que se convierta en un aporte al desarrolla de los aprendizajes derivados de la práctica, y del que se verán beneficiados los estudiantes, toda vez que se privilegiara la calidad del proceso educativo en general.

1.2.10 Epistemología de la pedagogía

La epistemología se relaciona con la manera de cómo se aprenden y como se enseña. Se trata de la fundamentación del aprendizaje enseñanza, y sienta las bases para la organización y validación del conocimiento. La cuestión resulta aparentemente sencilla, de no mediar que la enseñanza se vuelve compleja en la medida que el docente convertido en el "homo económicus", deja desapercibida la comprende la realidad académica y sus implicaciones históricas; al hacerse insensible para entender su acción transformadora, se deja superar por el interés mimético momentáneo de la satisfacción material – capital, convirtiéndose más bien es el "analfabeto de la era del conocimiento" que se resiste a entender como sus acciones afectan a los demás y las acciones de los que formó ejercen una acción recíproca en sí mismo.

Ante lo que Maturana (1997) dice "la cuestión más importante que la humanidad tiene frente a sí mismo en este momento, es la cuestión de la realidad". Y esto es así, conscientes o no de ello, porque todo lo que hacemos como seres humanos modernos a título individual, como entidades sociales o como miembros de alguna comunidad humana,

implica una respuesta explícita o implícita que rebota en el mismo entorno, en una analogía del efecto mariposa o la ley del péndulo.

Se tiene que reconocer entonces, que, en el campo de la construcción, producción o descubrimiento de conocimientos, la realidad se debe constituir en un dispositivo pedagógico y en un recurso didáctico que posibilite el desarrollo humano desde la ciencia. “Si la educación es liberación y diálogo”, “la realidad es el entorno en el que se desarrolla el proceso de humanizar al ser humano” en un acto consciente; desterrando la educación bancaria que convierte al individuo en recipiente del conocimiento que alimente la cultura del silencio (Cruz Aguilar, 2020). Lo que significa poner al alcance de los individuos las alternativas de formación que posibiliten a hombres y mujeres ser libres, comunicarse, informarse y conocer e interpretar su realidad. Se trata de ejercer a la educación como práctica de libertad, en una relación interactiva e interdependiente entre educador y educando que recrean el conocimiento y aprenden al mismo tiempo, donde, añade Cruz Aguilar, la palabra es diálogo y el diálogo es creación, compromiso, transformación; al mismo tiempo mostrando señalamientos cuestionadores a currículos nihilistas.

Partiendo de esta condición, una sociedad donde el conocimiento es su eje transversal, debe tener un carácter integrador y vinculante, con invitación constante a producirlo, descubrirlo y gestionarlo, de modo que el desarrollo sea directamente proporcional a la producción y uso que se tenga de éste. Suponer no entenderlo de este modo, significaría quedarse en la autopista de la información y ser atropellado por la indiferencia de la desactualización, cuya consecuencia más tangible es

el deterioro de las instituciones y la pérdida de pertinencia y competitividad en medio de un mundo globalizado; por ello a nivel mundial se ha instado al uso responsable del conocimiento derivado de la ciencia, en aras de satisfacer las necesidades humanas sin caer en usos que deterioren su naturaleza, (Tünerman y Soucha, 2008).

Por otra parte, se debe tener presente que no es la educación en sí como institución la que transforma, sino las personas plenamente libres, producto del proceso educativo, en relación al diálogo intersubjetivo y al entorno. Desde esta visión, la educación es la vía para que la ciencia y la tecnología puedan tener una dimensión ética que permita democratizar el conocimiento que en gran medida es intrínsecamente elitista y segregacionista. Aunque Talcott Parsons (Sociólogo Estadounidense), considera que uno de los grandes logros de la sociedad actual es precisamente la democratización de la educación, sin embargo, aduce también, que está motivada y condicionada por los intereses de esa misma sociedad. Pero que esta misma visión amplia e integradora de la acción de educar, le permita a los sistemas o niveles de concreción de los currículos, superarse a sí mismos, para ubicarse en los escenarios de creación e innovación permanente de nuevos saberes.

Se trata de no mirar a la educación únicamente desde la concepción del término, concepto o simple definición, se trata de pensarla como un hecho dialectico, dinamizado, cambiante, alegre y en constante renovación, cambio y transformación. Los sistemas estatales, los administradores de la educación, los docentes y los estudiantes, tienen que comprender que la educación no fija su propósito en sí misma, su propósito es el individuo, su propósito es social, es cultural, es

económico, es productivo, y que las derivaciones económicas serán secundarias al hecho educativo, ello implica estar conscientes de que la planificación de contenidos insertados en el micro currículo, no tienen que ser una armadura puesta a la fuerza, sino más bien, entender que son oportunidades para interiorizarse en los saberes que aun estando disponibles por la informatización, no han podido ser debelados.

Desde cualquier arista de análisis, es indudable que la práctica educativa resulta un hecho serio, que demanda del profesor asumir una postura definida que convalide su acción tanto en el aula como fuera de ella, situación que se presenta con amplias limitaciones debido entre otras, a las siguientes causas:

- Conocimientos descontextualizados.
- Conocimientos desarticulados teórica y empíricamente.
- Desconocimiento de los paradigmas y teorías que la fundamentan.
- Limitada formación en pedagogía.
- Escasa vocación de servicio por la docencia.
- Mediana aplicación de la investigación científica generativa y formativa.
- Mediano criterio para la creatividad e innovación.
- Resistencia a la incorporación de nuevas formas de aprender y de compartir lo aprendido.

1.2.11 Acervos históricos

Siguiendo la misma línea desmitificadora, una de las definiciones trilladas de la epistemología es que es la "ciencia de las ciencias". Pero

debe dejarse claro que no se trata de una nueva ciencia, sino que es el área del conocimiento escrutador, evaluador, confrontador de la ciencia con el propósito de validar su producción y pertinencia, por ello es que ha sido estudiada desde la filosofía, la política, la sociología y la investigación. Lo anterior se explica al establecer sincronías entre sus vocablos de ascendencia, donde se encuentra que el termino epistemología responde al verbo de origen griego "epístamai" entendido como "imponerse en algo porque se está seguro" y el sustantivo episteme, igual a "conocimiento inquebrantable".

La epistemología es considerada una derivación de la filosofía y como tal, hace que los epistemólogos acrediten las habilidades para ver los problemas que otros no los alcancen a identificar, por tanto, la visión epistemológica ayuda a los científicos sociales a encontrar nuevos recursos y/o herramientas para solucionar problemas no resueltos con prospectiva a la realidad contemporánea del plazo mediato e inmediato.

La cuestión es que tanto el docente como el estudiante epistemólogo, en la era actual del conocimiento, no son los comunes especialistas, que en sentido literal, han estado "acostumbrados" a formar y entregar a la sociedad sujetos disciplinares, la disciplinariedad hace que los especialistas tengan una visión cerrada del mundo, hay que alejarse de aquello, se necesita tener una visión amplia del mundo que sirva como orientación general, es como tener un mapa donde el sujeto que aprende y que comparte sus conocimientos tiene una sola vía, la exigencia actual es acceder a un mapa de carreteras que le dice cuál de las distintas vías es la pertinente con las necesidades intrincadas del individuo en sociedad.

Bunge M (1999) dice, es necesario que “se tenga como un mapa de carreteras y solo se puede prescindir de un mapa de carreteras, si no se sabe a dónde se quiere ir. Una concepción amplia holística del mundo puede ayudar a detectar agujeros en nuestro conocimiento y esos son precisamente los problemas, huecos en el conocimiento” (pág. 30).

Desde los orígenes de la humanidad, la producción y apropiación del conocimiento se ha constituido en un factor diferenciador esencial (Ponce de León, 2018). Aquellos que lo reconocen como un recurso estratégico logran posicionarse de manera significativa frente a sus semejantes, al tiempo que impulsan el desarrollo de estructuras sociales, culturales y económicas en múltiples niveles y con proyección futura (Fandos Garrido, 2003); donde el conocimiento actúa como una herramienta para hacer inteligibles aspectos del mundo que muchos no perciben; y es precisamente en ese punto donde comienzan a trazarse las diferencias y surgir las divergencias en los intereses humanos.

Con base en lo anterior, se advierte la exigencia de superar la inmediatez histórica donde la inmadurez intelectual que ha impedido, incluso en la actualidad impide transformar positivamente los procesos de construcción del conocimiento, tal como ocurrió en el estado salvaje o en el estado de barbarie, donde no existieron procedimientos asertivos para incorporar conocimientos de manera organizada y sistematizada, relegando la producción de saberes a la práctica cotidiana, utilizando las percepciones, las sensaciones y las experiencias, lo que de ninguna manera puede ocurrir en un siglo donde el problema ya no está en la producción de nuevos hechos de ciencia, sino en la desarticulación del

torbellino de saberes acopiados en las redes digitales, para saber cuál es el pertinente o pertinentes con las inquietudes del saber.

En cada estadio de la evolución del pensamiento y producción descubrimiento y/o construcción del conocimiento, se han experimentado esfuerzos significativos; en la era del cosmocentrismo se puede encontrar a los pensadores que implementan estrategias para "hacer parir el conocimiento" con Sócrates, los Sofistas con Protágoras que fuera el primer maestro privado - pagado para enseñar, sin embargo aun cuando los egipcios ya habían desarrollado sistemas de producción de elementos como el vidrio o la misma invención de lo que más tarde sería el método científico, las estrategias para incorporar el conocimiento formal hasta la estructura cognitiva del ser humano, no se desarrollaron con la sistematicidad que se intenta desde el siglo XVIII, de era moderna, históricamente fueron sistemas precarios de lenta evolución.

En el trayecto de la historia los filósofos han invertido buena parte de su tiempo en averiguar "como conocen" y "que conocen" las personas. Y como humanos también ellos padecen de lo que se ha dado por llamar "distorsión cognitiva" o "pensamiento dicotómico" de tal manera que se han dividido en dos corrientes: los racionalistas a favor de la mente y de las matemáticas, y los empiristas insistiendo que lo importante son las sensaciones del cuerpo y las experiencias, de allí que en palabras de (Guanipa, 2006), "a la epistemología de la educación le corresponde enterarse si la pedagogía es verdadera o falsa, apuntando a desmitifica, porqué es verdadera o bien falsa".

En sintonía con lo anterior y buscando encontrar el hilo conductor de la epistemología, se interna en los siglos XIX y XX donde se aplican investigaciones que promueven el surgimiento de paradigmas educativos, entre ellos los de mayor vigencia:

- El Conductismo con sus concreciones sobre el estímulo – respuesta o la relación causa - efecto, con base en base a estudios de Iván Pávlov en 1890-1900 que inicia experimentos de aprendizaje estudiando conductas animales (perros). John Watson en 1913 que describe las líneas de una nueva filosofía psicológica conductista. Burrhus Skinner desde la década del 30 que experimentó en otras áreas para obtener respuestas en los animales o aves (palomas).
- El Cognitivismo con Jean Piaget, psicólogo Ginebrino (1896 – 1980) y sus etapas del desarrollo cognitivo: Sensorio-motriz, Preoperacional, Operacional concreto y Operacional formal.
- Histórico Cultural, teoría del aprendizaje de la "Zona de desarrollo Potencial", "zona de desarrollo próximo" de Lev Vygotsky, psicólogo bielorruso, 1896 – 1934
- El constructivismo, resultado de posiciones compartidas por tendencias de la investigación psicológica y educativa: las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960).

Como se observa, la dialéctica del pensamiento divergente ha hecho que se presentaran diversos posicionamientos no disformes a la hora de construir conocimientos, esto obedece a que, en posición de Thomas Kuhn, las ciencias no progresan siguiendo un proceso uniforme por la

aplicación de un hipotético método científico. Aunque también se encuentran cuestionamientos a esta concepción desde Karl Popper para quien la ciencia avanza refutando o falsando lo positivo. Se verifican, dos fases diferentes de desarrollo científico.

En un primer momento, hay un amplio consenso en la comunidad científica sobre cómo explotar los avances conseguidos en el pasado ante los problemas existentes, creándose soluciones universales que Kuhn llamaba "paradigmas", "Conjunto de supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica" de allí que los paradigmas se convierten en marcos de referencia teórica para comprender, dirigir, evaluar y mejorar la práctica educativa.

Aunque "A falta de un paradigma o de proyecto paradigmático, todos los hechos pudieran ser pertinentes para el desarrollo de una ciencia, por tanto, tienen probabilidades de parecer igualmente importantes. Thomas Samuel Kuhn, 1995, citado en (Contreras, 2004; 48), cuestión no clara, pues tiende a confundir, porque queda la sensación de un anarquismo pedagógico (anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend -1924-1996)[4], que es el principio sobre el que actúan los actores del proceso cuando carecen de fundamentos epistemológicos para promover la

[4] Filósofo de la ciencia que a lo largo de su vida experimentó una evolución constante en su pensamiento, siempre con un alto grado de anarquismo y sentido crítico que lo llevaron a postular el anarquismo epistemológico. Es uno de los dos autores de la tesis de la inconmensurabilidad (el otro autor es Thomas Samuel Kuhn).

aprehensión y producción del conocimiento, lo que se vuelve irracional, en tanto que se trata de un hecho no únicamente basado en la experiencia, sino que se complementa con la madurez intelectual producto de la formación académica que haya alcanzado el facilitador.

La segunda arista, se retare a la concepción popperiana, la falsación como principio que busca la consistencia de los saberes a compartirse y de los saberes a producirse, en la medida que solo son "verdades provisorias"; pero el problema no está precisamente en esta acepción, el tema atraviesa la ruta de la conciencia crítica basada en el pensamiento crítico del docente y el estudiante, a la hora de construir esos saberes o cocimientos.

1.3 Los enfoques epistemológicos pedagógicos

El proceso de aprendizaje enseñanza implica la activación de gran variedad de reactivos asociados a la naturaleza y necesidades de conocimiento que demanda la sociedad y la posición de estos en el sistema educativo para proveerse a través de la capacidad operativa en cualquiera de los niveles. Esto implica la lógica de la práctica de procedimientos metodológicos acordes con el contexto natural, social, económico, político, donde se asienta la práctica educativa, sin desconectarse de las políticas del estado y en concordancia con la planificación macro, meso y micro, además de la coherencia empírica de las teorías, toda vez que la acción de educar es una acción que exige responsabilidad, pulcritud y elevada solvencia intelectual.

La lógica de las ciencias sociales (que) analiza la forma lógica de los conceptos, las proposiciones, teorías e inferencias dentro de las ciencias

sociales (y pedagógicas), cualquiera que sea su contenido. Así pues, se hace preguntas tales como: ¿Está bien definido el concepto *X*, ya sea explícitamente o mediante axiomas? ¿La proposición *B* se deriva de un supuesto (o supuestos) *A?* ¿La teoría *T* es internamente coherente? ¿Cuáles son las analogías y las diferencias entre la explicación y la predicción? ¿Cómo se relaciona tal o cual teoría con tal otra? ¿Cuáles son la estructura, el poder, los límites y las funciones de la reducción y la fusión de teorías? ¿La lógica es androcéntrica? (Bunge M. , 1999).

Todo este fluir de tendencias respecto a cómo se construye el concomimiento, hace que se abran diversas definiciones, como la de Paulo Freire citado en Cruz Aguilar (2020) que se refiere a la educación como un conjunto de procesos comunicativos dinámicos en los cuales las personas comparten sus saberes, mediado por un marco de referencia económico, social, político, cultural, que tiene por propósito, buscar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y la transformación social, lo que da paso a que el proceso de incorporación de conocimientos en los estudiantes tiene que estar marcado por una serie de estrategias, en las que se incorporen acciones o actividades articuladas a las necesidades de aprendizaje social y expectativas de desarrollo, con sustento en los niveles de profesionalización docente, como producto no de la mera casualidad o demanda laboral, sino que este incrustada la acción docente en la vocación y experticia para ejercer la transferencia e incubación de aprendizajes.

Al hacer referencia a los modelos epistemológicos pedagógicos, se centra el análisis en el ámbito del proceso de formación con sus implicaciones formales del aula de clases; si bien el término

“epistemología” resulta amplio y hasta comprometedor para abarcarlo en una solo libro, su intensión practica trata de diseminarse en el papel que deben cumplir los actores del proceso educativo, donde se hace ostensible el procedimiento para lograr que los saberes producidos socialmente sean incorporados hasta la estructura cognitiva de los sujetos en una relación dialógica entre sujeto – objeto, que es precisamente allí donde se gestan las condiciones para producir nuevos conocimientos, con tránsito a la demostración empírica que justifique su validez.

Como afirma Aguirre Rodas (2004), la educación es una forma de relación entre personas que permite que cada una de ellas pueda descubrir y reconocer sus recursos personales y los que brindan las demás personas, la cultura y sus instituciones para el crecimiento y desarrollo de las potencialidades sociales y personales, lo que induce a abstraer, sin solazar su intención inicial, que todo aquello que haga el profesor dentro o fuera del aula de clases, no puede sustentarse en la improvisación, sus movimientos tienen que responder a un esquema que debe sugerirle “que hacer, como hacer, cuando hacer, conque hacer, con quien hacerlo, para que hacerlo”; pues de ninguna manera tienen que imponerse a los estudiantes cuestiones que le surjan de lo que puede llamarse “creatividad” sin asiento en programas, eso más bien pueden ser fortuito, cuando la creatividad tiene que responder a hechos debidamente planificados.

1.3.1 Dialéctica de los modelos pedagógicos

El conocimiento en esencia solo puede extraerse de la acción recíproca en constante interacción entre el sujeto y el objeto, lo que lleva a definir qué dialécticamente no existe la verdad absoluta en el conocimiento, nada es estático, nada esta petrificado, todo está sometido a constantes cambios y transformaciones; en ello han tenido sostén los avances que ha prodigado la ciencia para progresar, de allí que en los siglos XVII y XVIII las concepciones, paradigmas, teorías, fueron quedando superadas, en parte debido al propio peso de las demandas de una realidad histórica que se impone.

Desde esta acepción se pueden enunciar algunos enfoques o modelos pedagógicos, que de alguna manera han cumplido su rol, se han convertido en germen para el surgimiento de otros, entre los más destacados constan: el conductismo, en cognitivismo, el histórico cultural, hasta hablar del constructivismo y el neo constructivismo, con el desfile de una pléyade de ideólogos y teóricos que los han enriquecido.

No se puede analizar sin mencionar a Thomas Kuhn, mencionado en Briceño (2009), que al tratar de responder la pregunta del ¿Por qué desaparecen las diferencias, porqué aparece un paradigma?, hace referencia a que la desaparición de la diferencia entre escuelas es causada generalmente por el triunfo de una de las escuelas, existentes antes de la aparición del paradigma que enfoca sus creencias “en una parte esencial del enorme conjunto de informes recogidos” en la que para que sea aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor

que la de sus competidores aun cuando no pueda explicar todos los hechos que se puedan confrontar con ella, visto este último fragmento de la acepción, como la imposibilidad de explicar la que científica o socialmente aún no ha sido producido.

Cada campo del conocimiento se estructura a partir de uno o varios marcos conceptuales. Estos marcos están conformados por una visión general o filosofía subyacente, un conjunto de conocimientos aceptados o asumidos como válidos, y un estilo de pensamiento reconocido por la comunidad disciplinar. Este estilo incluye enfoques metodológicos específicos para abordar determinados tipos de problemas, lo que permite delimitar los modos legítimos de investigar, interpretar y producir saber dentro de ese campo (Bunge M. , 1983).

Desde este enfoque se deduce que los modelos han sufrido transiciones impresionantes, hoy los nuevos paradigmas educativos, en especial las tendencias constructivistas buscan centrarse en el alumno, sujeto activo que construye de manera muy creadora y personal el conocimiento, donde el papel del profesor está llamado a desanclarse de la conferencia magistral, del discurso catedrático y expositivo para pasar a convertirse en asesor, mediador, facilitador del hecho educativo, aun cuando la tarea no es fácil por las implicaciones de desestructuración de las formas tradicionales de asumir la enseñanza – aprendizaje.

En la actualidad un sistema donde el educador asume el control total del aula ya está colapsado, en la medida que los balances han sido poco favorables en cuanto a las habilidades desarrolladas en los estudiantes, quienes empero han asumido un rol reproductor articulado al

tradicionalismo pedagógico centrado “en la transmisión de contenidos con el uso predominante de la pizarra, con el suministro de dedicado a la entrega de fotocopias, entre otras”, (Gonzaga, 2005; Pág 5.). Aun cuando la sociedad del conocimiento está generando otros problemas emanados de la relación: comunicación – redes – información derivando lo que se conoce como “infoxicación” por la dificultad para deliberar de entre la sobreinformación al momento de enfrentar la búsqueda de información válida para la argumentación científica. (Caldevilla, 2013).

Superar las concepciones de la enseñanza por fuera del protagonismo del docente como eje básico del proceso eminentemente instructivo, guardián-trasmisor de un conocimiento supuestamente acabado, incuestionable e imperecedero, requiere de una reconceptualización previa del proceso de aprendizaje. La manera que éste se comprende determina sin duda, cómo se concibe el sentido de la enseñanza y de la intervención educativa, reflejando a su vez una concepción del ser humano, de su personalidad y del transcurso de su desarrollo, que son factores explícitos e implícitos de cualquier proyecto formativo.

La conceptualización de los aprendizajes toma matices ajustados muchas veces a una visión unilateral y parcializada con mayor peso en el facilitador, transformándose por amplios espacios de tiempo en el actor principal con autoridad absoluta sobre el escenario de las aulas de clases. Así el aprendizaje ha sido comprendido a veces sólo como el cambio de conductas observables de las personas (conductismo) o como las modificaciones en las estructuras internas cognoscitivas del sujeto (cognitivismo). Quedando distante la perspectiva integradora del

conocimiento que le permita al individuo desarrollar las destrezas y habilidades para intervenir o modificar la información con valor de uso.

Para algunos se trata de un proceso acumulativo, donde a partir de asociaciones constantes, se forman cadenas de comportamientos cada vez más complejas. Para otros, se trata exclusivamente de un proceso, cuya naturaleza es cualitativa, resultado de una restructuración de los conocimientos y esquemas personales, producto de la búsqueda activa de significados a partir de la interacción entre el sujeto y su medio.

1.3.2 Las debilidades empíricas de los modelos educativos

En la práctica, a menudo las connotaciones teóricas de los paradigmas con los que los sistemas educativos han actuado en los diferentes niveles, no están lejos de avizorar vacíos en la formación, específicamente en el alumno; la cuestión es que de acuerdo con Ortega (2002) nuestro pensamiento discurre y se realiza a través de contenidos simbólicos construidos racionalmente (consensuado o personalmente); palabras, números, signos, formas geométricas que tratan de ser representaciones de la realidad.

Esto provoca que los resultados observables presenten dificultades para procesar la información, en parte, por el mediano fortalecimiento de la capacidad para la autocrítica, la crítica, el análisis, la reflexión y la síntesis, que son en última instancia, las aéreas objeto de modificación para lograr que los procesos no se conviertan en lo que hasta el momento ha representado, “la acción reproductora de saberes,” dejando con dilatada distancia el efecto transformador que tiene que operar el conocimiento en el estudiante, aclarando que no se trata de la acción de

enculturación edo - culturación que son procesos informales o no formales de aprendizaje, sino de procesos activos de la educación formal.

En tal virtud, desde la concepción descrita, conviene internarse en la tarea, primero de conocer cuál es el modelo epistemológico pedagógico aplicado por los docentes en los escenarios y contextos abordados en éste estudio; y segundo, la tarea más importante, repensar en una "novedad científica" con un nuevo modelo, que tome como base los resultados de anteriores modelos para recoger sus experiencias, pero sobre todo, con base a la cotidianidad como constructo de la interacción alumno – docente, donde la mayor carga intelectiva repose sobre este último actor.

No se puede negar el hecho, sin acusar falsedad en su esencia, de que las falencias de los sistemas educativos, de las teorías o paradigmas, en gran medida recaen en la exigua preparación y desenvolvimiento del docente. Dicho de otro modo, el docente puede desvirtuar la teoría y el hecho educativo, si previamente no ha ensayado en la academia habilidades de educador.

Para mediar grados elevados de eficiencia y calidad, en cualquiera de los modelos aplicados, el docente tiene que estar dotado de ilustrada formación que le permita intervenir con autoridad académica y solvencia empírico-científica, solo así, la generación, facilitación y construcción del conocimiento será un hecho de trascendencia; el docente debe tener la solvencia de una "enciclopedia" que le proporcione dominio absoluto a la hora de convertirse en facilitador del

proceso de aprehensión del conocimiento por parte del alumno, pero no de la enciclopedia por la retención y reproducción, sino por la cantidad y calidad de conocimientos “acumulados”, los que tienen que estar disponibles en la estructura cognitiva y ser de fácil acceso en los momentos que el suministro de saberes así lo exija.

1.3.3 Antecedentes teóricos de los modelos pedagógicos

Como se ha dicho, el tema del conocimiento ha sido abordado desde diversas aristas y en diferentes momentos, la preocupación de los pensadores ha originado intensos debates alrededor del establecimiento de pautas para intentar definir la forma de “cómo” el individuo adquiere el conocimiento, complementado con, definir “cuál” es el tipo de conocimiento que requiere ser transferido y producido además de, “para que” en el sentido amplio de responderse a la pregunta de que si ¿los conocimientos que están siendo construidos con la mediación del docente le serán útiles al estudiante?, pero además, ¿cómo sé que lo que conozco es verdad? ¿Cómo puedo estar seguro que los que voy a compartir con los estudiantes es conocimiento verdadero?

