

La **ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO** es un cónclave de carácter anual que tiene lugar en todas las sedes de la Universidad de Panamá, organizado por la Vicerrectoría de Extensión (VIEX). La cita de este **2023** correspondió con tener como invitada a la hermana República de Cuba entre el 20 al 24 de marzo donde fue seleccionada como temática central: “**METACOMPETENCIAS Y EDUCACIÓN HÍBRIDA, APORTES DEL CENTRO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS EN EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA (CESPE)**”. Esta compilación ofrece la experiencia de expertos que disertaron para el auditorio del **Centro Regional Universitario de Panamá Oeste** desde Cuba, Paraguay, Costa Rica, México, Colombia, Nicaragua y Argentina; una jornada estival en el que se desarrolló un intercambio académico dinámico y de alto rigor científico que presentamos en este volumen.



MARCOS RAÚL BOTACIO:

Licenciado en Relaciones Públicas y Periodismo, Máster en Relaciones Públicas Corporativas y Máster en Docencia Superior. Subdirector del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Universidad de Panamá. Director - editor de la revista científica Synergía. Representante de la Universidad de Panamá ante la Confederación Interamericana de Relaciones Públicas.



JOHN EDWARD ESPINO SOTO:

Licenciado en Tecnología de Programación y Análisis de Sistemas Computacionales. Licenciado en Docencia Media Diversificada. Máster en Entornos virtuales de aprendizaje. Máster en E-learning y Máster en Docencia Superior. Director y Gestor del Centro de Innovación Desarrollo Tecnológico y Emprendimiento de Panamá Oeste. Presidente Electo de la Asociación de profesores Capitulo Panamá Oeste.



JULIO CESAR URIETA AGUDO

Licenciado en Filosofía, Letras y Educación. Máster en Currículum. Máster en Investigación y Máster en Docencia Superior. Profesor de licenciatura y maestría en la Universidad de Panamá. Coordinador de Investigación y Postgrado del Centro Regional Universitario de Panamá Oeste.

MARCOS RAÚL BOTACIO
JOHN EDWARD ESPINO SOTO
JULIO CESAR URIETA AGUDO

EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA INTERNACIONAL
DE VERANO 2023. VOL. I



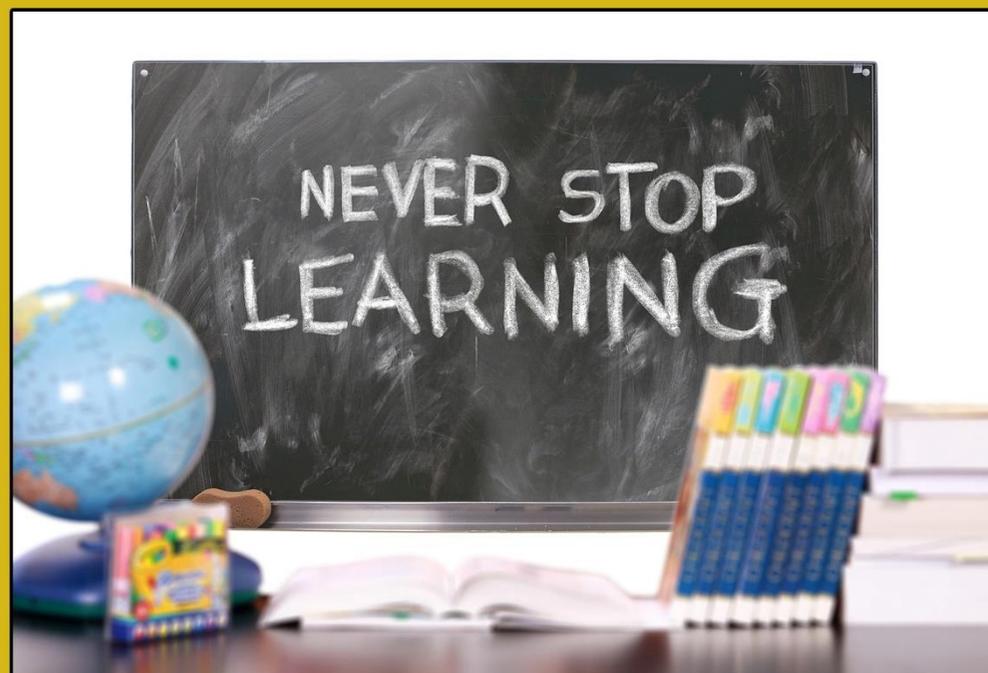
SELLO EDITORIAL

nova
educare

ACTAS

EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO 2023 VOL. I

MARCOS RAÚL BOTACIO
JOHN EDWARD ESPINO SOTO
JULIO CESAR URIETA AGUDO



Publicado por:

CESPE
CENTRO LATINOAMERICANO
DE ESTUDIOS EN
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA



ISBN



9 789299 009277



EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO

CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE 2023. VOL. I

EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO

CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE PANAMÁ OESTE 2023. VOL. I

MARCOS RAÚL BOTACIO

JOHN EDWARD ESPINO SOTO

JULIO CESAR URIETA AGUDO

2023



CC 4.0



Creative Commons

Título Original:

Experiencias de la Escuela Internacional de Verano

Centro Regional Universitario de Panamá Oeste 2023. Vol. I

Compiladores:

Marcos Raúl Botacio, MsC. (Panamá)

<https://orcid.org/0000-0002-8147-0869>

John Edward Espino Soto, MsC. (Panamá)

<https://orcid.org/0000-0002-2578-5989>

Julio Cesar Urieta Agudo, MsC. (Panamá)

<https://orcid.org/0000-0002-1967-8036>

ISBN:



Publicado en: JULIO 2023

Sello Editorial: Nova Educare.

Perteneiente a: Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)

Adherido a: Sistema de publicaciones de CESPE. <https://cespecorporativa.org>

Editor: Carlos Viltre Calderón, PhD.

Imagen de portada y contraportada: Esp. Ramón Rodríguez Guerra

Diseño, maquetación y diagramación: Departamento de publicidad de CESPE

Corrección y estilo: Comité Editorial de Nova Educare

Información

Este libro es publicado por el Sello Editorial Nova Educare, propiedad del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica "Paulo Freire" (CESPE). Los datos detallados del órgano publicador están disponibles en: <https://cespecorporativa.org>. Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes, y son marcas registradas de sus respectivos propietarios. Se declara bajo responsabilidad de los compiladores que a excepción de lo antes mencionado, todo el material es original y de exclusividad para Nova Educare, lo que está sujeto a las legislaciones vigentes de protección de datos, derechos de autor y normas éticas internacionales.





TÍTULOS	Pp
INTRODUCCIÓN.....	1
DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA A LAS META COMPETENCIAS.....	3
<i>Fundamentos teóricos – metodológicos</i>	6
<i>Conclusiones</i>	11
<i>Referencias bibliográficas</i>	11
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN IMPERATIVO PARA REGIR POR LA UNIVERSITOLOGÍA.....	13
<i>Referencias bibliográficas</i>	23
EDUCACIÓN HÍBRIDA LLEGA PARA QUEDARSE. METODOLOGÍA CESPE PARA LA EDUCACIÓN EN MODALIDAD HÍBRIDA. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS.....	25
<i>Resumen</i>	27
<i>Introducción</i>	27
<i>Condiciones de origen para la aparición generalizada de la Educación en modalidad híbrida</i>	30
<i>Efectos de la COVID-2019 y su impacto en la educación como parte de la dinámica de emergencia de la educación en Modalidad Híbrida</i>	31
<i>Metodología de CESPE para la Educación en Modalidad Híbrida</i>	36
<i>Conclusión</i>	41
<i>Referencias bibliográficas</i>	41
LA CONFLUENCIA CONCEPTUAL DIVERSA EN LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA.....	43
<i>Introducción</i>	46
<i>Desarrollo</i>	47
<i>Problema e hipótesis en esta aproximación epistémica</i>	48
<i>Un constructo explícito en el eje temático de Universitología e internalización de la Educación Superior</i>	49
<i>Una perspectiva de lógica metodológica alternativa</i>	49
<i>Conclusiones</i>	50
<i>Fundamentos epistémicos y metodológicos para la confluencia conceptual diversa</i>	50
<i>Aportes y aplicabilidad práctica</i>	50
<i>Una prospección inclusiva en los estudios de pensamiento</i>	51
<i>Conclusiones</i>	51
<i>Referencias bibliográficas</i>	52
NECESARIAS FLEXIBILIZACIONES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN HÍBRIDA Y EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL. (EDUCACIÓN HOLOGRÁFICA).....	53
<i>Flexibilidad curricular y la IA</i>	55
<i>Educación Holográfica</i>	57
<i>Procesos formativos</i>	59
<i>Plataformas educativas</i>	59