En esta perspectiva asoman diversas teorías con fundamentos radicados en la profundidad de las investigaciones que proponen salidas a la construcción del conocimiento. Siendo que las “teorías del aprendizaje son una construcción que explica y profetiza cómo aprende el ser humano basándose en la concepción de diversos teóricos” (Ferrer y Díaz, 2025, p. 3).

El conductismo. Se fundamenta en los estímulos que el alumno pueda recibir, influirán en la asunción de la información hasta su esquema

mental, donde mediante operaciones complejas pueda transformarla, dando alta valoración al estímulo – respuesta. El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Esta es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente la forma como se entiende el aprendizaje humano.

A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método de "introspección" y con una propuesta de un enfoque externo, en la que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables. Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador fue John B. Watson[5]. De acuerdo con Watson "para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio". "Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado "introspección", que implicaba a las participantes que describan lo que estaban pensando" (García Carreño, 2009). Algunos apuntes a destacar:

- Las bases del conductismo de Watson se encuentran en las obras de autores como Pávlov y Thorndike.

[5] Psicólogo estadounidense, a quien se le atribuye la fundación de la escuela psicológica del conductismo (1878 – 1958).

- En los años 20 el conductismo de Watson tuvo gran aceptación entre los estudiosos de la materia y rápidamente se asoció a otras escuelas con principios similares, tal fue el caso de B.F. Skinner con el conductismo operante, cuyas ideas llegaron a convertirse en la principal corriente del conductismo.
- El modelo de enseñanza es que al condicionar se facilita el aprendizaje. La enseñanza se convierte en una manera de "adiestrar – condicionar" para así aprender-almacenar. La programación actúa como un instrumento facilitador de este adiestramiento, cuya tarea primordial es "ver el programa oficial".
- Es un modelo de aprendizaje - Enseñanza, donde lo importante es que los profesores enseñen, como expertos en enseñanza y en la materia, y los alumnos aprendan para convertirse en expertos (ya que son inexpertos).
- La disciplina se convierte en tarea importante en el aula y cuando ésta falla se recomienda recurrir a las técnicas de modificación de conducta.
- Ante situaciones complejas y complicadas se refuerzan los reglamentos de disciplina debido a la existencia de muchos alumnos que "no aprenden y molestan".
- La inteligencia se entiende desde una perspectiva hereditaria, estática y sin posibilidad de mejora. Los que aprenden tienen capacidades para aprender y los que no aprenden es que carecen de dichas capacidades.
- El modelo de persona y de ciudadano subyacente es positivista y competitivo, pero a la vez pasivo, acrítico y repetitivo, no creativo.
- El individualismo suele primar sobre la cooperación.

- Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión, como por ejemplo el aprendizaje de las capitales del mundo o las tablas de multiplicar.

Limitaciones. La repetición no garantiza asimilación de la nueva conducta, sino sólo su ejecución (sabe multiplicar, pero no sabe cuándo debe hacerlo, se sabe las tablas de multiplicar, pero no sabe resolver un problema en el que tiene que utilizar la multiplicación), esto indica que la situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones.

Metáfora Básica: una máquina. Es posible la predicción completa al conocer el estado de la máquina y las fuerzas (conductas) que interactúan con ella en cada momento.

Concepción del estudiante: Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o desarreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el "aprendizaje de conductas académicas deseables".

Concepción del docente. El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

El cognitivismo. Es una corriente psicológica y pedagógica que centra su atención en los procesos mentales internos del individuo, particularmente en la forma en que percibe, interpreta, almacena y recupera la información. A diferencia del conductismo, que se enfoca en

la conducta observable, el cognitivismo asume que el ser humano posee capacidades psíquicas y cognitivas que le permiten modificar activamente la información que recibe. Este enfoque sostiene que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino un ejercicio interno basado en la activación de estructuras mentales o esquemas cognitivos previamente construidos, los cuales facilitan la organización y el procesamiento de nuevos datos.

Desde esta perspectiva, el sujeto que aprende no solo incorpora información, sino que la interpreta, la relaciona con conocimientos previos y la reconfigura de manera significativa. Así, el aprendizaje implica comprensión, análisis, síntesis y transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. El cognitivismo ha influido significativamente en el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades como la atención, la memoria, el pensamiento crítico y la metacognición, promoviendo un aprendizaje más autónomo, profundo y reflexivo.

El cognitivismo con Jean Piaget, psicólogo Ginebrino (1896 – 1980) y sus etapas del desarrollo cognitivo (Sensorio motriz 0 – 2 años, Preoperacional 2 – 7 años, Operacional concreto 7 – 11 años y Operacional formal 11 en adelante; expresadas en la organización, adaptación, asimilación, acomodación y equilibración como funciones cognitivas que los seres humanos realizamos permanentemente en el contacto con el entorno.

Los estudios del enfoque cognitivo surgen a comienzos de los años sesenta del Siglo XX y se presentan como la teoría que ha de sustituir a

las perspectivas conductistas que había dirigido hasta entonces la psicología. Todas sus ideas fueron aportadas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos, que han influido en la conformación de este paradigma, tales como: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría de Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y las aportaciones de Vygotsky, sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la "zona de desarrollo próximo", por citar a los más reconocidos.

La teoría cognitiva muestra una nueva visión del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo.

Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad.

Considera que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo, las que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.

Piaget fue uno de los primeros psicólogos que reconocieron que nacemos como procesadores de información activos y exploratorios, y que construimos nuestro conocimiento en lugar de tomarlo ya hecho en respuesta a la experiencia o a la instrucción.

Gran parte del desarrollo cognoscitivo es automotivado. Los niños son buscadores de conocimiento, desarrollan sus propias teorías acerca del mundo que les rodea y las someten a prueba. Ejecutan experimentos de pensamiento, cuestionan sus propias suposiciones básicas, proporcionan contraejemplos y razonan con base en cualquier conocimiento que tengan. El niño actúa como un pequeño científico.

Histórico cultural. La teoría histórico-cultural del aprendizaje, desarrollada por el psicólogo bielorruso Lev Vygotsky[6] (1896–1934), constituye uno de los pilares fundamentales del pensamiento pedagógico contemporáneo. Esta perspectiva sitúa al ser humano como un ente esencialmente social, cuya constitución psíquica, cognitiva y emocional se forja en el seno de las relaciones interpersonales y los contextos socioculturales. A diferencia de las teorías centradas en el individuo como una entidad aislada, Vygotsky plantea que el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje es inseparable del entorno en el que el sujeto vive y se forma (Patiño Garzón, 2007).

Uno de los conceptos más influyentes de su propuesta es la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real lo que el individuo puede hacer por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial lo que puede lograr con la guía de un adulto o la colaboración de sus pares más competentes. Esta noción redefine el

---

[6] Uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural y claro precursor de la neuropsicología soviética (1896 - 1934)

papel del educador, no como transmisor de contenidos, sino como mediador activo del proceso formativo, capaz de facilitar el tránsito del educando desde lo que ya sabe hacia lo que puede llegar a saber y hacer, a través de una interacción significativa.

La teoría Vygotsky sostiene que el aprendizaje precede al desarrollo, contrariamente a otras corrientes que consideran que el desarrollo cognitivo es condición previa para el aprendizaje. En este sentido, las funciones psíquicas superiores como el lenguaje, la memoria voluntaria, la atención selectiva o la planificación emergen gracias a la mediación social y cultural. Así, el lenguaje adquiere una función crucial, no solo como herramienta de comunicación, sino como vehículo del pensamiento y constructor de conciencia. De ahí que las prácticas pedagógicas centradas en el diálogo, la cooperación y la interacción tengan un valor epistemológico profundo.

El contexto social, histórico y cultural no actúa únicamente como telón de fondo del aprendizaje, sino como parte constitutiva del mismo. Las experiencias compartidas, las herramientas culturales, los signos lingüísticos y los sistemas simbólicos son elementos que modelan la forma en que los individuos comprenden e interpretan el mundo. Por tanto, el aprendizaje no puede reducirse a la acumulación de información, sino que debe entenderse como un proceso activo de construcción de sentido a partir de los recursos que el entorno ofrece.

Desde esta óptica, el educador debe asumir un compromiso ético y político con la realidad de sus estudiantes, reconociendo la diversidad de trayectorias biográficas, condiciones materiales y matrices culturales

que configuran los modos de aprender. Promover una educación desde la teoría histórico-cultural implica diseñar escenarios pedagógicos que reconozcan el valor de la colaboración, la diversidad y la contextualización de los saberes, en los que se fomente la agencia del sujeto como transformador de su medio.

La teoría histórico-cultural de Vygotsky, propone una concepción dialéctica y dinámica del aprendizaje, donde el desarrollo humano se entiende como el resultado de una constante interacción entre el sujeto y su entorno social. Este enfoque no solo ofrece herramientas teóricas para repensar los procesos educativos, sino que también invita a construir prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y humanizantes, en las que el conocimiento se convierta en una vía para la transformación individual y colectiva.

El constructivismo. Teoría filosófica del conocimiento que se remota a al trabajo del historiador del Siglo XVIII Giambattista Vico y que aparece posteriormente en diferentes pensadores que incluyen a Jean Piaget. Otro aporte al surgimiento del constructivismo proviene de los sociólogos Bergen y Luckman, cuyo clásico "la construcción social de la realidad" que sugiere una construcción social del conocimiento y por tanto una multiplicidad de posibles interpretaciones, cuyo interés radica en la interpretación de las personas y busca explicar los procesos por los cuales la gente describe, explica o da cuenta del mundo en que vive, lo que incluye su propia participación.

Piaget argumenta que la gente debía hacerse su propia versión de la realidad, Vygotsky añadió que la importancia de discutir esta versión de

la realidad con los demás, para a través del proceso de mediación llegar a un nivel más alto de verdad que haya sido probado socialmente.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, sostiene que las experiencias previas sirven de base para construir su estructura mental producto del nuevo conocimiento, donde se conjuga el conocimiento previo, más el nuevo conocimiento que da lugar a otro conocimiento de connotaciones más elevadas o complejas. Considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (J Piaget)
- Cuando esto lo realiza en interacción con los otros (Vygotsky)
- Cuando es significativo para el sujeto. Repetición–aprendizaje; recepción – descubrimiento. (Ausubel)
- Cuando el aprendizaje surge de la intuición utilizando hechos o experiencias del entorno, apoyándose en los sistemas inactivos e icónicos. Sistemas inactivos, icónicos y simbólicos. (Jerome Bruner)

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo es una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Asume que nada viene de nada. Es decir que el conocimiento previo da nacimiento a un conocimiento nuevo. Sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Guzmán L. , 2025).

El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. La imbricada relación entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico (Tünnermann Bernheim, 2011).

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Tünnermann Bernheim, 2011) y (Labrador Piquer, 2011). Así "el constructivismo" percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

Concepción del alumno y profesor: en este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia, no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional. Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Concepción del alumno: Es éste el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

Todas estas ideas han tomado matices diferentes, se desatacan dos de los autores más importantes que han aportado más al constructivismo: Piaget con el "constructivismo psicológico" y Vygotsky con el "constructivismo social" o “histórico cultural”.

Jerome Bruner[7], plantea que el conocimiento es más útil a una persona cuando es descubierto por sus propios esfuerzos, integrándolo a lo que se conocía con anterioridad. Esta teoría favorece un tipo de aprendizaje basado en la inducción. Cada persona selecciona y procesa la información de manera diferente, creando sus propias estructuras de conocimientos. El profesor debe investigar cómo cada uno de sus alumnos organiza mentalmente la información y la relación que existe entre los contenidos que entrega la escuela y la cultura del alumno, para ayudarle a encontrar sentido a lo que aprende y estimular el desarrollo de sus capacidades.

Bruner distingue tres sistemas de pensamiento: el sistema enactivo, basado en la acción manipulativa del niño; el sistema icónico, basado en la representación a través de imágenes; el sistema simbólico, basado en el uso del lenguaje y la creación de conceptos. El punto de partida del aprendizaje sería la intuición, utilizando hechos o experiencias del entorno, apoyándose en los sistemas enactivo e icónico

David Ausubel, sostiene que todos los aprendizajes que se pueden producir en el aula se sitúan a lo largo de dos dimensiones: repetición – aprendizaje significativo; recepción – descubrimiento. Tanto el

[7] Psicólogo, profesor y pedagogo estadounidense que hizo importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa (1915 – 2016).

aprendizaje por recepción, como el aprendizaje por descubrimiento pueden ser repetitivos o significativos.

Ausubel elabora una teoría del aprendizaje que intenta superar la memorización mecánica de contenido, dándole un sentido lógico a lo que el aprendiz intenta aprender. El aprendizaje sería la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo. Esta estructura cognoscitiva es la forma en que cada persona tiene organizado su conocimiento, en forma de una jerarquía de conceptos, construida a partir de la experiencia del sujeto.

1.3.4 Criticas a los modelos pedagógicos

Los modelos brevemente esbozados como puntos de apoyo o referencia para sustentar el porqué de un nuevo modelo centrado en "El aprendizaje - aprendizaje", en ciernes, por el carácter de su operatividad y de sus actores han presentado limitaciones al comportar la realidad práctica los resultados que entrañan en sus objetivos. Algunas son las dificultades que pueden sentenciarse, entre estas:

- Modelos concebidos desde una línea de acción global.
- Ausencia de la visión local para sus aplicaciones
- Exagerado predominio en el interés del facilitador
- Invisibilización del receptor del proceso
- Desacuerdos institucionales, básicamente esgrimidos por los estados que han desentendido la necesidad de consensuar modelos aplicados en todo su contexto administrativo.

- Decisiones políticas desinteresadas desde los poderes administradores de los estados.
- Resistencia del segmento docente a los cambios que necesariamente exigen las sociedades actuales. Evaluación, Autoevaluación, coevaluación.
- Dificultad e inercia propositiva a proyectos que alcancen objetivos individuales, institucionales y nacionales.
- Dificultad de acceso a las TIC y dominio de IA
- Aplicación inconsciente de modelos que han favorecido la formación artesanal, mecánica de la consciencia social.
- Acción artesanal de la acción pedagógica.

La controversia se ajusta al sello inexpresivo del desarrollo de las capacidades esenciales que les permitan abstraer de las generalidades "la esencia que engendra cada modelo pedagógico aplicado hasta el momento", lo que les ha permitido a los docentes solo aumentar los eslabones de la reproducción de la información y de las desigualdades, perpetuando los sistemas de dominio de las sociedades centrales, sin posibilitar la transformación con valor de uso social y material para el intercambio, al respecto tenía razón el sociólogo norteamericano Talcott Parsons al sentenciar que "La principal función del sistema educativo es legitimar esas desigualdades", en la misma línea de pensamiento Pierre Bourdieu[8] con la economía de los bienes simbólicos.

[8] Sociólogo francés, uno de los más destacados representantes de la época contemporánea. Logró reflexionar sobre la sociedad, introdujo o rescató baterías de conceptos e investigó

De la expresiva relevancia que ocupan las acepciones designadas, que por si representan un escollo rocoso de sortear, la concentración de los "modelos pedagógicos" o "paradigmas" basados en identificar con mayor peso solo al docente a la hora de asimilar los conocimientos, sientan la carga de la ineficiencia, pues ha doblado la esquina y ha dejado entre cortinas la función del docente como actor fundamental en el trayecto de acercamiento y asunción de saberes. Significa que el docente, no solo debe ser juzgado en solitario para atildarle los desajustes, hay una conjunción de hechos alrededor que influyen permanentemente, la idea de darle mayor visibilidad, va aupado de potentes sistemas de capacitación y mejoramiento de su perfil profesional, de maneja que asuma el verdadero de transformar a la sociedad con base en la educación como herramienta, derecho y logro.

Remotamente se trata de medir fuerzas para establecer la relevancia en la "acción educativa", "si el alumno o el docente", se trata de visualizar cual ha merecido mayor atención, y por lo disgregado hasta la actualidad, mirando entre las intimidades de cada paradigma que ha servido de base para aplicar la pedagogía y la didáctica, a las claras aflora la posición del que se creía como único poseedor del conocimiento en un franco positivismo abrazador.

Pero más allá de las acepciones antes desglosadas, ¿Qué significa aprender a aprender? Para desmitificarlo en necesario contextualizarse

---

en forma sistemática lo que suele parecer trivial como parte de nuestra cotidianidad (1930 – 2002).

en los corrillos de las demandas del siglo XXI donde las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, exigen comportamientos diferenciados frente a las formas tradicionales. Se necesita entender al "aprendizaje – aprendizaje" además como una exigencia al desarrollo de la cognición y las capacidades para apropiarse de la información valida que circula en las redes. Como lo enfatiza Juan Carlos Tedesco[9] "el aprendizaje – aprendizaje" supone desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, y aprender a vivir juntos interactuando frente a los retos sociales, buscar la cohesión social e interactuar en comunidad sin perder la identidad.

1.4 Metodologías en los modelos pedagógicos

La dinámica de las ciencias ha permitido suministrar variedad de alternativas sobre las metodologías aplicadas al momento de compartir las experiencias de aprendizaje entre profesor y estudiante, siendo que en este intercambio han ido considerándose obsoletos ciertos procesos que han encontrado en su interior sus propias limitaciones, en el sentido de que escasamente responden a las expectativas de la sociedad actual y del desarrollo del conocimiento científico.

En esta perspectiva, enfoques como los que se ha venido manejando en el desarrollo de la práctica pedagógica, entre ellos el de "enseñanza –

[9] fue un educador y pedagogo argentino, que se desempeñó como ministro de Educación de Argentina. Hasta 2017 se desempeñó como director del Programa para la Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de General San Martín (1944 – 2017).

aprendizaje" han sido superados por nuevos modelos como los de "aprendizaje - aprendizaje", o "aprendizaje - enseñanza". Particularmente, en los albores del siglo XXI considero un error seguir hablando de "enseñanza – aprendizaje", más aún, cuando en todos los escenarios el discurso recae sobre los esfuerzos de construir nuevos e innovados modelos y procesos.

Hay que ir más allá, lo anterior se queda en lo llamado tradicional, "yo enseño tu aprendes", cuestión que debe obligadamente de superarse, lo que exige inclusive, reformulación la literatura existente. La nueva mirada en la relación y facilitación del conocimiento exige desde la perspectiva de las teorías críticas, pasar de la simple reproducción de información a la transformación de la misma, desarrollando en los individuos la capacidad para darle valor de uso e ir a la resolución de problemas reales que afectan a la sociedad.

Una de las estrategias metodológicas válidas para lograr la pluralización de los saberes son los procedimientos que buscan generar la participación de los actores sociales involucrados en el aula de clases, como la lectura exegética, el trabajo en grupo o el trabajo cooperativo que propician el empoderamiento de las acciones relacionadas con la especificidad de las ciencias.

Jürgen Habermas[10] considera que no hay conocimiento sin interés, es decir que todo conocimiento está regido por unos intereses que le dan sentido. Que las ciencias humanas están orientadas por el interés comunicativo. Por tanto, la teoría y la investigación deben buscar soluciones a los problemas educativos, mediante la investigación llamada, acción crítica o investigación acción emancipadora, donde se hagan evidentes fases cíclicas como: la planificación, acción, observación, reflexión, para cumplir con el "aprender a conocer", "aprender hacer", "aprender a ser" "aprender a convivir", y aprender a emprender, en correlación con los postulados de la UNESCO.

Para ello el desarrollo de la práctica pedagógica tiene que estar impregnada de actos que despierten el interés, nada se hace por desinterés dice también (Nietzsche, 1968) en, Humano Demasiado Humano, traducido por (Gonzales, 1986), en tales circunstancias las metodologías necesariamente tienen que poseer técnicas motivadoras articuladas a los aprendizajes significativos, por ejemplo las técnicas: torneo de equipos, taller pedagógico, lo positivo, lo negativo y lo interesante, estudios de casos, lectura de análisis, círculos de aprendizaje, videos taller, cuestionamientos recíprocos, recorridos recíprocos, rompecabezas, enfrentando situaciones, agrupar y volver

[10] Filósofo y sociólogo alemán conocido por sus trabajos en filosofía política, ética y teoría del derecho, así como en filosofía del lenguaje (1929)

agrupar, concordar y discordar, el simposio, mesa redonda, el panel, entre otros.

Se trata como se ha mencionado en anteriores citas de este análisis, que lo que haga el docente – facilitador, no quede menguado a la improvisación en el momento preciso de la acción pedagógica, sino que responda a una base organizada, sistematizada y coherente de la forma de hacer ciencia; aquí hay que reseñar un hecho real, por más que resulte positivista, la ciencia tiene sus características: fija objetos de estudio, usa procedimientos metodológicos, usa marcos teóricos, es especulativa, es descriptiva, es predictiva y es interventiva; lo que en tanto comprendido aquello, es de fácil aplicación en la pedagogía y la didáctica dado que ambas son consideradas ramas científicas y de elevada prevalencia.

Otras demandas están articuladas, desde el punto de vista del materialismo dialectico, donde el mundo en constante cambio y transformación se vuelve altamente competitivo, necesitando más colaboración de todos los que lo forman, donde la explosión, crecimiento y uso continuo de las redes sociales se han vuelto de imperiosa necesidad para los niños, jóvenes y adultos que cada vez desarrollan habilidades para trabajar eficientemente en equipo, rebasando a la disciplinariedad para pasar a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, siendo una exigencia para la educación formal desarrollar esas competencias en los estudiantes, que les permitan trabajar de manera significativa en proyectos por equipos para reconocer en sí mismos que dichas habilidades y competencias son inmanentes e

intrínsecas en el ser humano en evolución y lo que deben es aprender a utilizarlas.

1.4.1 El trabajo en equipo

Kurt Lewin[11] introduce el término de "dinámica de grupos" en el año 1938 para designar la acción del grupo que lleva al estudiante a convertirse en factor activo para la construcción del conocimiento, reconociendo que el grupo no es una suma de miembros, sino que es una estructura que emerge de la integración de los individuos y que induce ella misma al cambio en los individuos; y, que la interacción psico – social está en la base de la educación de los grupos y sus movimientos, de allí que el trabajo en equipo es considerado fundamental, pero el docente tiene la obligación de conocer sobre ciertos vicios que ocurren con el desarrollo del trabajo en equipo, toda vez que puede tornarse en un espacio para la evasión de responsabilidades en la ejecución de lo planificado en el currículo, ya que con frecuencia se presenta las siguientes anormalidades pedagógicas:

- Los alumnos no suelen desarrollar un plan de trabajo
- No tienen objetivos claros
- No adoptan una metodología

[11] Psicólogo y filósofo alemán nacionalizado estadounidense, reconocido actualmente como uno de los pioneros de la psicología social experimental, la organizacional, de la personalidad y la aplicada (1890 – 1947).

- No utilizan adecuadamente sus talentos para recopilar la mejor información
- Solo algunos trabajan
- Carecen de habilidad para seleccionar herramientas que les permitan mejorar su trabajo
- Suelen manifestar poca creatividad e innovación

Pero la falla no está únicamente en los estudiantes, sino en los docentes, que son los principales responsables de enseñarles a trabajar en equipo, aprovechando sus talentos, guiarlos, pero para ello es necesario recordar o conocer "el trabajo de las cinco C´s"[12]: Compromiso de cada miembro a aportar lo mejor de sí mismo y a poner su empeño en sacar el trabajo adelante. Confianza, en que cada estudiante confía en el buen hacer del resto de sus compañeros, esto lleva a anteponer el éxito del equipo y no el lucimiento personal. Complementariedad, cada miembro aporta la especialidad que domina al equipo. Coordinación, actuar en forma coordinada. (interdisciplinariedad). Comunicación entre todos los integrantes del equipo, abierta para poder coordinar las distintas actuaciones individuales. Los equipos de trabajo son esenciales para:

- Integrar y coordinar las tareas
- Favorecer el aprendizaje

[12] Ana Belén. Licenciada en Derecho, especialidad Derecho en empresa. Universidad de Valencia. http://globlaboralyrecursoshumanos.globspot.com

- Promover la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje
- Reducir los niveles de abandono de los estudios
- Promover el aprendizaje independiente y auto dirigido
- Promover el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica
- Facilitar la capacidad de comunicación oral
- Facilitar el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad
- Permitir acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos
- Facilitar mayor rendimiento académico en determinadas áreas
- Permitir la preparación de los estudiantes como ciudadanos
- Permitir desarrollar la capacidad de liderazgo
- Preparar a los estudiantes para el mundo laboral

Los equipos de trabajo pueden reunirse de forma temporal, por área, tener la dirección de un líder elegido por los mismos miembros, asignación de diferentes funciones, la integración voluntaria de sus miembros, reuniones dentro y fuera del área de estudio, formular propuestas para llevar a la práctica, la aceptación de la crítica y autocrítica, aprender a escuchar, respetar opiniones distintas, vencer temores y debilidades, ser flexibles, tener alineación.

Cuando el equipo ha trabajado con todos los parámetros relacionados con este modelo epistemológico pedagógico, se puede decir que ha alcanzado la madurez para superar las dificultades, obteniendo integridad, equilibrio y veracidad en su quehacer diario, ya que el

trabajar en equipo es una oportunidad de aprendizaje significativo, facilitando las tareas y obteniendo resultados efectivos en el proceso.

1.4.2 El aprendizaje colaborativo

Es una metodología educativa centrada en la interacción entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes, mediante el trabajo en equipo, la co - construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales. En efecto, la incorporación del trabajo colaborativo es una estrategia potencial que tiene la capacidad de maximizar la participación de los estudiantes y tener un impacto positivo en el aprendizaje (Revelo et al., 2018).

A diferencia de formas tradicionales de enseñanza, donde el conocimiento es transmitido de manera unidireccional, esta estrategia promueve una dinámica horizontal, en la que cada integrante del grupo aporta, discute, reflexiona y negocia significados, generando así un aprendizaje más profundo y significativo. Se puede asegurar que el aprendizaje colaborativo en la educación se presenta como una alternativa metodológica frente a los modelos individualistas poco creativos y reflexivos, propios de las metodologías tradicionales (Guerra et al., 2019).

En este enfoque, el papel del docente se transforma, ya no es solo un transmisor de contenidos, sino un facilitador que diseña situaciones de aprendizaje, organiza grupos, promueve la participación activa y guía la reflexión conjunta. La colaboración entre estudiantes no implica únicamente dividir tareas, sino que exige interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, así como habilidades de

comunicación, argumentación y resolución de conflictos. Este proceso favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y el respeto por la diversidad de opiniones.

El aprendizaje colaborativo se sustenta en enfoques constructivistas del conocimiento, particularmente en las teorías de Lev Vygotsky, quien destacó el papel del entorno social y del lenguaje en el desarrollo cognitivo. La "zona de desarrollo próximo" propuesta por Vygotsky se actualiza en este modelo, al posibilitar que los estudiantes aprendan unos de otros a través de la interacción guiada, la retroalimentación mutua y el apoyo recíproco. De este modo, el conocimiento no se considera un producto individual, sino una construcción social en permanente transformación.

En contextos educativos contemporáneos, el aprendizaje colaborativo cobra especial relevancia ante la necesidad de formar ciudadanos capaces de trabajar en equipo, enfrentar desafíos colectivos y construir soluciones participativas. Además, esta estrategia contribuye a una educación más inclusiva, al valorar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Al fomentar el diálogo y la cooperación, el aprendizaje colaborativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece los lazos sociales, la cohesión grupal y el sentido de comunidad dentro del aula. En el proceso aprendizaje – enseñanza, basada en la estrategia colaborativa, el estudiante no es una persona aislada, su actividad se desarrolla a través de la comunicación e intercambio de información con sus compañeros, el profesor y el entorno (Pérez et al., 2024).

El potencial del aprendizaje colaborativo como herramienta poderosa, fomenta la convivencia escolar positiva y duradera. Por lo que es imprescindible que las instituciones educativas implementen programas de formación docente en aprendizaje cooperativo y promuevan la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo que trasciendan las aulas y se extiendan a todas las comunidades de aprendizaje (Heredia et al., 2024). El trabajo colaborativo, promueve:

- La atención a las trayectorias personales de formación de los estudiantes.
- El desarrollo de hábitos y habilidades de estudio y el uso eficiente de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- La presencia activa del estudiante, así como mayor tiempo de aprendizaje guiado, independiente y en equipo.
- Educación superior de excelencia, que forme profesionistas, especialistas y profesores investigadores, capaces de aplicar, innovar y transmitir conocimientos actuales, académicamente pertinentes y socialmente relevantes en las distintas áreas y disciplinas.
- Fomentar la actitud educativa centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de su vida.

El aprendizaje colaborativo se abstrae y generaliza, en este caso lo importante es el aprendizaje y la forma como obtenerlo y transmitirlo, es lo que debe incluirse en los programas curriculares y más que todo, transformar los saberes llegados en paquetes informativos, es decir darles “valor de uso” y “valor agregado”. Puesto que el aprendizaje

constituye uno de los mayores desafíos, si el individuo se mueve cada día en un mundo más complejo y cambiante, no puede conformarse con desarrollar destrezas y habilidades básicas, ni un conjunto predeterminado y finito de saberes adquiridos en escenarios escolarizados, tienen que aprender a lo largo de toda su vida en diversos espacios, y aprender a sacar provecho de sus experiencias, de sus éxitos y sus fracasos y transferirlos a nuevos escenarios para enfrentar los retos que se le plantean.

Pero sobre todo, los centros escolarizados (todos los niveles) tienen que convertirse en centros no solo de transmisión y reproducción de información, sino tienen que convertirse en lugares de transformación, creación o producción del conocimiento; caso contrario sucede lo que dice Jürgen Habermas (1929)[13] "sino hay producción de información, la escuela se transforma en un ente mimético que reduplica o repite un saber ante el cual se desconoce su origen y esto es sinónimo de pobreza, subdesarrollo y exclusión".

[13] Jürgen Habermas. Filósofo y sociólogo alemán conocido por sus trabajos en filosofía política, ética y teoría del derecho, así como en filosofía del lenguaje. Propone la teoría de los intereses directores del conocimiento. Entiende por intereses las orientaciones esenciales que son intrínsecas a la reproducción y autoconstitución de la especie humana. Estos interes son tres: técnico, práctico y emancipativo.

1.4.3 La interdisciplinariedad

Más que una postura conceptual, conviene decir que la "interdisciplinariedad" es la habilidad para combinar e integrar actores, elementos y valores de múltiples áreas del saber; el conocimiento y técnica práctica. Es la fortaleza para identificar sinergias, analogías, paradojas y enfoques desde múltiples puntos de vista y enfocados en distintos aspectos de los fenómenos y procesos que trabajamos. La interdisciplinariedad es la transferencia de métodos de una disciplina a otra, por lo tanto, requiere de estímulo, estructura y exploración de los campos envueltos, con experticias o expertos específicos de cada uno aportando valor al objeto de estudio o trabajo. Para ampliar la cosmovisión es interesante citar las definiciones del término interdisciplinaridad que contribuyen a elevar la noción de esta concepción epistemológica:

Los autores Sotolongo Pedro[14] y Delgado Díaz[15] en el 2006, definen a la interdisciplinariedad "como el esfuerzo indagatorio y convergente de varias disciplinas, pero que persigue el objetivo de obtener cuotas del saber acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente de los que pueda estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente".

[14] SOTOLONGO Pedro Luis Codina. Dr. Cubano Investigador titular del Instituto de Filosofía de la Habana.
[15] DELGADO DÍAZ Carlos Jesús. Phd, profesor titular de Filosofía en la Universidad de la Habana, se interesa por la teoría de la complejidad, filosofía de la ciencia, epistemología, el marxismo.

Posada Rodolfo[16] en el 2004, la define como "el segundo nivel de integración disciplinar, en la cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales" es decir reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. Torres Santome en 1996[17], la elaboración de marcos conceptuales más generales, en los cuales las diferentes disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras.

La interdisciplinariedad se representa como un dialogo entre ciencia, con canales de comunicación permanentes, donde fluye la información en canales recíprocos. En términos de Edgar Morin (1978) citado por (Araya et al., 2019) la interdisciplinariedad es "la cooperación entre varias disciplinas en el examen de un único objeto". Su aplicación rige para cualquier área del conocimiento. Al situar niveles jerárquicos, la interdisciplinariedad se sitúa en un tercer estrado; nivel básico, la disciplinariedad, un segundo nivel de complejidad, la multidisciplinariedad y en tercera ubicación esta la interdisciplinariedad; un lugar más elevado lo ocuparía la

[16] POSADA Álvarez Rodolfo. Phd. Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico en Colombia. Rector de la Universidad del Atlántico.

[17] TORRES Santome Jurjo. Nació en España. Catedrático de la Universidad de Didáctica y Organización Escolar de España. Escritor. Se interesa por la interdisciplinariedad. Multiculturalismo, Pedagogía Crítica.

transdisciplinariedad; en el quinto puesto, estaría la comunalidad de las ciencias, representación máxima de la razón disciplinar.

La interdisciplinariedad en casos prácticos se hace efectiva en la panificación curricular; la formulación de un programa analítico debe estar integrada por docentes responsables de la misma asignatura, para lograr un instrumentos sistematizado eficientemente, todos inician y se quedan hasta lograr el producto final, el equipo mantiene canales de comunicación permanente; planificar por separado e individualizada, eso es disciplinar, o, planificar con la participación de todos los integrantes, pero únicamente contribuyen, aportan y se salen del equipo, descargando la responsabilidad en un único actor del proceso, eso es multidisciplinariedad.

La construcción de aprendizajes representa variedad de desafíos; con frecuencia los estudiantes se encuentran con limitaciones para la construcción del pensamiento crítico, reflexivo que les permita mirar la realidad social en profundidad, en este contexto, la interdisciplinaridad representa una vía efectiva (Perez et al., 2002), porque además, la interdisciplinariedad actúa tanto entre ciencias, como entre la variedad del conocimiento que el docente dispone para explicar o interpretar el hecho educativo, desde la variedad de dominios; es decir, un tema puede ser explicado o interpretado desde la antropología, la ontología, la sociología, la psicología, etc. Lo que implica que el docente tiene que superar sus propios límites disciplinares.

1.4.4 Trascendencia de la interdisciplinariedad en la educación superior

Es importante destacar que la interdisciplinariedad en el enfoque moderno de la educación superior en la formación por competencias, integra disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Esta integración disciplinar es importante para la flexibilización curricular, especialmente en los planes de estudio, que tienen como meta la formación de profesionales más universales, aptos para afrontar los cambios de las competencias y los conocimientos; con una formación más humanística y ambiental, con ética, conciencia de equidad social y juicio crítico, comprometido con el cambio social y el desarrollo sostenible.

En el caso de la creatividad e innovación en la educación, la interdisciplinariedad debe ser estimulada por los docentes y facilitadores, para que los estudiantes puedan identificar dichas oportunidades y ser capaces de asociar los conocimientos y habilidades adquiridas en cada campo y combinarlos para un mejor el desempeño. En esta línea, es recomendable que los docentes coordinen sus programas de clase, lecciones y actividades prácticas para propiciar oportunidades de interdisciplinariedad y aprendizaje combinado entre múltiples áreas del saber. Es relativamente fácil su puesta en marcha y estímulo a través de la combinación puntual de disciplinas para fenómenos o áreas específicas, solo es cuestión de actitud, por ejemplo:

- Música y matemáticas
- Astronomía y filosofía

- Física y anatomía
- Psicología y conducta animal
- Ingeniería mecánica y biología
- Literatura, historia y geografía, etc.

Según Manfred (2002)[18], citado por Martínez (2014) existen tres tipos de interdisciplinariedad:

- La valórica, (propósito definido)
- La normativa (Planificación)
- La propositiva (el objetivo obtenido)

La interdisciplinariedad no es otra cosa que la reafirmación y constante epistemológica de la reagrupación de los saberes. En la ciencia moderna, la preocupación de la sociedad científica interdisciplinaria fue variable, la diferencia radica sólo en la que añadieron a esta agrupación interdisciplinar la necesidad de una comunicación entre las disciplinas, elemento que retoma la interdisciplinariedad.

No es menos cierto que es un tema de la epistemología relativamente nuevo, sin embargo es una exigencia asumirla como propia; las presiones a las que se ve sometido el "docente responsable" desde el estudiante, desde los padres de familia, desde la comunidad, desde los currículos, el sistema y el Estado, le obligan a pertrecharse de saberes

[18] MANFRED Artur. Ambientalista, economista, político chileno. Escritor. Candidato a la presidencia de Chile. Exiliado en argentina.

que surjan desde diferentes aristas científicas; en este sentido se volverá más factible la proclamación de los saberes si para ello se agarra, como ya se dijo en el párrafo anterior, de los aportes que le brinda la antropología, la epistemología, la filosofía, la ontología y la investigación como ciencia y como eje transversal, es más, "los profesores para ser y llamarse profesores" tienen que poseer conocimientos básicos en estas áreas, solo desde allí podría insinuarse haber asumido el principio de transdisciplinariedad en el ejercicio de la docencia.

1.4.5 El aprendizaje en las perspectivas de la sociedad del conocimiento

Es innegable que la sociedad actual empujada por las fuerzas coercitivas de la globalización, el desarrollo de las tecnologías, las comunicaciones, la informatización y en perspectivas de una educación en red, atraviesa por una serie de cambios cuantitativos y cualitativos. Se refleja en las formas de pensar y de actuar, de organizarse, de consumir los productos ofertados, en la demanda y exigencias de la satisfacción y solución de sus problemas, en tal sentido a los centros de educación superior les asiste la tarea de actuar con responsabilidad para formar personas con capacidad para: la crítica, la autocrítica, la reflexión, la valuación, el análisis, la síntesis, la innovación, reinventarse, explicar e interpretar.

Para ello Ramírez (2010) dice hay que transformar la universidad, para transformar la sociedad. Se trata de que la universidad tenga que formar individuos para intervenir en una sociedad cuyas instituciones y empresas buscan encontrar en el mercado laboral, profesionales que

respondan a los últimos adelantos de la ciencia y la tecnología, capaces de articular los conocimientos útiles a las perspectivas de desarrollo material y espiritual de la sociedad tanto local – comunitario como regional. Profesionales que se trasladen a niveles más elevados de la metodología, que escalen en la esencia de los fenómenos sociales, económicos, políticos, productivos y culturales, pero sobre todo que desarrollen y/o hayas desarrollado la capacidad para entender lo profundo y complejo de la identidad human.

Al actuar en esta correspondencia, se estaría contestando a preguntas básicas que ya se han planteado en esta construcción: “que enseñar”, “porque enseñar”, “como enseñar”, “paraqué enseñar” “conque enseñar” con una conexión obligatoria a la reflexión más difícil ¡realmente estoy en capacidad de enseñar? o, lo que hago como docente es únicamente reproducir información.

Como ya se ha dicho, la complejidad de los problemas que enfrenta la sociedad actual, pone en el filo del escenario a los que están preparados para enfrentarse a los problemas, pero sobre todo, solucionarlas, alineados con las perspectivas de la misión de la educación para el siglo XXI “Humanizar la mundialización” convertirla en una promesa y un proyecto, darle sentido; convertirla en un verdadero desafío para la democracia, para la libertad, la igualdad, equidad, lucha contra la discriminación, la enfermedad del cuerpo y mente, contra la pobreza, etc.

Un factor que no puede ser inobservado al abordar el tema que nos ocupa, es que la fuerza formativa de la Educación Superior, difícilmente

debe limitarse a lo que pueda incorporar como conocimiento el individuo mientras está en sus aulas, la formación integral a la que tiene que propender tiene que estar ungida con el componente activo para seguir aprendiendo aun después de que haya egresado de sus recintos, puesto que como dice el Francés Delors (1990) ya no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos suficientes y adecuados, pensando que le serán utilices durante toda su vida y le permitirán resolver las diferentes situaciones que encontrará en su actividad social y profesional.

Lo que la sociedad requiere para el presente y futuro, profesionales con competencias para aprovechar y utilizar las diversas oportunidades que se le presentan para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer conjunto de saberes y poder adaptarse así a un mundo en constante cambio. En tales condiciones, ¿para que aprender a aprender? La respuesta para los docentes es, para formar, y en el caso de los estudiantes, es para la vida. Desde la perspectiva de la universidad y sus docentes, educar implica formar:

- Profesionales eficientes y productivos capaces de integrarse a grupos interdisciplinarios.
- Profesionales con capacidad para resolver o solucionar problemas.
- Profesionales de calidad y excelencia, honestos y responsables.
- Profesionales creativos e innovadores
- Profesionales con capacidad de liderazgo.
- Profesionales con capacidad para la comunicación y las relaciones humanas.
- Profesionales que dominen las tecnologías e idiomas

- Profesionales humanistas.
- Profesionales en perspicacia para seguir aprendiendo.
- Profesionales con capacidad para aprender a desaprender.
- Profesionales con autonomía y capacidad crítica, la autocrítica, de análisis y síntesis.

De lo anterior se deduce que epistemológicamente la situación de "formar" atraviesa componentes conceptuales, y fundamentalmente, teóricos para ascender permanentemente a niveles más elevados del proceso educativo.

1.4.6 La relevancia de los aprendizajes

Todos los conocimientos son importantes. Mas el sistema educativo converge en algunas coincidencias en torno a las insuficiencias de sus resultados. Se cuestiona la calidad y pertinencia de los aprendizajes que no parecen corresponder a las exigencias del mundo contemporáneo y se hacen diversas recomendaciones orientadas a superar esas situaciones. La UNESCO en sus lineamientos para la educación, en el marco de la reunión del Comité Intergubernamental, Bolivia 2001, plantea algunas recomendaciones:

Priorizar desarrollo y/o fortalecimiento de competencias de aprendizaje para acceder a la cultura, la información, a la tecnología (TIC´s) y continuar aprendiendo. El aprendizaje efectivo de estas competencias requiere la utilización de nuevos métodos y medios de enseñanza. De tal manera que las competencias deben orientar aprendizajes que favorezcan el desarrollo de capacidades de equilibrio personal, de

relación interpersonal, de inserción social y desarrollo cognitivo, prestando especial atención al aprendizaje de habilidades que permitan "aprender a aprender e interpretar, a organizar y utilizar la información".

Se considera importante construir escenarios consecuentes con los principios proclamados por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a emprender. Además de los pilares, intervenir y entender la diversidad en concordancia con el principio integrado en el Art. 1 de la constitución del Ecuador -2008, base de la convergencia de los pueblos y nacionalidades que cohabitan en el territorio.

Se trata de aplicar el principio epistemológico a la generación y comprensión de hechos y acciones que contribuyan a la inclusión la tolerancia y la espiritualidad; lo que implica que aprender la diversidad de la especie humana significa ser conscientes de las semejanzas e interdependencias presentes entre seres humanos, especialmente respecto a las realidades étnicas y regionales, contextualizando el conocimiento según sus niveles y necesidades locales.

1.4.7 Trasformar los procesos pedagógicos

Transformar los procesos pedagógicos en el contexto actual implica repensar y rediseñar profundamente las prácticas educativas; el propósito es garantizar que docentes y estudiantes sean actores activos en la construcción de aprendizajes significativos y de calidad. Esta transformación no puede concebirse como un simple ajuste técnico o metodológico, sino como un cambio estructural en la manera de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, atendiendo a

las exigencias de un mundo cada vez más dinámico, complejo y globalizado.

En el siglo XXI, caracterizado por la aceleración tecnológica, la interconectividad y la constante mutación de los saberes, es indispensable promover una pedagogía centrada en el desarrollo de competencias para el desempeño. Esto implica no solo adquirir conocimientos, sino también fortalecer habilidades cognitivas, socioemocionales, comunicativas, digitales y éticas que permitan enfrentar con solvencia los desafíos de la sociedad posmoderna: la incertidumbre, la diversidad, la fragmentación de los discursos, y la necesidad de adaptación continua.

En este sentido, transformar los procesos pedagógicos requiere que los docentes abandonen modelos tradicionales basados en la transmisión unidireccional del saber, para adoptar enfoques activos, críticos y reflexivos que promuevan la autonomía, la creatividad, la colaboración y el pensamiento complejo. Asimismo, demanda que los estudiantes se involucren como sujetos protagonistas de su aprendizaje, capaces de investigar, cuestionar y proponer soluciones en contextos reales. Por tanto, esta transformación pedagógica supone el fortalecimiento de una cultura institucional orientada al aprendizaje permanente, a la innovación educativa y a la construcción de entornos inclusivos y democráticos. Solo así será posible formar ciudadanos críticos, comprometidos y competentes, capaces de incidir positivamente en la transformación social, económica y cultural de sus comunidades.

En efecto, “la educación contemporánea enfrenta el desafío de responder a un entorno dinámico, definido por avances tecnológicos vertiginosos y las cambiantes exigencias del mercado laboral” (Herdoiza et al., 2024, p. 6002). Precisamente, la combinación de metodologías pedagógicas innovadoras y las tecnologías emergentes, adaptadas a los procesos de formación académica en constante evolución, está presionando para que el sistema educativo se transforme, de manera que se ajuste a las demandas de una sociedad en constante evolución (Flores Jaramillo, 2024).

CAPÍTULO II

2 MODELO DE GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En esta unidad se analiza la preeminencia de los modelos educativos, bajo la cosmovisión de que los modelos epistemológicos en la educación representan el fundamento teórico desde el cual se estructuran los enfoques pedagógicos y curriculares. Su análisis resulta crucial en un contexto donde la calidad educativa es una aspiración constante de los sistemas escolares y universitarios, y donde las reformas educativas buscan articular la formación con las demandas sociales contemporáneas. Desde esta perspectiva, se afirma que un modelo pedagógico no puede desvincularse de los marcos epistemológicos que lo sustentan, dado que estos determinan cómo se concibe el conocimiento, el aprendizaje y la relación docente-estudiante. Así, comprender la educación desde una óptica epistemológica crítica permite avanzar hacia propuestas integradoras que reconozcan los saberes académicos y las particularidades del contexto con sus prácticas populares.

El desafío de los modelos epistemológicos en la educación actual no es menor; se requiere superar visiones reduccionistas, muchas veces fragmentadas y funcionales al mercado, para construir una pedagogía que piense al ser humano en toda su complejidad. En este sentido, se cree que es necesario repensar qué tipo de persona y sociedad se quiere formar en el siglo XXI, en un escenario global marcado por transformaciones tecnológicas, crisis ecológicas, conflictos sociales y desigualdades estructurales. La educación, por tanto, no debe limitarse

a la transmisión de conocimientos técnicos, sino orientarse a la formación de sujetos críticos, éticos y comprometidos con la transformación de su realidad.

A partir de este enfoque, se plantea que la calidad educativa no puede reducirse a indicadores estandarizados ni a resultados medibles en pruebas de rendimiento, sino que debe ser concebida como un proceso integral que articule dimensiones individuales, sociales, culturales y ético-políticas. Esto implica reconocer que la educación es un hecho profundamente social, atravesado por contextos históricos, ideológicos, económicos y culturales que influyen tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Por tanto, la formación debe centrarse en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes pensar críticamente, resolver problemas reales y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

En esta línea, las estrategias que se sugieren cobran un rol protagónico como dispositivos orientadores de la práctica docente y de la organización curricular. La educación no puede concebirse como neutral ni ahistórica; debe ser comprendida como una práctica social situada, en la que los modelos pedagógicos reflejan determinadas concepciones sobre el ser humano, el conocimiento y la sociedad. De ahí la importancia de promover un enfoque holístico y contextualizado que articule la docencia, la gestión, la investigación y la vinculación con la comunidad, como pilares de una responsabilidad social educativa comprometida con los desafíos contemporáneos.

Finalmente, asumir una postura epistemológica crítica en la educación implica también una revisión profunda de las finalidades y los sentidos de aprender y enseñar. Como advierte la escuela de Frankfurt, si el

conocimiento no transforma, pierde su razón de ser. En este marco, el rol de la educación debe orientarse a la emancipación y la justicia social, tal como proponen autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos y Karl Marx. La apuesta por una educación transformadora exige que los modelos epistemológicos integren saberes diversos, promuevan el pensamiento reflexivo y reconozcan la práctica pedagógica como una acción ética, política y transformadora del mundo.

2.1 Modelos epistemológicos en la perspectiva de la educación

Los modelos pedagógicos inevitablemente se tienen que relacionar con la calidad académica y la calidad de la educación que es una aspiración permanente de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Siendo que un modelo pedagógico se constituye en un planteamiento integral e integrador (Vergara y Cuentas, 2015); se considera razonable profundizar en estrategias que deleguen responsabilidades a los docentes y a las instancias administrativas de las instituciones educativas respecto de la construcción y concreción del currículo (Arroyo Preciado, 2021).

Se trata de construir y/o reconstruir un concepto con una gran diversidad de significados, que supere visiones con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores porque implican juicios de valor, respecto del tipo de educación que se quiere para formar un ideal de persona y de sociedad. En otros términos, la educación tiene que pensar y repensar el tipo de ser humano que pretende formar para el siglo XXI, asumiendo con responsabilidad su rol en la construcción de subjetividades y en la

orientación ética del desarrollo humano. Acorde a los movimientos e innovaciones incesantes en el campo educacional que la sociedad ha experimentado en las últimas décadas (Concha Albornoz, 2005).

Esta tarea exige una profunda reflexión crítica sobre los fines de la educación en el contexto actual, marcado por crisis ecológicas, explotación, pobreza y pobreza extrema, pandemias, corrupción, inseguridad ciudadana, recesión de derechos, movilidad humana forzosa, desigualdades sociales, avances tecnológicos disruptivos y transformaciones culturales vertiginosas. La formación no puede limitarse a la mera transmisión de conocimientos técnicos o habilidades funcionales para el mercado laboral; debe orientarse hacia el cultivo de una conciencia crítica, solidaria y comprometida con la justicia social y la sostenibilidad del planeta.

Pensar en el ser humano del siglo XXI implica también reconocer su complejidad: es un sujeto situado, diverso, con identidades múltiples, afectado por dinámicas globales y locales. Por tanto, la educación debe promover un desarrollo integral que articule razón y emoción, pensamiento crítico y acción transformadora, saber científico y saber popular, individualidad y comunidad. Repensar la educación es, en este sentido, un imperativo ético y político que obliga a redefinir sus contenidos, métodos, estructuras y sentidos, de modo que responda a los desafíos contemporáneos sin renunciar a su vocación emancipadora. Una buena elaboración focalizada en el crecimiento de las capacidades sociales, no solo las individuales (Alessandrini, 2015).

Elementos cruciales del sistema educativo, constituyen los condicionantes económicos, productivos, sociales, culturales, religiosos ideológicos y políticos; tiene que ver con la racionalidad que se la consigna a la educación en un momento dado y en una sociedad concreta, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, los valores predominantes en una determinada cultura, que sin duda son volátiles por la natural evolución de una sociedad en demanda de nuevos productos y de profesionales altamente capacitados para solucionar problemas. Factores que son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros.