<i>IA y el desertor universitario.....</i>	61
<i>Puntos para discutir.....</i>	62
<i>Referencias bibliográficas.....</i>	63
EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP). UNA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	64
<i>Introducción.....</i>	66
<i>El ABP en dos dimensiones: lo teórico y lo práctico</i>	67
<i>Referencias bibliográficas.....</i>	71
LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE DOCENTE EN EL SIGLO XXI.....	73
<i>Introducción</i>	75
<i>Competencias profesionales del docente del siglo XXI</i>	77
<i>Competencias Socio profesionales para un docente del siglo XXI.....</i>	81
<i>Discusión de los resultados.....</i>	83
<i>Hermenéusis sobre Competencias Profesionales.....</i>	83
<i>Hermenéusis sobre Competencias Sociales.....</i>	84
<i>Hermenéusis sobre competencias Socioprofesionales.....</i>	85
<i>Conclusiones.....</i>	86
<i>Referencias bibliográficas.....</i>	88
EL ENTRAMADO DE RELACIONES UNIVERSITARIAS. UNA PUERTA A LA CONFLUENCIA VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA.....	92
<i>Introducción</i>	94
<i>La Pedagogía de la Vida.....</i>	95
<i>Ecosofía y sabiduría.....</i>	96
<i>La plática dialógica.....</i>	97
<i>CESPE Internacional y una nueva sensibilidad en la educación.....</i>	98
<i>A modo de reflexión final: la confluencia y el análisis.....</i>	99
<i>Referencias bibliográficas.....</i>	101



INTRODUCCIÓN

La Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Extensión (VIEX), Centro Regional Universitario de Panamá Oeste y, El Centro Latinoamericano de Estudios Epistemología Pedagógica (Pablo Reglus Naves Freire), ofertó La Escuela Internacional de Verano del 20 al 24 de marzo 2023. Participaron en este evento el Centro de Innovación, Desarrollo Tecnológico y Emprendimiento (CIDETE).

La sesión de la mañana del 21 de marzo de 2023 fue asíncrona explicando un sistema de gráficos que aportaron al concepto de las competencias profesionales, sintetizado por el Dr. C. Edilberto Luis Pérez Basulto. Esto complementado con una presentación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá en el Diplomado Internacional de Universitología que desarrolla CESPE con la presencia de la Dra. C. Ludmilan Zambrano desde la Global Florida University en Estados Unidos.

En esa misma sesión se facilitó un material complementario sobre competencias profesionales y otro sobre el Diplomado Internacional en Universitología con la Dra. C. Zambrano de Venezuela, en la siguiente jornada se habló de la innovación educativa por parte del Dr. C. Orlando Andrés.

Pérez Roda, para el cierre se abordó el tema de la internacionalización de la educación con el aporte del Dr. C. Carlos Viltre Calderón.

En la jornada del día 22 de marzo de 2023, se trajo a colación el tema sobre La Educación Híbrida llegó para quedarse con la presentación del Esp. Ramón Rodríguez Guerra, posteriormente en el siguiente bloque el Dr. C. Guillermo Calixto González, se refirió al tema La Confluencia Conceptual Diversa y para cerrar la jornada se contó con la participación del Dr. C. Carlos Alberto Ariñez Castel que se refirió a las Necesarias Flexibilizaciones Curriculares.

Para la sesión del 23 de marzo de 2023 se inicia el recorrido con la temática Aprendizajes Basados en Proyectos con la colaboración de la Dra. C. Eurídice González explicando sobre la alternativa para la formación de competencias en estudiantes de la Educación Superior. En este sentido nos habla del aprendizaje basado en proyectos es una práctica innovadora para afrontar los cambios la educación en el siglo XXI. Es una perspectiva compleja, integra metodologías activas y enfoques didácticos basados en la transversalidad y la transdisciplinariedad.

Contribuye al cambio de paradigma educativo, potenciando resultados de investigación, innovación y creatividad. Implica el aprendizaje significativo, así como los principios rectores del pensamiento complejo: el diálogo pedagógico, la recursividad y el pensamiento holístico educativo.

Continuando posteriormente con Las competencias Profesionales del Docente en el Siglo XXI tema abordado por los autores; Dra. C. Viviana Monterrosa Montes y Dr. C. Ubaldo Buelvas Solórzano de nacionalidad colombiana, ponentes de la Universidad de Sucre, donde se plantearon la solución del siguiente problema: ¿Cuáles competencias profesionales y sociales debe movilizar un docente en la facultad de educación de la Universidad de Sucre Colombia, en el Programa de Licenciatura en Matemáticas, que le permita cumplir las funciones sustantivas consagradas en la educación superior colombiana?. Y por último la presentación de la Esp. Martha Beatriz Mucarzel sobre El Entramado de Relaciones Universitarias. Una puerta a la confluencia vista desde la Pedagogía de la Vida.