Por otra parte, es evidente que existen multiplicidad de modelos que abordan la evaluación de la calidad educativa en correlación con los procesos, sin embargo, ninguno es integral, es decir, que tanto en su concepción teórico metodológica, como en su operativización, realice un abordaje holístico, evaluando los factores internos y externos de la educación. Por lo mismo, se propone que de la investigación surja un modelo epistemológico pedagógico con implicaciones holísticas, desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria a partir de tres ejes de referencia.

Se propone lograr el desarrollo conceptual de la calidad educativa como fundamento de la responsabilidad social universitaria, articulada a sus funciones básicas: docencia, gestión, investigación y vinculación. Significa, por tanto, comprender que la educación como sistema se mueve en un contexto altamente rico y productivo, y como tal exige

estudiantes y posteriormente profesionistas formados en el ámbito de la calidad de la académica, como núcleo medular para lograr el desarrollo de un modelo pedagógico, como propuesta que permita desarrollar y/o fortalecer habilidades con enfoque de competencias a base de conocimientos con un supremo grado de cumplimiento de estándares de calidad educativa.

Lo cual implica, establecerse mediante los sistemas de producción y transformación de la información en el sustento y fundamento a la responsabilidad social que el sistema educativo, público y privado le compete como formadora del alentó humano, considerando los contextos cuentan con una potencial riqueza, productiva, económica, social, política, cultural y talento humano disponible para alcanzar los propósitos que le son adscritos a su natural existencia de institución de educación educativa.

Criterios de calidad. La calidad educativa es una aspiración justa de la comunidad académica consciente que es el camino para aspirar al desarrollo social integral, por tanto, sus estrategias metodológicas deben responder a modelos pedagógicos de aplicación por resultados, teniendo como finalidad la cultura de la excelencia.

Si la sociedad se ha de transformar, será porque sus sistemas educativos se han transformado, para ello, el sistema educativo y la universidad fundamentalmente, tiene que situar las bases y ubicar los caminos por donde ha de transitar la comunidad a la que pertenece. Por ello la responsabilidad social de la educación está relacionada con los estándares de la calidad de vida de los ciudadanos, en esa consonancia

es que las acciones de los estudiantes, docentes y directivos tienen que cumplir sus roles con pulcritud, calidad y calidez.

La acción educativa en los niveles educación inicial, educación general básica, bachillerato y educación superior, tiene que estar anclada a la pertinencia social, reflejada en la oferta de carreras dirigidas a satisfacer espacios laborales reforzando los existentes y explorando los no intervenidos, considerando que la calidad está asociada a los niveles de satisfacción de las necesidades y demandas de la población para que se requiere el involucramiento de: autoridades, docentes, estudiantes, empleados y trabajadores e inclusive la comunidad.

La idea de que la práctica didáctico pedagógica se sustente en modelos epistémicos tiene orientadas a de lograr la calidad educativa, convencidos que los criterios de calidad tienen necesariamente que fundamentarse en las competencias de desempeño, que son lo que hoy exige la formación de los estudiantes y la propia realidad a la que se ha llegado, lo que a su vez demanda que los profesores ayuden al alumno a plantear y resolver problemas reales, a pensar, a distinguir lo importante de lo accesorio, a conocerse a sí mismo, aprender a auto motivarse, conocer sus preferencias en estilos de aprender, cómo puede aprender mejor, aprender a compartir en trabajo colaborativo con los compañeros, aprender a gestionar su tiempo, aprender a organizar su propio conocimiento, aprender a respetar las opiniones de la mayoría en los trabajos de grupo, a saber liderar democráticamente (Alonso y Gallegos, 2011).

Dimensiones. Se entiende a la educación como un hecho social, que cumple la tarea de formar personas honestas, disciplinadas, sinceras, abiertas, críticas y comprometidas en la continua transformación de la sociedad, orientada a la consecución niveles más altos de igualdad, justicia, libertad y paz, para lo que tiene que medirse por los estándares de calidad a través de indicadores que permiten valorar el grado de satisfacción social, producto del cumplimiento de las funciones sustantivas, ello implica, como ya se ha mencionado en el acercamiento teórico, que la acción del docente tiene que tener como base la planificación en el aula y fuera de ella, (niveles de concreción curricular), solo así se podrá hablar y evaluar su práctica pedagógica con criterios de calidad desde una vigilancia epistemológica (ver1.2.3) permanente.

Hay que considerar que todas las dificultades del esquema social se transmiten de manera directa a la educación. La problemática va desde el grupo familiar que selecciona cuidadosamente el establecimiento donde sus hijos serán educados, hasta quienes tienen dificultades para inscribirlos, bien sean por las condiciones opuestas a las intenciones de aspirar espacios diferentes para su desempeño o por la amplia demanda de los servicios educativos, como lo que ya viene ocurriendo en los tres últimos periodos académicos en las universidades ecuatorianas, que se ven imposibilitadas de asumir o dar cabida a la demanda de una población joven con aspiraciones de estudiar una carrera profesionista, situación que no ocurre en los niveles inferiores; pero más allá de considerarse como debilidades en el sistema de educación superior, deben constituirse en oportunidad de desarrollo que empiece desde los cursos de nivelación.

Con este propósito la dimensión del docente debe rebasar la selección asentada en “papeles o certificaciones”, debe basarse en las habilidades, destrezas, cantidad y calidad de conocimientos, en este respecto la “habilitación docente” que realizaba la SENESCYT, mediante el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) es un acierto. Lo que debe emular las universidades y sus unidades académicas, donde para contratar a profesores ocasionales debería tomarse una prueba de conocimientos, ello evitaría las tergiversaciones y acomodos muchas veces políticos clientelares.

Dimensión social. Al analizar la dimensión social de la educación se puede asegurar que “el fin de la educación no está en sí mismo, la educación solo es el instrumento para que el ser humano alcance su finalidad, sin embargo, es el propio individuo quien fijará su fin”. Claro que para alcanzarlo tendrá que mediar elementos constitutivos del proceso educativo en el que se utilizaran teorías y métodos para el desarrollo de la intelectualidad y la moral, más, desde esta pura afirmación es posible observar un enfrentamiento entre la educación y la realidad, lo ideal es que el papel de la institución los regule, en función de los resultados y la realización integral de los seres humanos que en su seno cobija.

Para Naranjo et al., (2025) los fines de la educación deben comprenderse desde una doble dimensión complementaria: por un lado, una dimensión individual, orientada al desarrollo integral de cada persona en sus aspectos cognitivos, emocionales, éticos y sociales; y por otro, una dimensión social, que reconoce el papel activo de las instituciones y agentes educativos en su contexto socio comunitario, así como la

función de los procesos formativos en la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la transformación de la sociedad y la configuración de un modelo comunitario basado en principios democráticos y solidarios.

Siguiendo a Jaramillo (2003), equivale relacionar la epistemología con la génesis de los conocimientos científicos, permitiendo reconocer en ella los diferentes alcances que tienen este tipo de conocimientos en las instituciones de una sociedad, los saberes ideológicos de la época, el impacto y transformación cultural causado por un conocimiento objetivo abstraído de la realidad.

Cabe aludir una afirmación de la escuela de Frankfurt "si la ciencia no sirve para transformar, entonces no es ciencia". En primer lugar, esta idea remite a una concepción de la ciencia no como un saber neutral o meramente contemplativo, sino como una herramienta activa de transformación de la realidad. En esta línea, el rol de la educación cobra sentido cuando contribuye a mejorar las condiciones de vida, resolver problemas sociales, cuestionar las estructuras de poder y abrir caminos hacia la justicia, la equidad y el bienestar colectivo.

Desde la epistemología crítica con autores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos o incluso Karl Marx, la educación no debe encerrarse en la producción de datos descontextualizados, sino que debe vincularse con los procesos históricos, políticos y sociales. La transformación a la que se alude no es solo técnica o instrumental, sino también ética y estructural: la educación debe ser capaz de interpelar el

orden vigente, evidenciar sus contradicciones y contribuir a construir alternativas.

Por tanto, esta frase funciona también como una denuncia a las formas de "hacer educación" que se limitan a reproducir el statu quo, a legitimar intereses dominantes o a desvincularse de las necesidades reales de los pueblos. En este sentido, afirmar que una educación que no transforma "no es educación" es insistir en que el conocimiento verdadero no puede ser indiferente a la realidad: la educación cobra plenitud cuando se compromete con la transformación social, cultural y humana.

Por otra parte, como correlación de lo anterior, el campo educativo, como dice Weber, también está condicionado por elementos como: el poder, el estatus y el reconocimiento social, y va más allá al decir que, lo que determina la posición social es la forma como las gentes distribuyen sus ingresos. Confiere diciendo que "cada sistema educativo se propone hacer crecer a los jóvenes en un particular ¨estilo de vida, considerado útil por los grupos que deciden, en una particular estructura de poder, identificado a través del continuo carisma tradición – razón", en esa correlación, la educación asume un papel decisorio, pues más allá de formar al individuo para la realización integral como fin en sí mismo, está formándolo para luchar por un espacio reconocible en la sociedad.

El enfoque de dimensionalidad involucra, lo que en este caso se plantea, un enfoque pedagógico que se sustente en la epistemología del saber, que recupera la posición del profesor, pero desde una nueva perspectiva, alejada y totalmente opuesta al modelo conductista, esta vez el docente hace énfasis en la calidad y cantidad de conocimientos para mediar en

la construcción de conocimientos. Ello implica que la profesionalización del profesor para ejercer la docencia, mediante un proceso de formación constante, de que la práctica de la docencia tenga íntima relación con la práctica profesional, en términos de Martín Sanchez (2007) la práctica de la enseñanza tiene que ser vista como una profesión, no como un complemento; tiene que ser vista a la enseñanza como una acción dinámica, en continuo desarrollo, por lo que la formación y actualización son aspectos muy importantes que todos los profesores deben asumir como propios.

2.2 Hacia una enseñanza reflexiva y contextualizada

Preguntas que son tomadas como ejes referenciales: ¿en qué medida la aplicación de un determinado estilo de aprendizaje condiciona la manera de enseñar? ¿cómo responderá el docente ante alumnos que no aprenden de la misma forma? ¿cómo pueden abordarse los problemas de aprendizaje desde una nueva perspectiva didáctica? Para encontrar respuesta, vale reflexionar sobre el rol del docente desde variadas perspectivas. La RAE lo describe como la "persona que ejerce o enseña una ciencia o arte", definición que resulta limitada, puesto que es el actor irremplazable en la acción de promover los aprendizajes, su función no está solo en la trasmisión de conocimientos, su papel de educador se asienta en la responsabilidad de formar hombres y mujeres con elevada capacidad para la crítica, la autocrítica, el análisis, la síntesis.

En todo proceso de innovación, cambio, trasformación, diseño rediseño curricular, reforma educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar (Torelló, 2011). Difícilmente se puede acicalar

una concepción de educación centrada en el logro de las competencias de desempeño para alcanzar la calidad y la excelencia, si el desempeño de excelencia del docente está en duda. Significa que el profesor no solo debe enseñar ciencia, sino que tiene que saber formar a sus estudiantes para que resuelvan los problemas de la vida cotidiana desde la profesión.

La práctica pedagógica engendra inusitada responsabilidad, retos y sacrificios emocionales e intelectuales, por tanto, la docencia no puede ser ejercida con base a improvisaciones, amparado únicamente en una "sociedad credencialista", el profesor debe ejercer la actividad académica con base a un modelo epistemológico – pedagógico, consecuentemente debe acreditar un perfil vinculado íntimamente a sus competencias sustentadas en la solvencia teórica, procedimental y actitudinal; en principios, valores y una sólida convicción de servicio, caso contrario se convierte en un "pseudo profesor" estafador de la conciencia e inteligencia de los estudiantes que esperan mayor producción de sus habilidades cognitivas.

2.2.1 Un abordaje desde la prognosis

Al aplicar la prognosis a la visión de futuro de la educación desde donde se pueden analizar las tendencias, condiciones y posibles escenarios actuales para anticipar cómo podría desarrollarse el sistema educativo en el futuro, permite identificar cambios relacionados con la tecnología, la inteligencia artificial, las nuevas metodologías de enseñanza, las necesidades del mercado laboral y las transformaciones sociales. Esto requiere preparar a docentes y estudiantes para los desafíos venideros. Por tanto, la prognosis educativa no busca predecir el futuro de manera

exacta, sino anticipar escenarios posibles y tomar decisiones en el presente que contribuyan a construir una educación más innovadora, inclusiva, flexible y pertinente.

El problema es que en el núcleo del sistema educativo contemporáneo persiste creencias profundamente arraigadas, que han hecho creer que las limitaciones del proceso educativo recaen en la supuesta incapacidad o problemas de aprendizaje del alumno, cuando en la realidad no es así, de debilidades devienen de una estructura pedagógica que desplaza su papel a una posición pasiva, reducida a la mera recepción y reproducción de información. Fenómeno que tiene raíces tanto históricas e ideológicas potentes que configura una crisis estructural que impide la formación integral del sujeto y la emancipación del pensamiento.

Lo de fondo, entonces, en la educación no es la capacidad del estudiante, sino la configuración de un sistema que convierte el aprendizaje en un acto mecánico y desprovisto de sentido. Solo una transformación profunda de las relaciones pedagógicas, del rol docente y de los fines de la educación puede revertir esta lógica de reproducción, abriendo paso a una educación emancipadora y humanista.

La concentración en el estudio del tema educativo ha estado orientada fundamentalmente al alumno como sujeto único receptor de información, tratando de auscultar las vías o métodos que propicien la asunción del conocimiento hasta su esquema intelectivo. De lo que se desprende que los paradigmas independientemente de su diseño, estructura y viabilidad, no serán eficaces de no mediar en su intervención la formación integral del docente. No habrá modelo

eficiente, por mejor diseñado que parezca, si quiénes lo llevan a la práctica no acreditan los conocimientos teóricos y empíricos del área de ciencia en el que se desempeñan.

Los aprendizajes por asociación de experiencias se sustentan en el hecho de que el docente al ser fuente inmanente de conocimientos orientara con solvencia el proceso de "aprender a aprehender" en el alumno, de tal manera que su desarrollo intelectivo esté "asociado" con el reflejo que inspira la experiencia del docente. Donde lo que aprende en el recinto educativo con ayuda y orientación del profesor, será dialécticamente movido/sustituido/fortalecido en la fase siguiente de forma autónoma, asumiendo en el trayecto la acción transformadora de la información registrada.

"El aprendizaje por asociación de experiencias" es un aprendizaje desarrollador en el que se garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social y de actitud amigable con la naturaleza. Por tanto, para ser desarrollador, el aprendizaje tendría que cumplir con tres criterios básicos:

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del alumno, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades o habilidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de motivaciones, sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, garantizar la unidad de

lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los alumnos.

- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia, y a la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creativamente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del desarrollo, refuerzo y/o fortalecimiento de habilidades y estrategias para aprender a aprehender, aprender a desaprender para aprehender, y de la necesidad de una autoeducación permanente. Algunos ejes de la problemática:

La lógica reproductiva del conocimiento. El sistema educativo, especialmente en contextos marcados por la hegemonía del neoliberalismo, ha promovido una lógica de reproducción mecánica del saber. En lugar de fomentar la problematización, el análisis crítico y la producción autónoma de conocimiento, se ha instituido una cultura del aprendizaje instrumental, donde el valor del estudiante se mide por su capacidad de memorizar y repetir datos. Esta lógica niega el papel activo del sujeto en su proceso de aprendizaje y genera una relación vertical entre el educador (como transmisor autorizado) y el educando (como receptor pasivo), como ya lo denunciaba Paulo Freire en su crítica a la "educación bancaria" (Becerril Carbajal, 2018). Así también la denuncia de las formas de opresión que vienen soportando los pueblos desde la aparición del capitalismo hasta nuestros días, y en el anuncio de la posibilidad de surgimiento de procesos de emancipación humana y

social teniendo como fundamento una educación transformadora (Iovanovich, 2003).

El rol del alumno como consumidor. La educación contemporánea también ha sido moldeada por dispositivos ideológicos del mercado. En este marco, el alumno se convierte en consumidor de contenidos educativos, desplazando su rol como sujeto transformador. Esta condición está íntimamente relacionada con la forma en que los medios, las tecnologías y las plataformas digitales han sido integradas sin una perspectiva crítica en los procesos pedagógicos, promoviendo una educación fragmentada, superficial y orientada a la utilidad inmediata.

Desvinculación del aprendizaje significativo. Cuando el estudiante se posiciona como consumidor, el conocimiento pierde su vínculo con la vida cotidiana, con la realidad social e histórica en la que está inmerso. Esto conduce a una alienación del saber, donde aprender ya no significa comprender el mundo para transformarlo, sino adaptarse a él sin cuestionarlo. En este punto, el sistema no forma ciudadanos críticos, sino operarios funcionales al sistema vigente.

Responsabilidad educativa y crisis de sentido. La responsabilidad del fracaso educativo, entonces, no debe recaer en el alumno, sino en el modelo educativo mismo, que neutralice la reproducción y el conformismo como prácticas pedagógicas legítimas. Esta crisis no es solo técnica o metodológica; es una crisis ética, política y epistemológica. Implica repensar los fines de la educación, preguntarse para qué se educa, a quién se educa y desde qué marcos se construye el conocimiento.

Hacia una pedagogía crítica y transformadora. Frente a este panorama, se hace urgente la recuperación de una pedagogía crítica que restituya al estudiante su rol activo como sujeto histórico. Ello involucra superar el paradigma transmisivo, fomentar el diálogo, el pensamiento reflexivo y la construcción colectiva del saber. La educación debe entenderse como un acto político, liberador, capaz de formar ciudadanos conscientes, comprometidos y capaces de transformar su realidad. Para lograrlo se requiere de un modelo que conciba al alumno como un ser natural, puro, no contaminado, en el que el docente vierta todo su contenido, de tal manera que dé a luz a un sujeto nuevo en su intelectualidad.

2.2.2 Justificando un modelo

El elemento indispensable para el docente eficiente, adicionado a la actualización de conocimientos, es la experiencia en su ámbito de ciencia, sin experiencia: ¿Cómo un sociólogo puede enseñar a investigar si jamás ha participado en una investigación? ¿Cómo puede un abogado dar cátedra, si nunca ha litigado un juicio? ¿Cómo puede un psicólogo enseñar a sus estudiantes si nunca ha aplicado un test o terapia? Claro que en este caso el error básico también es de los directivos, que, con visiones viciadas en desequilibrios impersonales, ubican en distributivos a profesores en áreas de las que no son sus competencias, en tales circunstancias la acción pedagógica ya no responde a la vocación y habilidades, sino a la defensa de un espacio laboral o compromiso lisonjero.

Otra situación es que, con ambigüedades en el manejo de modelos pedagógicos, de ninguna manera podrá dar respuesta a las demandas de conocimiento de los estudiantes que en el escenario educativo. El problema es que a menudo se confunden las técnicas, los métodos y las teorías; por ejemplo el modelo constructivista muy citado en la pedagogía, ha sido degradado, ya que se lo utiliza para disimular medianías, donde el "seudo docente" ordena al estudiante a realizar "trabajos grupales y exposiciones" sobre el argumento de que el conocimiento se construye en sí mismo, cuando en realidad esconde debilidades por carecer de argumentos de ciencia para mediar hacia los aprendizajes significativos; medianía académica que tiene que superarse sobre la base de una fundamentación y vigilancia epistemológica. Ya que la docencia es el hecho más significativo social y académicamente, por tanto, merece respeto y reconocimiento del estado y la sociedad, donde se garantice la innovación articulada a la capacidad de planear, asociar, seleccionar, restructurar, evaluar y transformar la práctica empírica y la información recibida en combinaciones que den lugar a producciones diferentes, creativas e innovadoras.

Jonh Dewey alude a que "cuando el niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo", así, el docente fundamentado epistemológicamente y basado en un modelo pedagógico plenamente identificado, entiende que su responsabilidad académica supera el pseudo discurso para trascender desde la literatura hacia un estado teleológico y metacognitivo, por tanto vuelve significativo el aprendizaje, para ello formula, crea, problematiza, desmitifica, en símil resulta como el ingeniero que se propone construir un edificio, necesariamente debe poseer un plano para cimentar su

edificación; en las mismas condiciones, el profesor que maneja desde la teoría y la práctica un modelo epistemológico pedagógico, despertara desde la primera sesión (en el encuadre) el interés por los aprendizajes en sus estudiantes, ubicándose en la capacidad de dar respuesta a las inquietudes colectivas e individuales.

2.2.3 Delimitando objetivos

Objetivo general. Articular estructuras teóricas, metodológicas, procedimentales y actitudinales, en un modelo epistemológico pedagógico vinculado a la experiencia docente para elevar la calidad en la generación de conocimientos durante las actividades académicas de aprendizaje con los estudiantes.

Objetivos específicos: Promover la aplicación de un modelo epistemológico - pedagógico basado en la trayectoria académica docente. Lograr la aplicación de procesos metodológicos basados en el dominio epistemológico de los docentes para pasar de la reproducción a la producción de conocimientos. El objetivo general apunta a una integración compleja y reflexiva de diversos componentes del quehacer educativo (teoría, metodología, práctica y ética) dentro de un modelo epistemológico-pedagógico.

La finalidad no es solo mejorar la enseñanza, sino transformar el proceso de aprendizaje desde su raíz: cómo se comprende, se enseña y se construye el conocimiento. La mención a la "experiencia docente" indica que este modelo no parte de abstracciones universales, sino que se fundamenta en la práctica concreta, situada y reflexiva del profesorado. En este sentido, se plantea una articulación horizontal y

coherente entre lo que se piensa, se hace y se valora en el ámbito educativo, con un enfoque centrado en la calidad del conocimiento generado por los estudiantes, es decir, en su capacidad de comprender, analizar y crear, más allá de repetir contenidos.

Respecto del objetivo específico uno (1): se enfoca en reconocer y aprovechar la experiencia acumulada del docente como base legítima para estructurar un modelo pedagógico con fundamento epistemológico. No se trata de aplicar modelos externos o genéricos, sino de construir desde la práctica docente misma, valorando su evolución, su capacidad crítica y su saber pedagógico como fuentes válidas de conocimiento. Implica también una apuesta por la reflexividad profesional, donde el docente no es un ejecutor de métodos, sino un sujeto epistémico que interpreta y transforma su realidad educativa. Esto responde a corrientes pedagógicas como la de Donald Schön (1930 – 1997)[19] y su idea del "profesional reflexivo".

En tanto que el objetivo específico dos (2), trata de profundiza la intención transformadora del proceso educativo, al identificar como meta la superación del aprendizaje reproductivo y el tránsito hacia un aprendizaje auténticamente productivo y crítico. Para ello, se propone que los procesos metodológicos, es decir, las formas de enseñar y aprender se sustenten en un sólido dominio epistemológico por parte del

[19] Filósofo estadounidense y profesor de planificación urbana en el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Desarrolló el concepto de práctica reflexiva y contribuyó a la teoría del aprendizaje organizacional.

docente. Esto significa que el profesor no solo debe manejar contenidos, sino también comprender cómo se construye, valida y transforma el conocimiento en su disciplina. La enseñanza, entonces, se convierte en un acto creativo e investigativo, donde el estudiante también es protagonista activo del saber, capaz de construir nuevas ideas y no solo repetir lo establecido.

2.3 Fundamentos teóricos

2.3.1 Esquema de formación por competencias de desempeño

El tema del conocimiento ha sido abordado desde diferentes ópticas y en diferentes momentos, pues la preocupación de los pensadores, como se ha visto, ha originado intensas deliberaciones alrededor del establecimiento de pautas para intentar definir la forma de "cómo" el individuo adquiere el conocimiento, complementado con, definir "cuál" es el tipo de conocimiento que requiere ser transferido, además de, "para que" en el sentido amplio de responderse a la pregunta de qué ¿si los conocimientos que están siendo construidos con la mediación del docente le serán útiles al estudiante?

En esta perspectiva asoman diversas teorías con fundamentos radicados en la profundidad de las investigaciones que proponen salidas a la construcción del conocimiento: conductismo, cognitivismo, constructivismo, histórico cultural, entre otros.

La época actual requiere ciudadanos competitivos, altamente preparados para enfrentar los retos de una sociedad del conocimiento que se mueve en vertiginosos cambios científicos y tecnológicos (Big Data, IA) en

contextos de la localización y la globalización. En tal sentido urge que los sistemas educativos incorporen modelos que interactúen con estas tendencias, puesto que la superación de la gestión por procesos obliga a que la acción didáctica - pedagógica se oriente a la concreción de resultados.

Es decir, el individuo y la sociedad actual, no únicamente se valora por la cantidad de conocimientos acumulados, sino por la forma como esos conocimientos son utilizados para resolver problemas en el ámbito de la producción, distribución e intercambio de bienes, la generación de conocimientos en los nuevos escenarios de la nanotecnología, la genética, la inteligencia artificial y el dominio de la energía, los problemas de aculturación, deculturación, enculturación y los medioambientales, entre otros.

En esta dinámica de cambios y trasformaciones aceleradas, las competencias que hoy se demandan, lo que los estudiantes y la propia realidad a la que se ha llegado, está exigiendo a los profesores adecuar las condiciones para que los alumnos identifiquen, enfrenten y resuelvan problemas reales; para que aprendan a pensar, a distinguir lo importante de lo accesorio, a conocerse a sí mismo, aprender a automotivarse, conocer sus preferencias en estilos de aprender. Para enfrentar los retos y los problemas del contexto presente es imperativo que la enseñanza aprendizaje logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado (García Retana, 2011).

La cuestión es que los habitantes del siglo XXI, en un mundo competitivo, tienen obligadamente que desempeñar funciones polivalentes, por ello pensar en un modelo de formación por competencias de desempeñó, es formar a los hombres y mujeres en los conceptos de eficiencia y autosuficiencia. Representa formar para la autonomía, la independencia, para la crítica, la autocrítica, el análisis y la síntesis, desde una perspectiva integradora de los saberes, y holística con respecto a entender la complejidad de los problemas a los que tienen que enfrentarse para no solo identificarlos, sino para plantear alternativas que contribuyan a solucionarlos.

2.3.2 Las competencias y el desempeño

Las competencias y el desempeño aparecen como dos conceptos íntimamente imbricados, en la medida que el desempeño reclama precisamente de competencias. “Si tuviéramos que buscar otro término podría ser el de desempeño ya que es éste precisamente el concepto definitorio de lo que es la competencia. No existe competencia si no se expresa, es decir si no se traduce en un hacer, en un desempeño” (Manso y Thoilliez, 2015).

El eje central de la educación basada en competencias es el desempeño del individuo, entendido como la manifestación concreta de los recursos cognitivos, afectivos y actitudinales que una persona moviliza al ejecutar una actividad. Este enfoque pone el énfasis no en el conocimiento aislado, sino en la capacidad de aplicar lo que se sabe en contextos reales y significativos, donde el desempeño resulte pertinente

y relevante para la resolución de problemas o la toma de decisiones (Valiente y Galdeano, 2009).

La gestión de una educación con enfoque por competencias, a más de las definiciones a las que se ha hecho referencia, reclama otros componentes exactamente definidos: la posición del docente en cuanto a manejo teórico – empírico de métodos técnicas y actividades concretas; diseño curricular, metodología, evaluación por competencias y el sistema de valores.

2.3.3 Diseño curricular por competencias

El diseño curricular por competencias es una estrategia de organización del currículo que se centra en el desarrollo de capacidades integradas (cognitivas, procedimentales y actitudinales) que permiten al estudiante desempeñarse de manera eficaz en contextos específicos, tanto académicos como laborales y sociales. A diferencia de los modelos tradicionales, centrados en contenidos y conocimientos fragmentados, el enfoque por competencias prioriza el saber hacer en contexto, es decir, la aplicación práctica, reflexiva y crítica del conocimiento. Este enfoque pedagógico, centrado en el desarrollo de habilidades y capacidades integrales, competencias, promete una educación más relevante y contextualizada (Bauz et al., 2024).

Este enfoque basado en competencias permitirá formar un estudiante integral en ciencias, por especializaciones, aun si se trata de una formación técnica con cualquier mención, o de profesionales en el ámbito de la administración política de los Estados, ante las que se propone entregar individuos mejor preparados para continuar para

enfrentar su vida futura con éxito. De hecho, la formación por competencias es un proceso de aprendizaje - enseñanza que está orientado a las personas con el fin de adquirir, desarrollar y/o fortalecer habilidades, conocimientos y actitudes para un desempeño idóneo (Cejas et al., 2019). Las competencias tienen un punto clave para la formación de los estudiantes, pretenden entregar a la sociedad sujetos capaces de contribuir con el mundo social y laboral (Ochoa et al., 2025).

Una competencia, en este marco, no es solamente una habilidad técnica, sino una combinación compleja de conocimientos, actitudes y destrezas que permiten resolver problemas y tomar decisiones informadas en situaciones reales. Para el logro de las competencias es elemental la utilización de conocimientos, habilidades y valores de forma articulada y flexible, para dar solución a un problema, donde el contexto es un factor importante (Trujillo Segoviano, 2014).

2.3.4 Enseñanza según estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje según Keefe en 1988, citado por Gutiérrez Tapia (2018), son "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje". Villacís et al., (2020) complementa la definición a referirse que los estilos de aprendizaje son el modo en el que los sujetos aprenden bajo diferentes condiciones y contexto sociales.

Cada persona posee una forma particular de pensar y aprender, lo que se traduce en un estilo de aprendizaje propio. Esta diversidad cognitiva no solo es evidente en el ámbito educativo, sino también en contextos

laborales, sociales y culturales. Reconocer estas diferencias es fundamental, ya que permite diseñar estrategias de enseñanza y comunicación más eficaces, adaptadas a las características individuales de los sujetos.

Comprender cómo aprende cada individuo no solo mejora los procesos formativos, sino que también fomenta la inclusión, el respeto por la diversidad y el desarrollo pleno de las capacidades humanas (Moya et al., 2009). “Los estilos de aprendizaje, son factores importantes en el desarrollo humano, a partir de ello la educación busca mejorar las habilidades tomando en cuenta la diversidad de conocimientos en las personas, que propicie un discernimiento más efectivo y enriquecedor” (Polo et al., 2022, p. 48).

Los estilos de aprendizaje también deben adecuarse a las complejidades de cada etapa en tiempo y espacio, toda vez en la sociedad del conocimiento atravesada por la tecnologías de la comunicación e información (TIC) los estudiantes deben poseer competencias digitales para el adecuado uso de las plataformas virtuales, de igual manera manejar herramientas para una comunicación e interacción fluida y oportuna; buscar experiencias de aprendizaje significativas por medio de trabajos colaborativos y cooperativos entre estudiantes (Milla y Orellana, 2022).

Los estilos de aprendizaje constituyen el modo natural por el que una persona entiende más fácil, efectiva y eficientemente sus propios límites y potencialidades, se comprende al mundo y la relación entre ambos, y también, una manera distintiva y característica por la que un discente se

acerca a los aprendizajes, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente, Butler, A. (1982) citado por (Cabrera y Fariñas, 2024). Al configurar las preferencias, características individuales y la forma que cada persona asimila información, los estilos de aprendizaje son esenciales para formular estrategias didácticas personalizadas y adaptadas a necesidades específicas de los alumnos (Garcia et al., 2024).

Existen diversas teorías y clasificaciones sobre los estilos de aprendizaje, desarrolladas desde distintos enfoques pedagógicos y psicológicos. Las teorías y modelos relacionados con los estilos de aprendizaje resultan muy variados (Roque et al., 2023). Cada modelo aporta una perspectiva útil para comprender cómo aprenden las personas. La literatura muestra coincidencias en cuanto a que no hay un único estilo fijo por persona; más bien, los individuos pueden tener combinaciones y preferencias que varían según el contexto o el contenido a aprender. A continuación, te presentan algunos de las más reconocidos:

Modelo de VARK (Fleming y Mills, 1992). Es un modelo que clasifica los estilos de aprendizaje según las preferencias sensoriales del estudiante:

- Visual: Prefiere imágenes, diagramas, gráficos y esquemas.
- Auditivo: Aprende mejor escuchando explicaciones, música o discusiones.
- Lectura/Escritura: Prefiere leer textos y escribir apuntes o resúmenes.

- Kinestésico: Aprende mejor mediante la práctica, el movimiento o la experiencia directa.

Estilos de Kolb (1984). Ciclo del Aprendizaje Experiencial. David Kolb propone que el aprendizaje es un proceso cíclico en cuatro etapas. De este modelo surgen cuatro estilos:

- Convergente: Aprende mejor mediante la aplicación práctica de ideas.
- Divergente: Aprende observando y considerando múltiples perspectivas.
- Asimilador: Prefiere la lógica, las teorías y los modelos abstractos.
- Acomodador: Aprende mediante la acción, la experiencia directa y la resolución de problemas.

Estilos de Gardner. Inteligencias Múltiples. Howard Gardner no habla de "estilos" en sentido estricto, pero su teoría es usada en educación para diversificar estrategias de aprendizaje según distintos tipos de inteligencia:

- Lingüístico-verbal
- Lógico-matemática
- Visual-espacial
- Corporal-kinestésica
- Musical
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Naturalista.

Estilos de aprendizaje según Honey y Mumford (1992). Inspirados en Kolb, estos autores identifican cuatro estilos comunes en adultos:

- Activista: Aprende haciendo; busca nuevas experiencias.
- Reflexivo: Aprende observando y analizando.
- Teórico: Aprende comprendiendo conceptos y modelos.
- Pragmático: Aprende aplicando ideas en contextos reales.

Tabla 2. Cuadro comparativo de estilos de aprendizaje.

Modelo / Autor	Estilos de aprendizaje	Características principales
VARK (Fleming y Mills, 1992)	Visual, Auditivo, Lectura /Escritura, Kinestésico	Basado en preferencias sensoriales para captar información. Utilizado ampliamente en contextos educativos.
Kolb (1984)	Convergente, Divergente, Asimilador, Acomodador	Se basa en un ciclo de aprendizaje experiencial (hacer, reflexionar, conceptualizar, aplicar).
Honey y Mumford (1992)	Activista, Reflexivo, Teórico, Pragmático	Derivado de Kolb. Se centra en estilos aplicados en adultos y el desarrollo personal y profesional.
Gardner (1983)	Inteligencias múltiples: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.	No se centra en estilos de aprendizaje, pero se usa para adaptar estrategias didácticas a las distintas inteligencias humanas.

Nota: investigación y elaboración del autor

2.3.5 Los estilos de enseñanza

Están articulados con los tres ejes fundamentales del hecho educativo: teórico cognitivo, procedimental y actitudinal; se relacionan con la forma como el docente lleva a la práctica sus constructos teóricos, reflejando el dominio de las metodologías, las estrategias y las actividades concretas para promover los aprendizajes significativos que coadyuven al desarrollo de las competencias de desempeño en sus estudiantes; a su vez, estos estilos de aprendizaje, se reflejan en los dicentes en la calidad de los saberes y en la forma como lo llevan a la práctica ´para solucionar problemas o intervenir con solvencia en la vida cotidiana.

Se parte del hecho de que la enseñanza en un acto planificado, que implica una intencionalidad. Un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del alumno (González Peiteado, 2013). Para enseñar es necesario tener la intención de enseñar, querer enseñar (Martinez y Cegarra, 2012); considerando que las experiencias de aprendizaje están direccionadas a sujetos activos, que codifican y decodifican mensajes, emitidos desde quien dirige, orienta y sirve de mediador de los saberes.

2.3.6 Relación del estilo de aprendizaje con el estilo de enseñanza

Si los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, como lo menciona Gutiérrez Tapia (2018), estos definitivamente determinan la forma que el docente adopta en el ejercicio de las actividades pedagógicas. De manera que se constituyen en los códigos de referencia a través de los que demuestra su solvencia

teórica y pragmática, su actividad mirada como la capacidad para crear e innovar y las habilidades para la reflexión sobre los temas de iteres común en los estudiantes. Además, los estudiantes se convierten en efectivos evaluadores de su práctica didáctico - pedagógico y reconocen en el docente su estilo de enseñanza.

El tema de la pedagogía y la didáctica se vuelve complejo en la medida que el ejercicio pedagógico demanda del docente, disciplina no solo de orden, sino de dominio de ciencia y vigilancia epistemológica. María Montessori (1870 – 1925) dice "Si la disciplina se funda en la libertad, la disciplina misma debe ser necesariamente activa. No se debe reducir la disciplina al silencio o a la inmovilidad como un paralítico, éste es un individuo aniquilado, no disciplinado", en este sentido el docente disciplinado, metodológicamente debe manejar programaciones que posibiliten la aprehensión de los conocimientos en sus estudiantes.

El docente tiene que fundamentar su práctica en las ciencias de la didáctica y la pedagogía, hasta para entender que en el escenario educativo concurren las individualidades, lo que impide a menudo aprender en condiciones similares. En efecto, las prácticas pedagógicas deben ser planteadas desde la pedagogía, implicando la institucionalidad del que hacer educativo, su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de enseñanza – aprendizaje (Duque et al., 2013). Esto requiere preparación y/o formación que le suministre habilidades para buscar en los estudiantes el desarrollo de competencias, como las formuladas por la didáctica crítica para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores, las cuales se deben apoyar en el buen uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, para

facilitar un aprendizaje que le sea significativo y útil en el contexto familiar, social y laboral (Gómez et al., 2019).

2.4 Paradigma

El desarrollo cognitivo constituye el propósito fundamental del modelo pedagógico contemporáneo, en tanto se concibe al sujeto como un ser activo, capaz de construir significados y transformar su realidad a partir de su interacción con el entorno. Este modelo se sustenta en los aportes del paradigma constructivista, el cual postula que el aprendizaje se produce a través de la reorganización progresiva del conocimiento, y que el sujeto construye activamente su comprensión del mundo. Al mismo tiempo, incorpora elementos del enfoque histórico-cultural, particularmente desde la obra de Vygotsky, al destacar la importancia de los procesos sociales, el lenguaje y la mediación cultural en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Todo ello se articula con las teorías críticas, que introducen una dimensión ética y política al proceso educativo, promoviendo una pedagogía que no solo busca formar sujetos competentes, sino también críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social. Así, el desarrollo cognitivo no es un fin aislado, sino una meta integrada a un proyecto emancipador de educación. En correspondencia con el rol de docente ideal con las características del paradigma pedagógico socio constructivista (Rico y Ponce, 2022).

El eje promotor del modelo en la aprehensión los saberes indistintamente de su naturaleza es el profesor, mientras que papel central en la generación de los aprendizajes es el alumno.

Es un enfoque humanista – empírico, sin alejarse del enfoque racionalista, en la medida que, para ejercer el papel de mediador de los aprendizajes, el docente tiene que disponer con perspectivas dialécticas, un alto nivel de conocimientos, en tanto otorga importancia equilibrada a los cuatro elementos macro que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

- Rescata al docente de la marginalidad del modelo anterior y lo ubica como sujeto trasversal de los procesos de enseñanza;
- Retoma el rol protagónico del estudiante como el sujeto de sus procesos de aprendizaje;
- Considera el conocimiento como el legado cultural de la humanidad, digno de ser conocido y comprendido, discurriendo la comprensión de la realidad;
- El punto de llegada, para cuyo estudio confluyen diferentes procesos cognitivos adquiridos con anterioridad, es el desarrollo "cognitivo", como base para alcanzar el desarrollo integral.

Desde este paradigma el objetivo es formar profesionales con capacidad para la crítica, la autocrítica, la reflexión, el análisis y la síntesis, altamente deliberantes, apropiadas del conocimiento creado por la humanidad y creadores de nuevos conocimientos, en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad.

El docente ejerce el rol de facilitador de los aprendizajes, es decir, establece una relación intencionada y significativa con los estudiantes, encargándose de potenciar en ellos, las capacidades que no pueden

desarrollarse de forma autónoma. Condena las ideas fatalistas que no permiten desprenderse de la inmovilidad académica, ideológica y subjetivista, al respecto Paulo Freire dice "la realidad es lo que es y qué podemos hacer ante eso". Ponderó la capacidad del educador de tomar decisiones que transformen las realidades de los estudiantes, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades. Su aproximación a la educación se nutre de sus experiencias directas con los procesos de individuos en el camino de lograr su liberación personal: "hay que lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido"

El modelo articula su acción generadora y formadora a los pilares de la UNERSCO para el desarrollo integral del ser humano: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a emprender. De igual manera encuentra asertividad en los siete saberes para la educación del futuro de Edgar Morín: Las cegueras del conocimiento, enseñar la condición humana, la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano.

2.4.1 Fundamentación filosófica

El modelo está orientado a la formación integral del alumno, independientemente de sus inclinaciones y metas profesionales particulares, esta formación se relaciona con el desarrollo armónico de las capacidades intelectuales, emocionales y morales, con el fin de propiciar su plena realización como sujetos conscientes y autónomos, aptos para decidir de manera lúcida y responsable sus objetivos,

aspiraciones y alternativas de vida y como miembros activos y solidarios de la sociedad.

Se parte de la concepción que los seres humanos se hacen libres, dueños del desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades, conductas y obras en la medida en que sus progresos, dominio del mundo objetivo redunden en el desarrollo de su autoconciencia individual y colectiva.

En el complejo mundo de hoy, el desarrollo sólo es posible a partir de la asimilación sistemática y racional del conocimiento científico disponible y de los principales logros e ideales de la cultura universal y nacional.

En el marco de esa formación integral, la finalidad es la preparación de profesionales con calidad, mediante un conocimiento profundo y dinámico de la ciencia, la cultura y la actividad productiva, con sensibilidad ante los problemas y necesidades de la comunidad, autocrítica, responsables y emprendedoras.

Siendo así, la formación de profesionales en las ciencias sociales, está afincada en el acopio de los conocimientos, experiencias y métodos más avanzados, a efecto de forjar profesionales competentes, emprendedores y comprometidos, facultados para afrontar con éxito las tareas y exigencias del mundo dialectico, de su campo disciplinar y con una clara visión del futuro que ha puesto a la ciencia y tecnología con un dinamismo que hace los conocimientos obsoletos en lapsos reducidos de tiempo y por ello, mueve a la conciencia del alumno a estar permanentemente en la búsqueda de la verdad científica.

2.4.2 Fundamentos pedagógicos

El desarrollo académico no puede circunscribirse sólo a los aspectos organizativos, curriculares y programáticos, debe extenderse al desempeño de todos sus actores, tanto en razón de aptitudes y responsabilidades contempladas en el perfil de egreso como por la variedad de opciones, metodologías, herramientas y accesos informáticos de reciente creación, con esquemas de colaboración más flexibles y auto- gestivos.

La relación vertical entablada entre profesores omnisapientes y alumnos receptivos es rezagada o excluida por las formas de interlocución, asertividad y retroalimentación multidireccionales.

Se debe partir del hecho real que el conocimiento es un proceso complejo y constituye una actividad múltiple e incesante que en cada caso hace acopio de los avances de la experiencia humana para responder a los problemas, intereses y demandas preponderantes de la vida social.

Desde este enfoque pedagógico, el conocimiento no se limita sólo al entendimiento conceptual y la observación metódica, o al conjunto de capacidades y operaciones intelectuales, en su gestación interviene la voluntad, la memoria, la libre reflexión, es un proceso complejo especialmente ilustrativo de que el comportamiento humano es irreducible a factores simples o funciones aisladas.

El conocimiento es la cristalización de un trabajo colectivo altamente organizado, tanto en su elaboración como aplicación y transmisión sólo

puede llevarse a cabo a través del trabajo grupal, interdisciplinario, multidisciplinario, transdisciplinario y cooperativo, de patrones de comunicación y entendimiento racional.

2.4.3 Fundamentación sociológica

La sociedad actual enfrenta una serie de desafíos extremos que obligan a replantear a fondo los términos y las dimensiones de la gestión educativa, tales desafíos se derivan de diversos fenómenos o procesos globales emergentes:

Acelerada transformación económica y surgimiento de nuevos marcos de intercambio entre las naciones, determinadas por la internacionalización y globalización de los sistemas financieros y sus consecuencias en los sectores laborales, empresariales y profesionales.

Progresiva recomposición de los sistemas políticos, acompañada de nuevos tipos de organización y participación ciudadana en las gestiones del estado y de los conflictos sociales que generan iniciativas como aparición de instancias y procedimientos alternativos para el ejercicio del poder, nuevas formas de consenso, etc.

Transformaciones, desplazamientos y reconfiguración del orden social, surgimiento de modelos de vida nuevos y heterogéneos que al interactuar con los existentes posibilitan y fortalecen el advenimiento de una concepción pluralista y tolerante de la sociedad, sobre esa base habrán de ponerse en práctica nuevos esquemas de convivencia y solidaridad.

Todo esto conlleva a un replanteamiento radical del esquema de organización y planificación de los modelos educativos y de los modelos pedagógicos, los que más que un cambio de programas y objetivos académicos, deben concebirse como una operación orgánica y recurrente encaminada a prever en lo posible la evolución de las demandas sociales y requerimientos prioritarios del desempeño profesional.

2.4.4 En el horizonte de la complejidad

El punto de partida se lo sitúa en la interrogante ¿qué tipo de ser humano se pretende formar? Desde la perspectiva de las teorías de la complejidad, el sistema educativo, se pretende superar el reduccionismo que alude a que el sujeto es un ser bio, psico social, para mirarlo como un ser integral: bio, psico, social, dialectico, histórico, energético, espiritual, ecológico; por tanto, el sistema educativo no busca formar a un simple profesional, sino a un ser humano adaptable y consciente de la interconexión sistémica, un ser holístico, del mudo y para el mundo. Para lo que el docente debe estar comprometido con la formación de un individuo que entienda que el mundo es un entramado dinámico y no lineal, donde los problemas no tienen una única causa, ni una solución simple. Que el estudiante de las nuevas generaciones se forme como un pensador sistémico capaz de navegar la incertidumbre, gestionar la ambigüedad y colaborar en redes. Que el estudiante es un agente activo, creativo y con la capacidad para la crítica, la autocrítica, el análisis, la reflexión y con capacidad para autoorganizarse, de manera que contribuye positivamente al desarrollo de su entorno de manera resiliente e innovadora.

En este marco, el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus, que significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, antropológico, ontológico, sociológico, psicológico, afectivo, mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter - retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes, entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

Según Morín, “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre, puesto que, vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso, que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento”, inherentes a la condición humana, la identidad, la comprensión de la diversidad axiológica y enfrentar las incertidumbres.

El profesional de la era actual requiere para su comprensión mirar la realidad social desde la complejidad y reflexión epistemológicas interdisciplinaria, transdisciplinaria, multidisciplinaria. En concordancia con los fundamentos teórico-pedagógicos de la Universidad, los principales referentes se vinculan con la instrumentalización del constructivismo sobre la base de las teorías críticas, orientado a conseguir el desarrollo cognitivo de los sujetos, desde una posición holística, humanista e integradora, rescatando el rol protagónico del docente en la generación de las condiciones para que el estudiante aprenda a desmitificar los problemas concomitantes a una

época coyuntural y demás situaciones emergentes en una sociedad cada vez más compleja.

El marco referencial se fundamenta en una formación integral del ser humano en consonancia con el modelo educativo para alcanzar una sociedad del conocimiento, desde el conocer, saber hacer, saber ser, saber convivir juntos y saber emprender, que permita comprender los escenarios y tendencias políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales, humanistas, de género, equidad e inclusión.

Se pretende formar al futuro profesional, integrando en el campo de estudio con contenidos para estimular la aprehensión de conocimientos de manera que actúen con solvencia en sus campos de acción mediante la planificación, la organización la gerencia y la evaluación de las intervenciones, además de la generación de constructos teóricos que provoquen cambios sociales orientados a delinear horizontes por donde debe transitar la sociedad; se trata de formar profesionales con capacidad creadora e innovadora, capaces de diagnosticar los factores implicados en los problemas sociales en perspectiva de brindar alternativas de solución a las diversas situaciones concomitantes a situaciones de interés colectivo e individual.

2.5 Concepciones estructurales del modelo

El proceso de implementación de un modelo pedagógico requiere necesariamente de una estrategia de capacitación docente sistemática y contextualizada, orientada a garantizar su apropiación teórica y práctica por parte del profesorado. En este sentido, se plantea como eje fundamental la realización de talleres formativos, diseñados para

fortalecer las competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas de los docentes en torno al nuevo enfoque. Esta estrategia permite que los educadores no solo comprendan los fundamentos del modelo, sino que sean capaces de aplicarlo con solvencia y pertinencia en sus prácticas cotidianas, promoviendo así procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos y coherentes con los objetivos institucionales.

La formación docente continua es un factor clave para la innovación educativa, ya que posibilita el desarrollo profesional reflexivo y el mejoramiento de la calidad educativa. Es decir, en la ejecución de un modelo educativo y sistemas de aprendizaje es fundamental el involucramiento del profesorado capacitado, de manera imbrique la innovación como un eje intencional que en esencia tienda a mejorar los procesos educativos, ser sostenible en el tiempo y sus resultados sean transferibles a otros contextos (Pila et al., 2024).

En esta misma línea, Díaz Barriga y Hernández (2010), citado por Hincapié y Clemenza (2022) destacan que la actualización pedagógica debe ser entendida como un proceso permanente, orientado a transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica y contextualizada. Considerando que el aprendizaje y la enseñanza son elementos dinámicos del sistema, se parte del principio “aprender – haciendo” “aprender – dialogando” “Aprender – a aprender”, se sintetizan brevemente algunos planteamientos que servirá a los profesores como referente para promover en los estudiantes el desarrollo de actitudes y aptitudes para actuar eficientemente en los procesos educativos. El "aprender haciendo" involucra el aprendizaje por medio de la experimentación, la manipulación, las vivencias y el juego dentro

de las aulas-ambientes divididos en espacios, los cuales son organizadas de forma que se aborden diferentes dimensiones del desarrollo de los estudiantes (González y Yanacallo, 2020).

La pedagogía transformadora desde el enfoque del aprendizaje activo es fundamental para fomentar un proceso educativo que promueva el desarrollo integral de los estudiantes (Pérez y Iturralde, 2024, p. 809). Tanto la sociedad como el estudiantado, exigen un aprendizaje real que proporcione una respuesta a las problemáticas y desafíos que se suscitan en el contexto actual (Cancino Delgado, 2024, p. 1657).

A más de los objetivos planteados, se aspira alcanzar los siguientes resultados:

- Dominio del modelo pedagógico que sirve de base para la construcción de conocimientos
- Dominio de las bases epistemológicas que fundamental el modelo epistemológico.
- Conocimiento de las estrategias metodológicas para la aplicación del modelo epistemológico
- La docencia ejercida por profesionales de la docencia, desalojando a los artesanos de la docencia.
- Capacidad para demostrar en la docencia, el dominio teórico combinado con la experiencia profesional
- Desarrollo de las habilidades intelectuales que posibilitan el pensamiento reflexivo.
- Establecer cambios en los enfoques aplicados por los docentes en el proceso de enseñanza - aprendizaje

- Mejorar el perfil profesional de los docentes con el mejoramiento de conocimientos para promover los aprendizajes que les permita a las futuras generaciones desenvolverse con solvencia en la academia.
- Disponibilidad didáctica basada el manejo de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial.
- Investigación y vinculación imbricadas sólidamente con la docencia.
- Asertividad, resiliencia
- La planeación como elemento básico de los aciertos en el ejercicio de la docencia y de los aprendizajes.

Tabla 3. Concepciones estructurales básicas del proceso de aprendizaje.

Fundamentos filosóficos:	**Pragmatismo, teorías críticas**
Fundamentos epistemológicos	Constructivismo, crítico problémico (Carlos Marx), epistemología, fenomenología, antropología, sociología, psicología
Metáfora	Enciclopedia
Concepto de aprendizaje	Centrado en la capacidad, competencias y alto dominio conceptual ético y moral, tanto del docente como del estudiante.
Proceso de aprendizaje.	La solvencia intelectual le permite al docente generar las líneas de acción a través de preguntas generadoras en vía de ida y vuelta, que propicien el desarrollo de la actitud crítica, autocritica, reflexiva, analítica y para la síntesis
Tipo de aprendizaje	Recepción, consumo, reproducción = transformación integral – producción
Tipo de profesor	Facilitador, mediador, guía, asesor, motivador.

Programa de estudio	Abierto, holístico
Comunicación	Permanente – horizontal - retroalimentación/ doble vía
Metodología	Activa – participativa
Métodos	Crítico - deductivo – inductivo – experimental, prueba error, aprender haciendo.
Técnicas	Panel, debate, lectura exegética, trabajo grupal, trabajo asociativo, grupo cooperativo, método socrático,
Evaluación	Cualitativa – cuantitativa Formativa – procesal – sumativa

2.5.1 Metodología de aprendizaje

La estrategia general de aprendizaje recorre el proceso de identificar el problema de conocimiento inscrito en una temática de las unidades didácticas en que se descompone el objeto de estudio de la asignatura; su tratamiento como problema comienza con el reconocimiento del problema como tal, seguido de una exploración de conocimientos previos que sobre el mismo tiene el alumno. La síntesis de este inicial proceso permite construir una base preliminar descriptiva del tema, a lo que se adiciona la nueva información que se genere de la lectura comentada, de las reflexiones y juicios que se puedan generar en trabajos colaborativos e individuales y sobre el cual se esquematizaran en redes, mapas conceptuales y organizadores gráficos secuenciales y relacionables.

Como producto de este proceso, el conocimiento inicial y el generado con las aportaciones, constituyen el nuevo conocimiento, que debe ser

sometido a la reflexión como criterio de abstracción y validación. Luego de haberse con autonomía, ejecutado varias operaciones mentales lógicas conducentes a la elevación del concepto al nivel operacional, es decir como lo interpretamos y comprendemos, se pasa a la fijación del concepto pasando críticamente a la contextualización del concepto para darle significación y, en consecuencia, perdurabilidad para su evocación.

Esta estrategia, que puede iniciarse en cualquier fase del ciclo problema-exploración-elaboración- reflexión-contextualización, logra conocimientos que se constituyen en la base para el tratamiento de posteriores temas, por ello la metodología de aula, evoca el conocimiento previo y lo relaciona con conceptos de enlaces con la nueva temática. El trabajo de aula se caracteriza por ser dinámico, dialógico concordante y discordante, en una esfera participativa crítica, que favorece el trabajo colaborativo, el uso de tecnologías apropiada y estimula la práctica de valores de honestidad académica, cooperación, respeto y automotivación por el saber.

2.5.2 Estructura del modelo

Tabla 4. Síntesis del modelo pedagógico

Síntesis del modelo pedagógico

Base epistémica de la escuela de Ginebra

Toma el pensamiento de Jean Piaget, principal postulante del constructivismo

Como el individuo construye el conocimiento, como pasa de un estado a otro más avanzado y como demuestra ese conocimiento. (basado en resultados)

Le interesa determinar las formas básicas que originan las categorías: causalidad, espacio y tiempo.

Los conocimientos son construidos por el sujeto cognoscente cuando actúa con el objeto de la realidad física.

Se basa en adquisición de nuevos conocimientos mediante la aplicación de las leyes de la dialéctica, negación de la negación. El rechazo de los viejos conocimientos por los nuevos. El sujeto está claro que todo lo nuevo está sometido a cambios, críticas positivas o negativas.

El sujeto está en capacidad de construir su propio conocimiento a partir del descubrimiento, movido por la curiosidad que la lleva a investigar, para alcanzar conclusiones.

Asume un enfoque empírico – inductivo.

El docente basa su actividad de aprendizaje. Enseñanza en la experiencia teórica para promover el "aprender haciendo"

Metodología que emplea

No es estricta, surge en el proceso, el alumno tiene libertad

El profesor, guía, asesora, motiva al alumno para que actúe solo

El profesor apoya para razonar, resolver problemas, valorar objetos, personas y situaciones

Los alumnos expresan, discuten y confrontan los temas y preguntas

La presentación de nuevos contenidos debe apoyarse en ejemplos.

Deben emplearse organizadores

Explorarse los conocimientos previos, para complementarlos

Tipos de ser humano que aspira formar

Capaz de entender que la realidad existe bajo la forma de múltiples construcciones mentales.

Capaz de elaborar progresiva y secuencialmente el conocimiento por descubrimiento y significación.

Capaz de aprender a aprender, potenciando el proceso interior - Aprendizajes Significantes.

Capaz de aprender a desaprender para aprehender.

Con capacidad para la crítica, la autocrítica, el análisis, la reflexión y la síntesis.

Actitud proactiva o propositiva para enfrentar y solucionar problemas de la profesión y la cotidianidad.

Actitud propositiva para hacer de los aprendizajes un hábito de vida.

Sistema de habilidades

- Sintetizar mediante organizadores gráficos.
- Aplicar el análisis y la síntesis en los documentos de apoyo.
- Elaborar ensayos, artículos académicos y ponencias
- Respeto y tolerancia a las opiniones

- Emitir juicios críticos.
- Intercambiar opiniones en plenarias.
- Argumentar y fundamentar sus opiniones.
- Síntesis, análisis, crítica y autocrítica.
- Autonomía, deliberación.

Medios o materiales de enseñanza que se utiliza

Técnicos: Programación – Texto Módulo, Documento de apoyo, Guías didácticas.

Materiales: Auxiliares didácticos, Organizadores gráficos, diapositivas.

Tic´s : computadora, proyector

Sistema de enseñanza

Se utiliza el siguiente procedimiento: Encuadre, presentación del tema, planteamiento del objetivo, evocación o exploración de conocimientos previos, preguntas de reflexión, elaboración del conocimiento, evaluación formativa, transferencia del conocimiento, proyección de la temática.

Sistema de interacciones: docente - estudiante

Se trata de:

Establecer relaciones interpersonales efectivas.

Generar un ambiente de reflexión, libertad y acción.

De cada tema extraer tesis, argumentos, ejemplificaciones y conclusiones.

A partir de contenidos, elaborar organizadores gráficos.

Enriquecer el vocabulario mediante la comprensión, aplicación y transferencia de ejercicios de lenguaje.

Manejar los niveles de lectura

Utilización permanente de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Utilización de técnicas de aprendizaje activo.

Aplicar técnicas para aprender a pensar y aprehender.

Estimular las preguntas y comentarios.

Estimular el trabajo en equipo.

Metodología intra - clase

Métodos	**Técnicas**	**Procedimientos**
Métodos lógicos:	Encuadre	Análisis
Inductivo	Trabajo en equipo.	Síntesis
Deductivo	Lectura exegética	Ejemplificación
Pedagógicos:	Lluvia de ideas.	Demostración
Heurístico	El Panel.	Aplicación
Inductivo-deductivo	Exposición problémica.	Exposición
Problémica	Entrevista,	Valuación
Científico	Encuesta	Comparación
De situaciones	Estadística	
	Estudio de casos	
	Trabajo grupo cooperativo	
	Expositiva – participativa	

Hermenéutica

Mayéutica

Técnicas asertivas

1. El asertividad en tres pasos.

Paso 1. Escuchar activamente lo que se dice y demostrar a la otra persona que se le presta atención y se le entiende. Centrarse en la otra persona

Paso 2. Decir lo que se piensa (meditación previa). Centrarse en uno mismo

Paso 3. Decir lo que se desea que suceda. Búsqueda de acuerdos y consensos. Centrarse en la otra persona y en uno mismo.

2. El lenguaje corporal.

El lenguaje corporal es fundamental para trabajar con asertividad.

De nada sirve aprender las palabras y las técnicas correctas, si luego transmitimos un mensaje contradictorio a través de nuestra postura o nuestros gestos.

3. El disco rayado.

Consiste en ser persistente repitiendo una y otra vez lo que queremos sin enfadarnos, irritarnos o levantar la voz. Es importante utilizar ciertas palabras una y otra vez en frases distintas, fortaleciendo así la parte principal de su mensaje e impidiendo que los demás salgan por la tangente o que se desvíen de su mensaje principal.

Esta técnica es útil cuando se ve que está diciendo algo y la otra persona sigue con su idea anterior, dando vueltas, tratando de convencerte y sin enterarse o sin querer hacerlo de lo que le estás diciendo.

El disco rayado asegura que el mensaje se transmita sin tener que regañar.

Ejemplo: Aquí está prohibido hablar por teléfono. Entiendo que sólo quiere hacer una llamada, pero no puede hacerlo aquí en el aula.

4. El acuerdo viable.

Significa dar a cada persona un espacio de maniobra suficiente para poder llegar a una solución lo más conveniente posible para todas las partes.

Es la búsqueda de una tercera alternativa

Significa que cada parte deberá ceder algo de su espacio, pasando de una postura extrema a otra intermedia. En realidad, significa búsqueda de una tercera alternativa.

Es adecuado utilizar esta técnica cuando el conflicto se establece en torno a datos reales del problema siendo asertivas las dos personas que discuten.

5. El banco de niebla (fogging).

Consiste en dar la razón en parte y manteniendo a la vez la integridad y el punto de vista propio.

Es una forma de evitar la confrontación directa.

Recibe este nombre porque si imaginamos que vamos conduciendo y de repente nos encontramos con un banco de niebla, ello nos obliga a frenar e ir más despacio.

Permite con nuestra actuación conseguir frenar la agresividad de un adversario o un estudiante que pueda volverse sectario.

Al admitir lo que dice, se muestra respeto y tolerancia, a la vez que se muestra comprensión hacia nuestro interlocutor. Esta técnica se emplea de las siguientes maneras:

a) Reconociendo cualquier verdad contenida en declaraciones que los demás emplean para criticarnos. Por ejemplo: “Es verdad lo que dice...”

b) Reconocer la posibilidad de la verdad. Por ejemplo: “Puede que tenga Ud. razón... “Es posible...”

Es una técnica óptima para las relaciones de carácter oficial, político, comercial y en el manejo de críticas o conflictos.

Modelo investigativo

La investigación será bibliográfica y de campo y versará sobre los campos de estudio y actuación, además se la aplicará como una forma de confrontar los contenidos teóricos con la realidad.

Se elaboran ensayos, artículos y ponencias sobre diferentes temas durante el proceso.

Desarrollo de investigación formativa y generativa; básica, aplicada y experimental durante el proceso que estarán aplicados a problemas de la trama social.

Estrategias para la producción académica

Las etapas para la producción académica como finalidad del proceso de formación, están constituidas por tres tipos de actividades: la planeación, investigación y redacción del texto.

La planeación del texto es muy importante porque es en ella donde el estudiante genera y organiza sus ideas. Una vez completada esta fase, se puede pasar a la redacción y revisión de las producciones generadas a partir de un profundo a análisis del estado del arte o de la cosa en ciencia, tomando como base lo existente en los artículos científicos de revistas indexadas y libros de autores reconocidos.

1. La elección del tema. Es la decisión más importante de todas las que se deben tomar. Existen algunos puntos que hay que recordar a la hora de seleccionar un tema: la motivación, ya que el autor necesita estar interesado por el tema para realizar una buena investigación. También el autor debe conocer las normativas y expectativas que afectan la investigación, así como los métodos de investigación a utilizar. Se suman los conocimientos empíricos, investigaciones anteriores y la amplitud del tema, el tiempo y recursos que se encuentran a su disposición.

2. La investigación, mediante la lectura. Elección de preguntas, resumir, organizar, escribir y reflexionar acerca del tema elegido. Para ello, se recomienda llevar un diario de investigación, el cual permite desarrollar ideas y relaciones por medio de la escritura regular. Por otro parte, la redacción de un diario de investigación puede sustituir o ayudar a la creación de notas que después servirán en la redacción del texto final.

3. La generación de ideas Una vez seleccionado el tema, consiste en acumular toda la información necesaria para éste. Este proceso no sólo se refiere al contenido del texto sino también a ideas que ayuden a la redacción; por ejemplo, pensar en la estructura del texto. A continuación, se presentan algunos métodos o estrategias que ayudan a la generación de ideas:

Lluvia de ideas. Consiste en hacer una lista con todas las ideas, por más absurdas que parezcan, acerca de tu tema con un margen de tiempo limitado.

Relaciones lógicas: asociaciones coherentes entre dos o más ideas. Este método permite tanto ampliar el discurso como hacerlo más complejo, porque las ideas en vez de figurar poco relacionadas como en el método de la lluvia de ideas, se asocian entre sí. Estas asociaciones lógicas se pueden dar por analogía, contraste, causa, consecuencia, sucesión, ejemplificación, contextualización, precedencia, generalización, experiencia personal o de autoridades y clasificación.

La estrella. Es una guía para desarrollar conceptos a partir de elementos interrogativos como qué, quién, cuándo, cómo, dónde, por qué y para qué. Este tipo de método es muy útil, ya que ayuda a considerar los puntos esenciales del tema escogido.

4. Organización de las ideas en un índice preliminar. Una vez que se generan las ideas, es necesario organizarlas para que éstas puedan constituir un discurso. De esta manera, se reúnen y dividen las ideas en grupos que después formarán parte de nuestro texto. A continuación, se presentan algunos métodos para la organización de ideas:

Jerarquización: Ordenar las ideas según su importancia, se pueden utilizar diferentes nexos como: en primer lugar, lo más importante, sobre todo, finalmente, entre otros.

Esquema: las ideas se ordenan jerárquicamente en línea vertical. Cada idea constituye un tema o subtema a desarrollar, a manera de un índice.

2.6 Posición progresiva del docente y del estudiante en el proceso

El modelo pedagógico propuesto se basa en un proceso de transición gradual en el rol del docente y del estudiante dentro del hecho educativo. Inicialmente, el docente asume un papel protagónico al conducir el proceso de enseñanza: organiza, explica y estructura los contenidos de la asignatura y el plan de clase, estableciendo el encuadre pedagógico desde el primer día de clases. Sin embargo, a medida que avanza el desarrollo de las actividades, este protagonismo se transfiere progresivamente al estudiante, quien asume un rol cada vez más activo en la construcción de sus aprendizajes.

Este proceso de transición no es espontáneo, sino que se apoya en una planificación rigurosa mediante el plan de clases que guía el involucramiento paulatino del estudiantado. A través de diversas estrategias didácticas, el docente fomenta la participación creciente de los estudiantes, desarrollando su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

Al cierre del ciclo académico, esta lógica culmina con la inversión total de roles: los estudiantes, previamente organizados, son los encargados de diseñar y ejecutar actividades demostrativas del conocimiento adquirido. Esto puede incluir la planificación y conducción de una clase,

la organización de equipos de trabajo, o la dirección de una sesión académica. En este punto, el estudiante se convierte en el actor principal del proceso formativo, reflejando así una práctica educativa centrada en el aprendizaje activo, significativo y colaborativo.

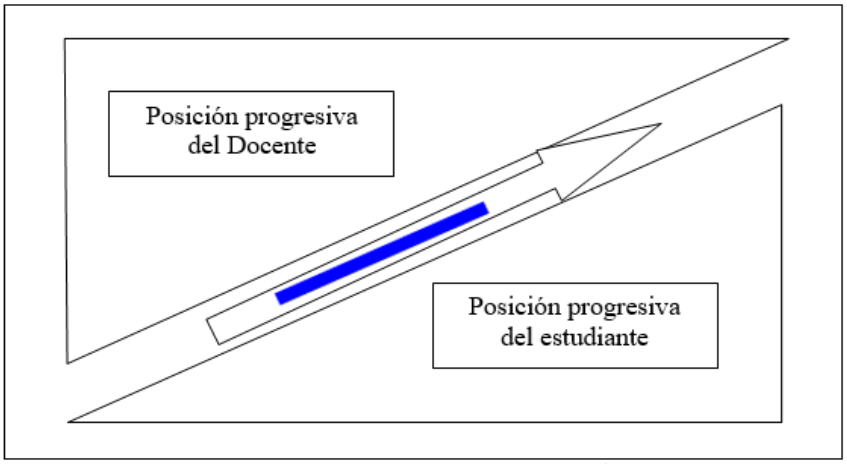


Figura 1. Posición progresiva del docente y del estudiante en el proceso.

2.7 Planificación educativa

En el modelo asume la secuenciación didáctica donde se imbrican: contexto – problema – teoría – conocimientos, los provocan que las experiencias de aprendizaje no sean el resultado de las condiciones inmediatas e improvisadas del escenario y los actores del aprendizaje, sino que obedezcan a un sistema de contenidos y procesos metódicamente planificados. El docente tiene que atender que el principio de la creación e innovación de su práctica didáctico – pedagógica cotidiana debe estar sustentado en la organización y/o planificación. Por tanto, las secuencias didácticas en la planeación, en términos de Silva & Rodríguez (2023) son un proceso de planificación

didáctica que ayuda a fortalecer los aprendizajes. Albarracín (2022) destaca que en las secuencias didácticas el orden y el ritmo constituyen elementos esenciales de la planeación. En tanto que, para Valdiviezo et al., (2023) las secuencias didácticas son procesos de organización y planificación articulados por el docente estratégico para conectar las experiencias de aprendizajes, a las expectativas concordantes con las competencias de desempeño que se pretenden desarrollar.

Considerando que la mayor responsabilidad del docente es situar prácticas que enriquezcan al máximo el acto de aprender y enseñar (Chelle, 2010), se plantean algunos ejes:

1. El docente debe ser fuente de saberes e inspiración intelectiva y ética;

2. El estudiante debe adecuar sus habilidades en relación con la información disponible y generada en escenarios intra áulicos y extra áulicos, es decir de su entorno;

3. El uso de herramientas tecnológicas es factor clave en la exploración racional de información;

4. Los contenidos guardaran estricta pertinencia con la realidad actualizada;

5. Los aprendizajes alcanzados logran significado en el momento que abre la posibilidad de monetizarse en la cotidianidad.

Para Sarango et al. (2022) el análisis de la didáctica que aplica el docente en las actividades intra y extra clase, ocupa amplios espectros de la

discusión, precisamente porque el profesor que se interesa en promover conocimientos, tendrá que esforzarse en cómo llevar a cabo esos aprendizajes, y con que trabajar en una o varias asignaturas, pensando siempre en lo efectivo y/o rentable que resulte lo aprendido; porque hay que ser claros, al estudiante le interesa la rentabilidad de los conocimientos, dicho de manera más precisa, que lo que aprende le sirva para monetizar en su práctica cotidiana.

Desde esta lógica aparecen dos grandes campos de acción que requieren la creatividad docente: planificación y organización; currículo y competencias. La cuestión, dice Pimienta (2011) es que "La docencia, la investigación y la difusión, como actividades esenciales de las instituciones de educativas, se han visto permeadas en los últimos años por el enfoque de la educación basada en competencias" (pág. 78). Mientras que, en el ámbito de la planificación y la organización, Tovar & Cárdenas (2012) sostienen que "La actual formación de profesionales exige perfiles con características como la posibilidad de organizar, planificar, prever y ejecutar procesos, a partir de conocimientos teóricos y operativos especializados, sobre contextos específicos" (pág. 123).

Por tanto, la planeación basada en secuencias didácticas se convierte en guía para la desmitificación, favorece la articulación entre contenidos y procesos metodológicos, refuerza y/o fortalece el desarrollo de habilidades cognitivas con enfoque de competencias de desempeño, las que surgen de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas más efectivas para fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula?

- ¿Cómo puede la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes influir en el rendimiento académico y en la motivación de los estudiantes?

- ¿De qué manera el uso de tecnología en el aula puede mejorar la relación entre docentes y estudiantes y facilitar el aprendizaje?

- ¿Qué técnicas de retroalimentación son más efectivas para mejorar el desempeño y la comprensión de los estudiantes?

- ¿Cómo pueden los docentes adaptar sus métodos de enseñanza para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes?

- ¿Qué rol juegan las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en la creación de un entorno de aprendizaje positivo y seguro?

- ¿Qué estrategias metodológicas debe implementar el docente para establecer el criterio de validez a los contenidos teóricos articulados en la planificación micro curricular?

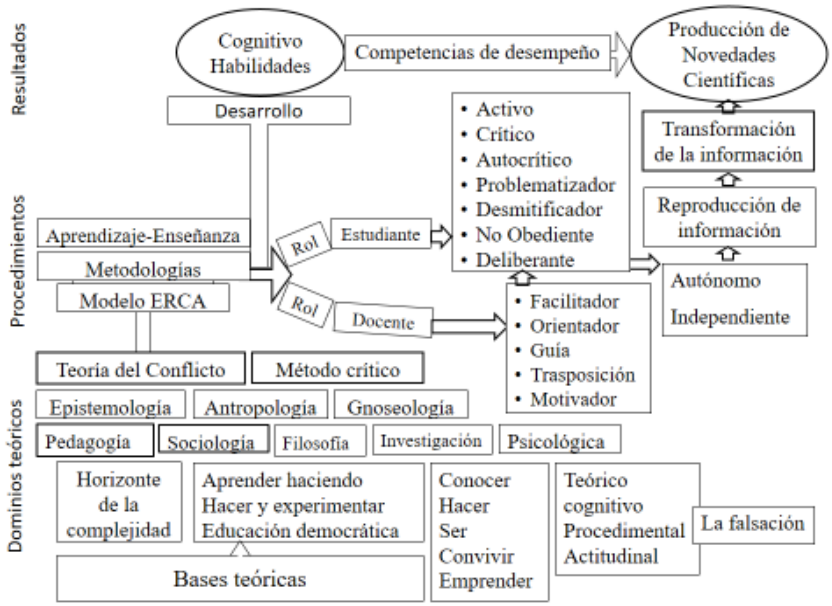


Figura 2. Andamio cognitivo para el proceso formativo.

Para enseñar es necesario querer enseñar, nadie puede enseñar lo que no sabe, para enseñar debe saber cómo enseñar, por tanto, para enseñar debe aprender cómo enseñar (Martínez et al., 2012). Ciertamente, la educación formal constituye el proceso didáctico pedagógico mediante el cual las generaciones adultas proporcionan a las generaciones jóvenes la oportunidad de conocer y apropiarse de los ideales, la identidad, los valores, las costumbres, los conocimientos y las creencias de la sociedad en la que viven, lo que implica que sus actores, puntualmente, los profesores acrediten elevados grados de intelectualidad referente a la pedagogía y la didáctica fundamentadas en la ciencia para ejercer con solvencia la gestión de enseñar.

Primera escala. En la dinámica de los aprendizajes, si bien el estudiante es el eje sobre el que gira el proceso educativo, el docente es el actor

clave, implica que debe moverse en el primer segmento del andamio, en la medida que para la práctica didáctico – pedagógica tiene que asegurar el dominio de un importante acervo teórico: teorías críticas, método crítico, epistemología, antropología, gnoseología, pedagogía, sociología, filosofía, investigación, psicología, el horizonte de la complejidad, sobre el enfoque de aprender haciendo, hacer y experimentar, aprendizaje democrático, teniendo como sostén los pilares que la UNESCO ha formulado para el desarrollo integral humano: aprende a conocer, hacer, ser, convivir y emprender, extendidos al sistema educativo: teórico cognitivo, procedimental y actitudinal, con conciencia permanente que el final de un proceso será siempre el inicio de una nueva fase, por tanto la falsación de esos saberes se convierte en un principio generador de nuevos conocimientos. Aquí algunas escalas del proceso fijado en la figura que antecede:

Primera escala. Este segmento de la secuencia aparece coloreado por los procedimientos, los métodos, las técnicas y las estrategias metodológicas articuladoras a los aprendizajes significativos, centrados en los estilos de aprendizajes, la motivación y la validez de los saberes, aplicables a la monetización cotidiana. Métodos y técnicas que resultan pertinentes: el dialogo reflexivo, la elección de la temática consensuadas, la generación de ideas colectivas, lluvia de ideas, reacciones lógicas, concordar – discordar, organizadores gráficos, aprendizajes asociativos. El modelo de plan de clases ERCA, provee de una excelente secuenciación: experiencia (familiarización), Reflexión (reproducción), conceptualización (producción) y aplicación (crear).

Se destaca el rol del docente: facilitador, orientador, asesor, guía, conduce a la transposición, motivador; en tanto que el proceso permite arribar a la cosmovisión de un estudiante: activo, critico, autocritico, problematizador, desmitificador, no obediente, deliberante, propositivo, asertivo, empático.

Tercera escala. Resultados; los atributos más que características del estudiante formado con el uso de herramientas, materiales y/o recursos didácticos, le permiten desarrollar y/o fortalecer habilidades con enfoque de competencias de desempeño, para reforzar su personalidad profesionista y actuar con autonomía e independencia, capaz de pasar del simple consumo y reproducción de información, a la transformación de esos saberes para arribar a la producción de novedades científicas, es decir, nuevos conocimientos.

El docente creativo

En este modelo se enfatiza con insistencia en el docente innovador; el docente innovado, no es un artesano de la docencia, es el profesional de la educación que transforma su práctica pedagógica mediante la incorporación creativa y crítica de nuevos métodos, herramientas, tecnologías y enfoques didácticos, basados en el dominio de teorías, paradigmas, postulados, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y responde a los desafíos del contexto educativo actual. Para o que debe ajustar su comportamiento a algunos aspectos:

- Referente: el docente es el cimiento que da forma a la interacción con el alumno, por tanto, ineludiblemente acreditará un torrente de conocimientos que serán vertidos como líneas bases sobre los

que deben transitar los estudiantes en el aula de clases, a partir de lo que el docente actuara como facilitador, orientador, guía, asesor o mediador del aprendizaje. Pero, además, será el referente moral - ético dentro y fuera del aula

- Acervo cultural: la analogía de la "enciclopedia" se ajusta a la necesidad de crear un docente integral. Eso significa que los conocimientos deberán ser acumulados, integrados y bastos en áreas, socioculturales, naturales, contextuales; en otros términos, con visión de pasado, presente y futuro, con amplio dominio de los contenidos.

- Filosofía y la epistemología: el dominio de la filosofía y la epistemología, serán categorías inmanentes y permanentes en el sujeto educador.

- Formación académica: la alta formación académica ira sustentada por una solvente formación y práctica de valores en el docente. De manera que actúe como verdadera fuente inspiradora de las acciones cotidianas de sus alumnos.

- Actualización de conocimientos: La formación docente le permite conjugar los estímulos externos con las aptitudes psíquicas en ambientes socioculturales – ambientales, provocando la asunción de entornos preciso para la creatividad y la innovación.

- Actitud proactiva y abierta al cambio: está dispuesto a replantear sus estrategias de enseñanza, busca constantemente mejorar y no teme experimentar con nuevas formas de enseñar.

- Uso pertinente de la tecnología: integra recursos digitales, plataformas virtuales, aplicaciones y medios interactivos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin depender exclusivamente de ellos.

- Centrado en el estudiante: promueve metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el aula invertida y la gamificación, favoreciendo la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico del estudiante.

- Evaluación reflexiva y formativa: no se limita a calificar, sino que utiliza la evaluación como una herramienta para retroalimentar, mejorar los procesos y fortalecer el desarrollo integral del alumnado.

- Investigación e innovación educativa: reflexiona sobre su práctica, sistematiza experiencias, genera conocimiento pedagógico y propone soluciones a problemas educativos desde una mirada científica y contextualizada. La investigación será no una casualidad en la docencia, es la disciplina implícita en su desempeño permanente, es fuente generadora de conocimientos.

- Compromiso ético y social: entiende la educación como un proceso transformador de la sociedad y actúa con responsabilidad, empatía e inclusión, respetando la diversidad de los estudiantes y promoviendo valores democráticos. La empatía y asertividad

serán ejes vertebradores e intrínsecos en la acción didáctico pedagógico concurrente en la práctica del docente.

El alumno excepcional

Es el estudiante que se destaca no solo por sus logros académicos, sino también por su compromiso, actitud crítica, responsabilidad social y capacidad para aprender de manera autónoma y colaborativa. Su excepcionalidad no siempre se basa en tener las mejores calificaciones, sino en demostrar cualidades humanas, intelectuales y éticas que lo convierten en un referente positivo dentro de su entorno educativo. Entre las principales características del alumno excepcional se destacan:

- Motivación intrínseca por aprender: siente curiosidad por el conocimiento, investiga más allá de lo exigido y se involucra activamente en su proceso formativo.

- Pensamiento crítico y reflexivo: analiza, cuestiona, argumenta y propone ideas propias, demostrando capacidad para comprender la realidad desde múltiples perspectivas.

- Disciplina y responsabilidad: cumple con sus deberes académicos con puntualidad, organiza su tiempo de manera eficiente y asume con seriedad su rol como estudiante.

- Creatividad y capacidad de innovación: propone soluciones originales a los problemas, crea nuevas formas de abordar tareas y se expresa de manera auténtica en sus trabajos.

- Trabajo asociativo: participa activamente en grupos, valora el aporte de sus compañeros y contribuye al aprendizaje colectivo con empatía y respeto.

- Valores éticos y compromiso social: demuestra honestidad, solidaridad y sentido de justicia, y se interesa por contribuir positivamente en su comunidad y entorno.

- Autonomía en el aprendizaje: gestiona sus procesos educativos con iniciativa, busca recursos, se autoevalúa y se esfuerza por mejorar constantemente.

- Pasión y curiosidad: el alumno toma como guía la orientación del docente, el micro currículo sumado a la pasión y la curiosidad, para arribar a niveles más elevados del aprendizaje basado en su la construcción de su propio conocimiento con la utilización de herramientas tecnológicas.

- El estudiante constructivista: el conocimiento previo no estará dado únicamente por lo que el alumno sabe previamente sobre la asignatura o disciplina del saber, sino que estará marcado por la información subministrada directa e indirectamente por el docente y la tomad de fuentes dinámicas de información basada en las tecnologías.

- Intelectualidad y transferencias: el alumno crece intelectualmente y promueve su autonomía, por tanto, ejerce control sobre la transferencia de los contenidos teóricos sometiéndolos a contrastación práctica para determinar su validez y/o utilidad en

la resolución de sus problemas. El dominio académico más la acción moral del docente será asumida como fuente inspiradora en el proceso de intelección de la información.

- Rol protagónico: El alumno será protagonista, el docente después de delinear las acciones intra y extra clase, mediante preguntas y repreguntas generadoras y el abordaje de temas inherentes a la disciplina, cederá el espacio para que el alumno priorice los contenidos relevantes y el uso de las herramientas que posibiliten su abstracción. En última instancia, el alumno momento del desarrollo de la disciplina se convertirá en protagonista del aula, es decir que el docente empieza como protagonista y en la medida que avanza va cediendo espacio para que asuma el alumno el control del aula.
- Aprender haciendo: No se trata de un modelo empirista, sino que trata de encontrar el equilibrio entre el conocimiento racional – teórico, mismo que tienen que ser demostrado en la práctica, como fórmula para propender a la construcción de los nuevos conocimientos y producción de ciencia.

2.8 Modelo de investigación

Secuencia para un modelo de investigación con enfoque sociocrítico, constructivista y basado en proyectos. Esta secuencia de investigación no solo tiene como objetivo la producción de conocimiento, sino también la formación integral del estudiante como sujeto crítico, autónomo y comprometido con su entorno. El docente actúa como guía durante las primeras fases, pero cede progresivamente el protagonismo

al estudiante, quien se forma como sujeto crítico, reflexivo y transformador de su realidad; culmina el proceso liderando la construcción y divulgación de su propio saber.

A continuación, se realiza una descripción detallada de la secuencia para un modelo de investigación, explicando cada una de sus fases desde una perspectiva pedagógica y didáctica. Este modelo parte del principio de que la investigación es una práctica formativa, crítica y reflexiva, en la que el estudiante se convierte progresivamente en sujeto activo de su propio aprendizaje. Los enfoques que proporcionan ventajas son: sociocrítico, constructivista y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Este modelo articula la investigación como una práctica liberadora (sociocrítica), constructora de conocimiento (constructivista) y orientada a la solución de problemas reales (ABP). El docente actúa como mediador del proceso, pero el protagonismo recae en el estudiante, quien se forma como sujeto crítico, reflexivo y transformador de su realidad. Pone énfasis en la investigación acción participativa (IAP) conceptualizada como "proceso donde los integrantes de grupos o comunidades se convierten en actores positivos, recolectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales (Balcazar, 2003). Para la concreción de la investigación se plantean algunas fases:

Fase -sensibilización y contextualización. Esta fase inicial tiene como propósito despertar el interés del estudiante por investigar. A través de actividades de lectura, análisis del contexto o discusiones colectivas, se

busca vincular el proceso investigativo con las realidades cercanas al estudiante. Aquí se estimula la reflexión sobre problemáticas sociales, educativas o culturales que merecen ser comprendidas y transformadas. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: Parte de una lectura crítica de la realidad. Se busca que los estudiantes identifiquen injusticias, contradicciones o problemáticas sociales relevantes.
- Constructivismo: Se activa el conocimiento previo y se construyen nuevas preguntas desde la experiencia del estudiante.
- ABP**:** Se define el tema del proyecto de investigación como respuesta a una necesidad real del entorno.

Ejemplo: Analizar por qué hay deserción escolar en la comunidad local.

Fase - delimitación del tema y formulación del problema. Una vez contextualizado el interés, se procede a seleccionar un tema específico y formular un problema investigativo claro, pertinente y viable. Esta etapa implica un ejercicio reflexivo en el que el estudiante define qué quiere investigar, por qué es importante y qué objetivos se propone alcanzar. Se trabaja también la formulación de preguntas de investigación y la justificación del estudio. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: Se promueve el diálogo horizontal entre docente y estudiantes para formular el problema.
- Constructivista: El estudiante da sentido al proceso mediante la formulación de preguntas significativas.
- ABP: Se definen los objetivos del proyecto y los productos esperados (por ejemplo: informe, campaña, propuesta de mejora).

Ejemplo: Formular una pregunta guía: "¿Cuáles son las causas socioculturales de la deserción escolar en el sector X?"

Fase - revisión teórica y construcción del marco conceptual. Con el problema definido, se inicia la búsqueda de información científica para sustentar la investigación. En esta fase, el estudiante explora teorías, conceptos clave y antecedentes de estudios similares. El marco teórico permite comprender el problema desde un enfoque académico y sirve de base para el análisis posterior. Además, se identifican las categorías o variables centrales del estudio. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: Se contrastan saberes populares con el conocimiento científico para no reproducir relaciones de dominación epistémica.
- Constructivista: Se construyen esquemas mentales más complejos mediante la integración de teorías relevantes.
- ABP: Se investigan antecedentes y modelos que permitan diseñar una solución viable o intervención social.

Ejemplo: Revisar autores sobre exclusión educativa y contrastarlos con entrevistas a actores comunitarios.

Fase - Diseño metodológico. Aquí se establece la ruta técnica de la investigación. Se define el enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixto), los métodos y técnicas para recolectar datos, así como los instrumentos que se utilizarán (encuestas, entrevistas, observaciones, etc.). Se delimita también la población y la muestra. Esta etapa demanda claridad y rigurosidad en la planificación. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: La metodología no solo recoge datos, sino que empodera a los participantes. Se priorizan técnicas cualitativas (entrevistas, grupos focales, observación participante).
- Constructivista: Los estudiantes comprenden el valor del método al vivirlo en un contexto auténtico.

- ABP: El diseño metodológico se integra al cronograma y entregables del proyecto.

Ejemplo: Diseñar entrevistas a docentes, estudiantes desertores y padres de familia para explorar las causas.

Fase - recolección de la información. Una vez preparados los instrumentos, se procede a la obtención de datos en el campo. Esta etapa exige responsabilidad, ética y habilidades comunicativas. El estudiante aplica las técnicas de recolección según lo previsto, registrando la información de manera ordenada y confidencial, cuidando el consentimiento informado y el respeto a los participantes. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: La investigación se hace con la comunidad, no sobre ella. Se promueve la participación activa de los sujetos implicados.
- Constructivista: La experiencia de campo nutre los aprendizajes y transforma la visión del estudiante.
- ABP: Esta etapa forma parte del desarrollo del producto final del proyecto.

Ejemplo: Aplicar entrevistas y registrar testimonios que revelen factores estructurales de la deserción.

Fase - análisis dialógico e interpretación crítica de los datos. Con la información recolectada, se inicia el análisis. Esta fase implica organizar, clasificar y examinar los datos para encontrar patrones, relaciones o significados que den respuesta a las preguntas de investigación. Dependiendo del enfoque, se utilizan métodos estadísticos o categoriales. La interpretación debe estar fundamentada

en el marco teórico y orientada a explicar los hallazgos. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: El análisis no se limita a describir, sino que busca interpretar, denunciar y proponer transformaciones.
- Constructivista: Se reconstruye el conocimiento desde la reflexión activa.
- ABP: Se sistematiza la información para crear productos concretos que respondan al problema.

Ejemplo: Identificar patrones comunes en los discursos de los entrevistados y relacionarlos con teorías revisadas.

Fase - producción, socialización y acción transformadora. En esta fase, el estudiante sintetiza los resultados del estudio a través de conclusiones coherentes con los objetivos planteados. Además, se formulan recomendaciones prácticas o teóricas. Finalmente, se socializa el trabajo realizado mediante exposiciones orales, informes escritos o presentaciones públicas, promoviendo el intercambio de saberes y la validación colectiva. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: El conocimiento generado debe servir a la transformación social. Se socializa en espacios públicos o comunitarios.
- Constructivista: El estudiante valora su capacidad para construir conocimiento útil.
- ABP: Se presentan productos finales que articulan la investigación y una propuesta de solución.

Ejemplo: Presentar un informe con propuestas al consejo escolar o realizar una campaña de concientización en la comunidad.

Fase - evaluación crítica metacognitiva del proceso. La secuencia culmina con una reflexión crítica sobre la experiencia investigativa. El estudiante analiza sus logros, dificultades, aprendizajes y transformaciones personales. Se promueve la autoevaluación y la coevaluación, como medios para fortalecer la conciencia del propio proceso formativo y la mejora continua. Abordaje según enfoques:

- Sociocrítico: Se reflexiona sobre el papel del investigador y las implicaciones éticas y sociales del estudio.
- Constructivista: Se analiza cómo cambió el pensamiento del estudiante a lo largo del proceso.
- ABP: Se evalúa tanto el producto como el proceso, incluyendo autoevaluación y coevaluación. Ejemplo: Rúbrica de evaluación integral, bitácora de aprendizajes, reflexiones escritas.

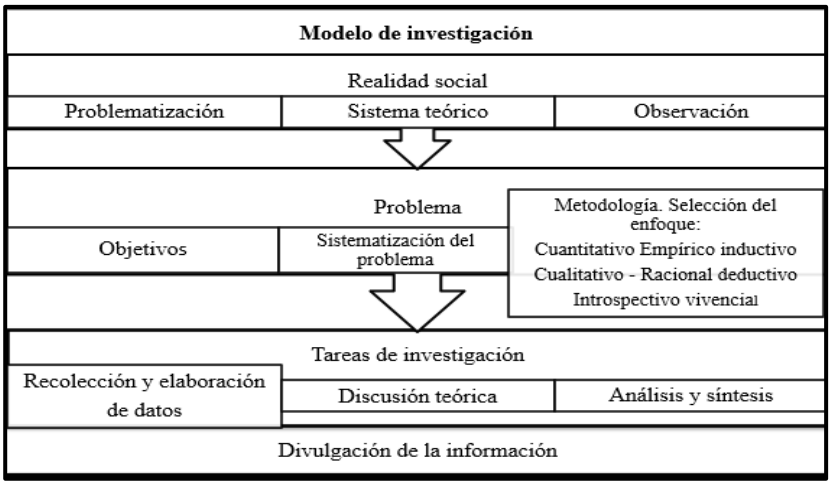


Figura 3.Modelo de Investigación.

2.9 Modelo de prácticas preprofesionales y de vinculación con la comunidad

Las prácticas preprofesionales y la vinculación con la comunidad constituyen un eje fundamental en la formación de profesionales críticos, comprometidos y socialmente responsables (Rodríguez et al., 2022). Desde una perspectiva pedagógica integral, estas experiencias permiten el desarrollo de competencias profesionales en escenarios reales, fortalecen el sentido ético del estudiante y promueven la construcción de conocimiento situado en diálogo con la comunidad. Articula enfoques pedagógicos como el aprendizaje experiencial y la pedagogía crítica y la teoría del profesional reflexivo.

El modelo combina formación profesional, compromiso ético y acción social, articulando teoría y práctica en contextos reales, con base en combinación de la pedagogía y la didáctica. Desde el enfoque pedagógico, fortalece la formación crítica, reflexiva y participativa del estudiante; desde lo didáctico, emplea metodologías activas, procesos planificados y evaluación integral. Así, las prácticas preprofesionales y de vinculación no solo forman al futuro profesional, sino que también contribuyen al desarrollo comunitario y a la transformación social. A concreción del de prácticas preprofesionales y vinculación requiere de algunas fases.

2.9.1 Fase 1. Planeación pedagógica y contextualización institucional

Esta fase establece los fundamentos institucionales, normativos y formativos del proceso de prácticas. Desde la pedagogía, implica la definición de los objetivos de aprendizaje, competencias profesionales

y principios éticos. Didácticamente, se elabora un plan operativo con actividades, cronograma, responsables y criterios de evaluación.

- Objetivo: Establecer el marco normativo, formativo e institucional que orientará las prácticas.
- Desde lo pedagógico: Se define el propósito formativo de las prácticas, en coherencia con el perfil de egreso, competencias profesionales y valores éticos.
- Desde lo didáctico: Se organizan las actividades en un cronograma flexible, alineado con las necesidades de aprendizaje del estudiante y de la comunidad receptora.

Actividades típicas: Inducción institucional, análisis del entorno social, firma de convenios, definición de roles y tutorías iniciales.

2.9.2 Fase 2. Diagnóstico y reconocimiento del entorno comunitario

El diagnóstico permite conocer la realidad social, económica y cultural del territorio de intervención. Esta fase, inspirada en la pedagogía de la pregunta, no busca imponer soluciones, sino reconocer los saberes y problemáticas de la comunidad como base para la acción (Zuleta Araújo, 2005). Se utilizan técnicas cualitativas como entrevistas, observación participativa y grupos focales.

- Objetivo: Comprender la realidad social, cultural, económica y educativa del espacio donde se realizarán las prácticas.
- Pedagógicamente: Se promueve una mirada crítica y reflexiva hacia la comunidad como sujeto colectivo, no como objeto de intervención.

- Didácticamente: El estudiante aplica instrumentos de diagnóstico (entrevistas, observación, encuestas) y elabora informes para fundamentar su propuesta de acción.

Ejemplo: Diagnóstico participativo sobre necesidades educativas o sociales en una comunidad rural o urbana marginal.

2.9.3 Fase 3. Formulación del plan de acción

Con base en el diagnóstico, el estudiante, junto con su tutor y la comunidad, diseña una propuesta de intervención que responde a una necesidad real. Pedagógicamente, esta fase fortalece el pensamiento crítico, la autonomía y la toma de decisiones. Didácticamente, se estructura el plan con objetivos, metodologías, actividades, cronograma y mecanismos de evaluación.

- Objetivo: Diseñar una propuesta de trabajo contextualizada, viable y ética, que responda a una necesidad prioritaria de la comunidad.
- Desde la pedagogía crítica: Se estimula el pensamiento transformador, donde el estudiante no "aplica" conocimiento, sino que co - construye soluciones con la comunidad.
- Desde la didáctica: Se estructura el plan con objetivos, metodología, cronograma, recursos, indicadores de seguimiento y criterios de evaluación.

Ejemplo: Diseño de talleres educativos, actividades de alfabetización, procesos de mediación, proyectos de desarrollo local, etc.

2.9.4 Fase 4. Ejecución de las actividades

En esta fase, el estudiante implementa su propuesta en contacto directo con la comunidad, aplicando conocimientos y habilidades adquiridas. Desde el enfoque de Kolb (1984), se trata de un aprendizaje experiencial donde la reflexión sobre la práctica transforma el saber. Se priorizan metodologías activas, como el aprendizaje-servicio, el trabajo por proyectos y la educación popular (Romero et al., 2010).

- Objetivo: Implementar las actividades planificadas con un enfoque colaborativo y reflexivo.
- Pedagógicamente: Se privilegia el aprendizaje experiencial y situado, donde el estudiante desarrolla habilidades profesionales en contacto directo con la realidad.
- Didácticamente: Se aplican estrategias activas: aprendizaje-servicio, trabajo por proyectos, trabajo colaborativo y retroalimentación continua.

Ejemplo: Tutorías educativas, implementación de programas de salud comunitaria, asistencia técnica, promoción social, acompañamiento a instituciones.

2.9.5 Fase 5. Monitoreo, acompañamiento y retroalimentación.

El acompañamiento pedagógico es clave para consolidar el proceso formativo. El docente-tutor y el tutor de campo brindan retroalimentación continua a partir de evidencias del proceso. Esta fase fortalece la autorregulación del aprendizaje y la mejora continua,

mediante bitácoras reflexivas, reuniones de seguimiento y autoevaluaciones (Agreda y Pérez, 2020).

- Objetivo: Asegurar el seguimiento formativo del proceso y promover la mejora continua.
- Pedagógicamente: El docente-tutor y el tutor de campo cumplen un rol de facilitadores y acompañantes del aprendizaje reflexivo.
- Didácticamente: Se utilizan instrumentos de seguimiento como bitácoras, reuniones de seguimiento, informes parciales, rúbricas de desempeño y sesiones de tutoría.

Ejemplo: Reuniones quincenales con tutores, revisión de evidencias, ajustes al plan según necesidades emergentes.

2.9.6 Fase 6. Sistematización y evaluación del proceso formativo

La evaluación trasciende el cumplimiento de tareas y se orienta a la reflexión crítica sobre el aprendizaje, el impacto social y el crecimiento personal del estudiante. Se promueve la metacognición, el análisis de logros y dificultades, y la generación de propuestas de mejora. La sistematización se presenta en informes finales o portafolios, integrando teoría, práctica y reflexión (Pérez Morales, 2007).

- Objetivo: Reflexionar críticamente sobre la experiencia vivida, reconociendo logros, aprendizajes y desafíos.
- Desde lo pedagógico: Se promueve la metacognición y la formación ética-profesional, destacando el vínculo entre teoría y práctica.

- Desde lo didáctico: El estudiante elabora un informe final o portafolio de prácticas, en el que analiza las fases, dificultades, impactos, aprendizajes y propuestas de mejora.

Ejemplo: Sistematización de una experiencia comunitaria con enfoque cualitativo, reflexión escrita sobre los aprendizajes adquiridos.

2.9.7 Fase 7. Socialización y devolución a la comunidad

Los resultados del proceso se socializan con la comunidad a través de eventos, informes accesibles, talleres o materiales educativos. Esta devolución ética reconoce a la comunidad como coautora del conocimiento generado y cierra el proceso con un acto de reciprocidad y compromiso social.

- Objetivo: Compartir los resultados con la comunidad de forma respetuosa, comprensible y transformadora.
- Pedagógicamente: Se consolida el compromiso social del estudiante, reconociendo a la comunidad como coautora del proceso.
- Didácticamente: Se organiza un evento, exposición, taller o documento que devuelva a la comunidad el conocimiento generado y los resultados obtenidos.

Ejemplo: Presentación pública de resultados, publicación de informes comunitarios, entrega de materiales educativos, cierre con actores locales.

2.10 Dispositivo de evaluación

La importancia del estudio de cómo mejorar los procesos de aprendizaje en los diversos niveles incluida la educación universitaria, ha aumentado exponencialmente a raíz de que los sistemas de gestión de la educación en el Ecuador hicieron de la evaluación una forma de valorar la calidad, la pertinencia y la permanencia de las instituciones de educación pública y privada, bajo el propósito de impulsar a la planta docente y la promoción de los estudiantes hacia niveles más elevados en el campo académico, y por tanto, proyectarse hacia el desempeño en la resolución de demandas de una sociedad cada vez más compleja (Intriago et al., 2022). Por tanto, dicen Obaya & Ponce (2010), la evaluación de conocimientos requiere un marco teórico que sustente y proporcione congruencia entre el hecho educativo y la capacidad de aprendizaje expresadas durante el proceso. Foronda & Foronda (2007) enfatizan que, si bien el concepto evaluación asoma fuertemente arraigado en el coloquio, en el contexto educativo el concepto y definición es mucho más globalizante, supera el examen y trasciende al ámbito del aprendizaje y el conocimiento.

La evaluación es ejecutada desde algunas aristas: coevaluación y heteroevaluación. Formativa y/o sumativa. En cualquiera de los tipos, para el caso de los estudiantes según, niveles y/o las carreras se evaluarán habilidades genéricas y específicas; las específicas serán determinadas de acuerdo al nivel, los núcleos de formación, el perfil de egreso y el área profesional; en tanto que las habilidades genéricas pueden girar sobre los siguientes criterios, entre otros:

Tabla 5. Criterios genéricos para una evaluación de competencias.

#	Habilidades genéricas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Comunicación: habilidades para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito										
2	Pensamiento crítico: capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia, el razonamiento y juicios fundados.										
3	Solución de problemas: habilidades para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos										
4	Interacción social: Habilidades para formar parte de grupos y equipos de trabajo, y participar en proyectos grupales										
5	Autoaprendizaje e iniciativa personal: Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y habilidades para aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos										
6	Formación y consistencia ética: habilidades para hacer de la ética y la moral su base de actuación y/o norma de convivencia social.										

7	Autocuidado: Preocupación por mantener un estilo de vida emocional y físico saludable.										
8	Pensamiento globalizado: habilidad para comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado.										
9	Uso de nuevas herramientas tecnológicas: habilidad para dominar y operativizar recursos tecnológicos, inteligencia de datos: big data, fig data, inteligencia artificial, lenguaje técnico y computacional.										
10	Formación Ciudadana: Interés por abordar, debatir y resolver problemas de la comunidad, ciudad y/o país.										

BIBLIOGRAFÍA

Agreda, R. Á., & Pérez, A. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2*(30), 219-232. https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html/

AGUIRRE R, J. (2010). *Educación, Pedagogía y Didáctica.* Machla-Ecuador: CEPOSTG - FACULATAD DE CIENCIAS SOCIALES- UTMACH.

Aguirre Rodas, J. (2004). *Educación: una puerta a la libertad.* Machala-Ecuador: Imprenta Machala. https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/4565

Albarracín, T. A. (2022). Secuencias didácticas como estrategia pedagógica en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamerica de educación Científica Crítica y Emancipadora - (LadECiN), 1*(1), 505-522. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/S3+-+34+_+Albarrac%C3%ADn+Tobar+_+Secuencias+Did%C3%A1cticas+como+estrategia+pedag%C3%B3gica.pdf

Alessandrini, G. (2015). *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* Universidad Politécnica Salesiana. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15238/1/El%20enfoque%20de%20las%20capacidades.pdf

Alonso, G. C., & Gallegos, D. J. (2011). Los Estilos de Aprendizaje como Competencia para el Estudio, el Trabajo y La vida. *UDCA-Universidad de Ciencias aplicadas y ambientales - Estilos de Aprendizaje*, 1-28. https://repository.udca.edu.co/entities/publication/bc30582f-645f-4400-9653-4327e7c86edd

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,, 9*(2), 187-202. https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf

Araya, C. S., Monzón, G. V., & Infante, M. M. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de Biología: de la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista mexicana de investigación educativa, 24*(81), 403 - 429. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200403#:~:text=La%20interdisciplinariedad%20es%20%E2%80%9Cla%20cooperaci%C3%B3n,Thom%2C%201990%3A637).

Arroyo Preciado, G. A. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. *Dominio de la Ciencia, 7*(6), 1019-1030. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2378

Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades,, Fundamentos en Humanidades*,(7-8), 59-77. https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf

Bauz, R. A., Guanga, I. U., Erazo, E. E., Quisilema, C. J., & Allaica, G. M. (2024). Efectividad Y Limitaciones De La Implementación De Un Currículo Por Competencias En El Sistema Educativo Ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), - 2391. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11439

Bazdresch, P. M. (2001). Educación y Poobreza: Una realidad conflictiva. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101029064158/6ziccardi.pdf

Becerril Carbajal, B. (2018). Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*(97), 1-13. https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/446356088007.pdf

Berrios, O. G., & Briceño, d. G. (2009). Enfoques epistemologicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión Gerencial - ISSN 1317 - 8822*, 47-54. https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf

Briceño, T. (2009). El paradigma científico y su fundamento en la obra de Thomas Kuhn. *Tiempo y Espacio, 19*(52), s/p. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962009000200006

Bunge, M. (1983). Paradigmas y revoluciones en ciencia y técnica. *EL BASILISCO*(15), 1-8. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2473035.pdf

Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales.* México: siglo veintiuno editores. S. A. de c.v.

Bunge, M. (1999). *La relación entre la sociología y la filosofía.* Buenos Aíres - Argentina: ADAF - ENSAYO. https://ens9004-infd.mendoza.edu.ar/sitio/epistemologia/upload/2-%20BUNGE%20Mario%20-%20LIBRO%20-%20La%20relacion%20entre%20la%20sociologia%20y%20la%20filosofia.pdf

Cabrera, A. J., & Fariñas, L. G. (2024). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. (C. Universidad de La Habana, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1090Cabrera.pdf

Caldevilla, D. D. (Marzo de 2013). EFECTOS ACTUALES DE LA “SOBREINFORMACIÓN” Y LA “INFOXICACIÓN” A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE LAS BITÁCORAS Y DEL PROYECTO I+D AVANZA ‘RADIOFRIENDS’. *Revista de*

Comunicación de la SEECI, XVII(30), 34-56. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2013.30.34-56

Cancino Delgado, P. (2024). La eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de un aprendizaje significativo y las habilidades del Siglo XXI. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, V*(4), 1656 - 1674. https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2366

Cecilia, B. (2015). *La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu.* ECI, UNC y UCASAL/Red COBINCO. https://trabajosocialunam.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf

Cejas, M. M., Rueda, M. M., Cayo, L. L., & Villa, A. L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, XXV*(1), 1-5. https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/

Chelle, R. (2010). Concepciones, conocimientos previos y prácticas en la enseñanza de diseño: un lugar de controversias. *Cuadernos de Investigación Educativa, 2*(17), 7-25. https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643890001.pdf

Concha Albornoz, C. (2005). Gestión de las reformas educacionales en América latina en los 90. primeras aproximaciones a un proceso complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación,, 3(2), 131-153. https://www.redalyc.org/pdf/551/55103209.pdf

Contreras Oré, F. A. (2013). Vigilancia epistemológica. *Horizonte de la Ciencia, 3*(5), 39-43. https://doi.org/https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.5.74

Contreras, R. R. (2004; 48). *El Paradigma Científico según Kunh. Desarrollo de las Ciencias: del Conocimiento Artesanal hasta la Ciencia normal.* Merida . Venezuela: Facultad de Ciencias - Universidad de los Andes, Merida . Venezuela.

Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere. Revista venezolana de Educación, 24*(78), 197-206. https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/

Delors, J. (1990). *La educación encierra un tesoro.* España: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Doulián, N. N. (2010). Las prácticas de vigilancia epistemológica de acuerdo a los criteros de Michel Foucault. *HOLOGRAMATICA, 12*(VI), 157-169. https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/891/hologramatica_n12pp157_169.pdf

Duarte Ramírez, J. L. (2024). Papel de la epistemología en la producción científica. *Revista Digital de Investigación y Postgrado, 5*(10),

183-197.
https://www.redalyc.org/journal/7485/748579256004/html/

Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf

Ellerani, P., & Patera, S. (2021). *El modelo pedagógico-didáctico expansivo.* (P. a. Salesiana, Ed.) Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.
https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21831/1/El%20modelo%20pedago%CC%81gico.pdf

Falla, J. M., Vásquez, F. J., & Vásquez, F. L. (2025). Pensamiento crítico en el entorno educativo: una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(37), 1408 - 1425. https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.990

Fandos Garrido, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje.* Universitat Rovira I Virgili - Departamente de Pedagodía. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8909/Etesis_1.pdf

Ferrer, G. M., & Díaz, T. K. (2025). Teorías del aprendizaje para una superación profesional en Tecnologías de la Información y la Comunicación. *EduMeCentro*, 1-20. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9945060.pdf

Flores Jaramillo, J. D. (2024). Transformaciones en la educación: la sinergia entre nuevas metodologías pedagógicas y tecnologías emergentes en la educación. *Reincisol, 3*(6), 5048-5066. https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)5048-5066

Foronda, T. J., & Foronda, Z. C. (2007). Evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas, 19*(s/n), 15-30. https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía.* Sao Paulo: Paz e Tierra S.A. https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf

García Carreño, I. d. (2009). Teroría de la conectividad, como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras. *REDHECS*, *4*(6), 1-25. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937186.pdf

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11*(3), 1-26. https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf

Garcia, M. A., Melo, G. A., & Moncada, B. C. (2024). Estilos de Aprendizaje y su Influencia sobre el Rendimiento Académico en Universitarios, como Fuente de Estrategias Pedagógicas. *Ciencia Latina Revista Cienctífica Multidisciplinar, 8*(4), 4385 - 4399. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12664

Gómez, M. M., & Sanmartí, P. N. (2002). El aporte de los obstáculos epistemológicos. *Educación Química, 13*(1), 61-68. https://www.researchgate.net/publication/327412376_El_aporte_de_los_obstaculos_epistemologicos

Gómez, V. L., Muriel, M. L., & Londoño, V. D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. (U. A. Caribe, Ed.) *Encuentros, 17*(2), 118-131. https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/

Gonzaga, M. W. (2005; Pág 5.). Las estrtaegias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5*(1), 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/447/44750103.pdf

Gonzales, J. (1986). *Humano, demasiado Humano. Federico Nietzsche.* México: Editores Mexicanos Unidos/ Libros Tauro/ 5ta Edición, feb 1986.

González Avila, M. A. (2023). Obstáculos epistemológicos e imaginarios pedagógicos dentro de las actividades profesionales de los docentes. *Revista Scientific, 8*(28), 39-54.

https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.2.39-54

González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza. *Revista Estilos de Aprendizaje, 11*(6), 51-70. https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/971/1679/1709

González, G. L., Pérez, G. M., Cupo, B. A., & Alegre, C. K. (2022). Revisión y revalorización del concepto de obstáculo epistemológico para la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Ciência & Educação, Bauru, 28*, 1-17. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1516-731320220040

González, M. V., & González, T. R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *La Revista Iberoamericana de Educación*(47), 44-45. https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.htm

González, S. V., & Yanacallo, P. W. (2020). Aprender haciendo": Aplicación de la metodología por ambientes de aprendizaje, ". *Polo del Conocimiento, 5*(7), 188-208. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1503

Gracía, M. V., Aquino, Z. S., Izquierdo, J., & Ramón, S. P. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas.* (A. Editorial: Red Durango de Investigadores Educativos, Ed.) Universidad Juárez Autónoma de

Tabasco y la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE). https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/706749.pdf

Granados, M. M., Romero, V. S., Rengifo, L. R., & Garcia, M. G. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia, 25*(92), 1809-1823. https://www.redalyc.org/journal/290/29065286032/html/

Guanipa, M. (2006). Tareas de la epistemología de la educación en la formación docente. (1, Ed.) *REDHECS*, 36-45. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719450.pdf

Guerra, S. M., Rodríguez, P. J., & Rodríguez, J. A. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18*(36), 268 - 283. https://doi.org/https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5

Gutiérrez Tapia, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relacion con el desarrollo emocional y aprender a aprender. *Tendencias pedagógicas*(31), 83 - 96. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383448.pdf

Guzmán, D. A., Oliveros, C. D., & Mendoza, G. E. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. *SIGNOS-Investigación en Sistemas de Gestión, 11*(2), 23-40. https://doi.org/https://doi.org/10.15332/24631140

Guzmán, L. (2025). El aprendizaje significativo. *col.centro Morelia Mich*(169), 1-8. https://proyaplic-mb-doz.webnode.mx/problema/marco-teorico/

Herdoiza, D. D., Valladares, C. M., Calderón, G. J., & Faggioni, L. P. (2024). Transformación educativa: integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Reincisol, 3*(6), 6001-6024. https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6001-6024

Heredia, B. G., Ochoa, Z. F., Veloz, A. A., & Villegas, L. L. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza, 4*(4), 1-26. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)e391

Hincapié, P. N., & Clemenza, d. A. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVIII*(1), 106-122. https://www.redalyc.org/journal/280/28069961009/html/

Intriago, C. M., Rivadeneira, B. M., & Zambrano, A. J. (2022). El aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher, 7*(1-1), 418-429. https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1014

Iovanovich, M. L. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. *CLACSO, Consejo*

Latinoamericano de Ciencias Sociales, 258 - 324. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf

Jaramillo, E. L. (2003). Qué es epoistemología? Cita de Moebio. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(18), 174-178. https://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.html

Labrador Piquer, M. J. (2011). Aprendizaje colaborativo a través de problemas. (U. P. València, Ed.) *Redalyc. org*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4887417.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (Tercera ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L - el Francesc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona. https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf

Manso, J., & Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa paranacional en la Unión Europea. *Bordón - Sociedad Española de Pedagogía*, *67*(1), 85-99. https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67106

Martín Sanchez, M. A. (2007). El profesor: Personalidad, motivación y eficacia. *Revista electrónica de estudios hispanoamericanos.(http://www.ogigia.es)*(1), 17-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279112

Martinez, A., & Cegarra, J. y. (2012). Aprendizaje Basado en competencias: Una propuesta para la autoevaluación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(2), 325-338. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395018

Martínez, C. A. (2014). Artur Manfred Max Neef. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4997153.pdf

Martínez, M. A., Cegarra, N. J., & Rubio, S. J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(2), 325-338. https://www.redalyc.org/pdf/567/56724395018.pdf

Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿Objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento* (Segunda ed.). México: Universidad Iberoamericana. Anthropos Editorial. https://meinps.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/maturana-humberto-la-realidad-objetiva-o-construida-2.pdf

Milla, G. M., & Orellana, C. C. (2022). Estilos de aprendizaje preferidos por estudiantes de Pedagogía: adaptabilidad a espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(6), 706-719. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n6/2218-3620-rus-14-06-706.pdf

Moya, M. M., Hernández, B. J., Hernández, B. J., & Cózar, G. R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de

trabajo para cada estilo. *Revista Estilos de Aprendizaje, 2*(4), 140 - 152. https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/895/1583

Naranjo, C. M., Belando, M. M., Carrasco, T. M., & Ortigosa, S. (2025). La dimensión social de la educación. *Docta complutense*, 92-112. https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/9cbc11fa-8c29-4921-9536-3444c3ee6d6e/content

Neill, D. A., & Cortez, S. L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica.* Editorial UTMACH - . https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLainvestiagcionCientifica.pdf

Nietzsche, F. (1968). *Humano, demasiado humano.* México: Editores Mexicanos Unidos. ISBN 968-15-0202-3. Libros-Tauro.

Obaya, V. A., & Ponce, P. R. (2010). Evaluaci´on del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *ContactoS, 76*(s/n), 31–37. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24465w/EVALUACIONDELAPRENDIZAJE.pdf

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*(10), 57-72. https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf

Ochoa, J. J., Sambache, Q. E., Mera, T. E., & Márquez, R. A. (2025). La tendencia del currículo por competencias, una comparación

desde las evaluaciones de ingreso a las universidades ecuatorianas. *Revista Social Fronteriza, 5*(1), 1-23. https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)614

Orozco Orozco, D. M. (2024). Reconstruir lo crítico de la pedagogía crítica en la educación del siglo XXI, un rescate de la filosofía Freiriana. *IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 11*(22), 143-156. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9830415.pdf

Ortega, M. F. (2002). Epistemología y ciencia en la actualidad. *Themata, Revista de Filosofía*(28), 160-174. https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/2505f642-f630-4e7b-b7b7-20dfeddeb935/content

Osorio, G. S. (20017). La Teoría Crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt; algunos presupuestos teorico - críticos. *Revista mieducación y desarrollos sociales, 1*(1), 105-109. https://www.academia.edu/11472383/LA_TEOR%C3%8DA_CR%C3%8DTICA_DE_LA_SOCIEDAD_DE_LA_ESCUELA_DE_FRANKFURT_ALGUNOS_PRESUPUESTOS_TE%C3%93RICO_CR%C3%8DTICOS_Sergio_N%C3%A9stor_Osorio_Palabras#loswp-work-container

Padrón, J. (2007). Tendencias Epoistemológicas de la investigación Cientifica en el Siglo XXI - Cinta de Moebio. *Epistemología TRENDS IN 21 ST CENTURY SCIENTIFIC RESEARCH*, 1-28. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2284734.pdf

Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores, 10*(1), 53-60. https://www.redalyc.org/pdf/834/83410106.pdf

Pérez Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma ingles.* Universidad de Girona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf

Pérez, A. G., & Iturralde, S. C. (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. *Digital Publisher CEIT, 9*(2), 807-815. https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403

Pérez, G. S., Díaz, C. M., Herrera, M. G., Yasiel, R. M., & Pérez, G. S. (2024). El proceso enseñanza-aprendizaje basado en el aprendizaje colaborativo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 28*(1), 1-11. http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v28n1/1561-3194-rpr-28-01-e6018.pdf

Perez, M., Astorga, J., Bustamante Montes, P., & Castillo, S. (2002). Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*(15), 323-340. https://www.redalyc.org/pdf/185/18501530.pdf

Pila, M. J., Andagoya, P. W., & Fuertes, F. M. (2024). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare,*

24(2), S-n/p. https://doi.org/https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327

Pimienta, P. J. (2011). SECUENCIAS DIDÁCTICAS: APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR1. *Bordon , 63*(1), 77-92. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28906/15411

Polo, E. B., Hinojosa, S. C., Weepiu, S. M., & Rodríguez, M. J. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento. *Revista de Ciencias Sociales, XXVIII*(5), 47 - 62. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8471672.pdf

Ponce de León, A. (2018). La evolución humana: un conocimiento integrador. *Innov. educ. (Méx. DF), 18*(77), 57-69. Innov. educ. (Méx. DF)

RAE. (18 de 02 de 2025). *Diccionario de la Lengua Española*. https://dle.rae.es/ciencia

Ramirez, R. (2010). *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad.* Quito - Ecuador: SENPLADES/ 1ª Edición. Colección Debates, Nº 1. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/12/Transformar-la-Universidad-para-Transformar-la-Sociedad.pdf

Revelo, S. O., Collazos, O. C., & Jiménez, T. J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la

enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas, 21*(41), 115-134. https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/

Rico, G. M., & Ponce, G. A. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa, 27*(92), 77-101. https://www.redalyc.org/journal/140/14070424004/html/

Rivas, B. E., & Valdivia, P. M. (2023). Vigilancia Epistemológica en la investigación de Ciencias Sociales. Una mirada desde las Escuelas de Posgrado. *Revista de Filosofía , 40*(105), 441-454. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.7877522

Rodríguez, D. J., Cabrera, O. J., & Muñoz Guanga, A. P. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 21*(2), e4151. https://www.redalyc.org/journal/1804/180473697015/html/

Rojas, S. (2017). Pensamiento de paulo freire desde la pedagogía de la autonomía. Opción pedagógica emergente para educación en valores. (U. P. Chasin, Ed.) *REDHECS*(21), 1-18. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6865659.pdf

Romero, A. L., Salinas, U. V., & Mortera, G. F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura, 2*(1), 1-21. https://www.redalyc.org/pdf/688/68820841007.pdf

Roque, H. Y., Tenelanda, L. D., Basantes, M. D., & Erazo, P. J. (2023). Teorías y modelos sobre los estilos de aprendizaje. *EduMeCentro*(15), 1-19. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9525385.pdf

Royo, J. P. (2010). *Un modelo de guía Docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación.* Zaragoza - Esopaña: Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Zaragoza. https://webdiis.unizar.es/areas/ISA/wp-content/uploads/2010/12/UZ_JParicio_GuiasDocentes.pdf

Sáenz Vergara, E. M. (2017). La filosofía y la ciencia orientando el conocimiento del ser humano. *Revista Academia & Derecho, 8*(14), 1-11. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6713681.pdf

Sarango, S. F., Garcés, C. M., & Arias, S. M. (2022). ArticleDidáctica de los docentes de excelencia: Perspectivas reales de enseñanza en el contexto ecuatoriano. *Revista Scientific, 7*(23), 101-123. https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.23.5.101-123

Silva, A. M., & Rodríguez, J. R. (2023). La planificación didáctica para el desarrollo de competencias, según cinco docentes ecuatorianos de excelencia. *Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo sostenible*, 181-189. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/461-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2367-1-10-20220525.pdf

Tello Castillo, J. I. (2013). Didáctica, organización escolar y didácticas especiales. *Dialnet*. https://www.uned.es/universidad/facultades/departamentos/didactica-organizacion-escolar-y-dd-especiales.html

Torelló, M. Ó. (2011). El profesorado Universitario sus competencias y formación. *Porofesorado - Universidad Autónoma de Méxioco, 15*(3), 17. https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf

Tovar, G. J., & Cárdenas, P. N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14*(1), 122-135. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100008

Trejo, C. H., & Huayta, F. Y. (2024). La epistemología en la formación de los docentes: un desafío educativo. *Trilogía: Ciencia, Tecnología y Sociedad, 16*(31), 1-19. https://doi.org/https://doi.org/10.22430/21457778.2475

Trujillo Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai, 10*(5), 307-322. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf

Tünerman, C., & Soucha, C. d. (2008). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior.* París: Ediciones

UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_spa

Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*(48), 21-32. https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf

Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*(48), 21-32. https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf

Valdiviezo C, M. (2012). *Modelo epistemológico pedagógico en la práctica educativa de los docentes de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, periodo 2013 - 2014.* Machala - El Oro: Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa - CEPOSTG. Módulo: Epistemologia.
https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/4565

Valdiviezo C, M. H. (2011). *Modelo pedagógico - Aprendizaje por asociación de experiencias.* Machala - Ecuador: Monografias.com.
https://www.monografias.com/trabajos84/aprendizaje-asociacion-experiencias/aprendizaje-asociacion-experiencias

Valdiviezo, C. H., Valarezo, O. L., Granda, D. P., Córdova, R. I., & Uribe, E. L. (2023). Hacia una educación emancipadora situada en el docente transformador: retos y demandas en centros educativos de Machala – en Ecuador. *Ciencia Latina: Revista*

Multidisciplinar, 7(6), 1249-1267. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8765

Valdiviezo, C. M., Chávez, A. R., & Yangua, J. C. (2023). Secuencias didácticas como estrategias de organización y planificación deexperiencias de aprendizajeen los procesos educativos. *Revista Social Fronteriza, 3*(5), 124-143. https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)124-143

Valdiviezo, C. M., Heredia, A. G., González, S. J., Guerrero, J. J., & Enderica, A. O. (2021). Aprender a Aprender: una alternativa convergente para la práctica educativa. *Revista Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias, VII*(27), 83-102. https://pdfs.semanticscholar.org/578e/2049ec952bf6c1352e059e399e8e9d4f8fef.pdf

Valeiron, L. (2003). *Plan Estrategico de Desarrollo de la Educacion Dominicana.* República Dominicana, Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación de República Dominicana. https://opac.pucmm.edu.do/virtuales/bvds/pdfs/plan_estrategico_republica_dominicana.pdf

Valiente, B. A., & Galdeano, B. C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química, 20*(3), 369 - 372. https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20n3/v20n3a10.pdf

Vergara, R. G., & Cuentas, U. H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción, 31*(6), 914 - 934. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf

Villacís, Z. L., Loján, M. B., De la Rosa, V. A., & Caicedo, C. E. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, *26*, 288 - 298. https://www.redalyc.org/journal/280/28064146019/28064146019.pdf

Vinces, V. F., & Granizo, V. W. (2024). Explorando la esperanza con Paulo Freire. *Revista Social Fronteriza*, *4*(2), 1 -16. https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)248

WordReference. (18 de 02 de 2025). *WordReference.com | Online Language Dictionaries*. https://www.wordreference.com/definicion/epistemolog%C3%ADa

Zanotto, M., & Gaeta, G. M. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles educativos - IISUE-UNAM*, *XL*(162), 160-176. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-160.pdf

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, *9*(28), 115-119. https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf

Educación transformadora hacia una enseñanza reflexiva y contextualizada, se publicó en el mes de noviembre de 2026.

ISBN: 978-9907-802-70-2

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

BIOGRAFÍA DE AUTORES

Jhonny Edgar Pérez Rodríguez:

Ingeniero Comercial y Doctor en Medicina Veterinaria y Zootecnia, y Doctor en Ciencias Ambientales-PhD. Cuento con amplia experiencia docente universitaria, investigación y gestión académica.

Manuel Horacio Valdiviezo Cacay:

Doctor en Gestión Pública y Gobernabilidad, PhD o Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa o Diplomado Superior en Docencia Universitaria o Sociólogo: Sociología y Ciencias Políticas o Docente Universitario - (UTMACH - 17 años de Experiencia) o Autor y coautor, más de 40 publicaciones: Libros y Artículos científicos.

Iván Ramírez Morales:

Morales, PhD., es investigador y Director Transformación Digital de la Academia de la Universidad Técnica de Machala. Su trayectoria se caracteriza por el liderazgo de proyectos de investigación, la generación de conocimiento y el impulso de iniciativas orientadas al fortalecimiento de la academia y el desarrollo científico.

Jorge Luis González Sánchez:

Ingeniero en Electrónica y Telecomunicaciones, Magíster en Telecomunicaciones y Tecnología e Innovación Educativa, y Doctorando en Educación. Cuento con amplia experiencia docente universitaria, investigación, gestión académica, telecomunicaciones e innovación educativa. Poseo publicaciones científicas, libros, proyectos de investigación, vinculación con la sociedad y reconocimientos profesionales.

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA HACIA UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y CONTEXTUALIZADA

Estimado lector, este texto examina la práctica pedagógica como el vector nuclear del hecho educativo, replanteando el rol del profesor frente a las exigencias científicas, tecnológicas e intergeneracionales del siglo XXI. La obra supera la noción de la enseñanza como mera transmisión de contenidos para concebirla como una labor vocacional e innovadora orientada al pensamiento crítico, la autonomía y la producción activa de nuevos conocimientos en entornos democráticos e inclusivos.

A través de un enfoque descriptivo, explicativo y proyectivo sustentado en el método crítico y la revisión bibliográfica, el autor cuestiona el ejercicio docente empírico-artesanal y el credencialismo carente de rigor teórico. Asimismo, advierte sobre la degradación de corrientes como el constructivismo cuando se reducen a dinámicas grupales sin mediación conceptual sólida, encubriendo vacíos pedagógicos. Frente a ello, se postula la necesidad de una vigilancia epistemológica basada en la teoría de la complejidad, exigiendo solvencia disciplinar y solvencia ética para articular la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad.

Organizado en dos unidades de estudio, el libro propone dotar al docente de competencias metodológicas e interdisciplinarias coherentes con la ciencia contemporánea y la inteligencia artificial. En definitiva, el texto se proyecta como una guía fundamental para transformar la formación universitaria y consolidar una práctica educativa fundamentada, transformadora y de excelencia académica.

GRUPO BLR

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

ISBN: 978-9907-802-70-2

9 789907 802702

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
1969