En este sentido se refiere al tema del entramado de relaciones universitarias, Se vincula a una mirada transcompleja. Es un diálogo sobre el entramado ecosófico, cosmosófico, vinculado a los saberes emergentes, divergentes integrados, y sus desafíos científicos-pedagógicos; estos recursos son indispensables para la investigación en educación desde una aproximación a la transcomplejidad, episteme para abordar relaciones sociales. ¿Qué ocurre con el concepto de entramado? Si analizamos la intolerancia epistémica desde la racionalidad clásica moderna, que ha minusvalorado el tema: el hombre, la actividad humana y su concreción en la cultura.

Desde allí, este entramado lleva consigo la luz del pensamiento complejo. La Pedagogía de la Vida, la Pedagogía de la Tierra y la integración de saberes con una nueva sensibilidad en la educación.

Así de esta manera se llega a la conclusión que la Escuela Internacional de Verano contribuye a llenar un vacío cognitivo, generando nuevas líneas de investigación, además de adquirir una serie de nuevos conocimientos que van a aumentar bagaje científico de los docentes y estudiantes a nivel superior en la Universidad de Panamá, aporte este que recibimos por medio de la Universidad de la Habana y El Centro Latinoamericano de Estudios de Epistemología Pedagógica. Mostrando nuestro agradecimiento por el valioso aporte brindado a la Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Panamá Oeste.



DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA A LAS META COMPETENCIAS





De la competencia investigativa a las meta competencias



Edilberto Luis Pérez Basulto, PhD. (Cuba) ¹

<https://orcid.org/0000-0001-9786-9041>

Introducción

Hoy los sistemas educativos deben ceñirse a las exigencias de los sistemas socio-económicos; para ello deben implementar acciones que superen el proceso de la enseñanza como transmisión, difusión y reproducción de conocimientos, asumiendo la investigación como parte intrínseca de los procesos formativos y sus metodologías, como un elemento indispensable de los cambios que se pretendan producir, para poder responder a las exigencias actuales dentro del contexto del mundo social inmediato. Es así, que los nuevos escenarios de conocimiento influyen y regulan con importantes consecuencias los diseños de los marcos formativos; por todo lo cual, se hace necesario que la investigación sea un proceso pedagógico, que se implemente en los ámbitos formativos desde la reproducción de los escenarios científicos y académicos a nivel global.

En tal sentido, la investigación científica, es definitivamente, esencial en las universidades del siglo XXI, ya que es considerada como la herramienta para llegar a la misión sustantiva de investigar. Así también, Velázquez y Córdova (2015) miran a la investigación científica en los centros de educación superior como un proceso que está desarrollado por profesionales calificados que ofrecen un servicio a la sociedad para mejorar la producción y engrandecer a la ciencia, aportando y profundizando en los conocimientos que tiene el hombre sobre lo que le rodea. Sin duda, el tratar la práctica de la investigación en las universidades se refiere a la búsqueda y producción de conocimiento de alto nivel.

Por ello, se consideran todos los recursos necesarios en el campo de la investigación científica y tecnológica para alcanzar los más altos y exigentes estándares dentro de esta práctica. Para las universidades, el hecho de estar inmersas en una sociedad del conocimiento constituye un gran desafío y un motivo de cambio para que se ajusten a las demandantes sociedades del siglo XXI.

Bajo este contexto, el desarrollo de las competencias investigativas es parte esencial en los procesos formativos para cumplimentar la función de investigador, ya que, los sujetos en formación al ser poseedores de las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes necesarias podrán responder de manera consciente, creativa, innovadora y pertinente, a las demandas de una sociedad que se encuentra en constante cambio y desarrollo (Hernández, 2009).

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Master en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Especialidad Mecanización. Universidad de Holguín, Centro Universitario: Calixto García. Vicepresidente Adjunto para Cuba de CESPE. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

De ahí la importancia de conocer y estudiar las competencias investigativas en quienes se forman en el campo del conocimiento y del saber a nivel universitario tanto de pregrado como de postgrado, ya que estimulan significativamente el potencial investigativo de los profesionales, permitiéndoles obtener resultados, hallazgos y soluciones de situaciones de la vida real con un impacto social en su comunidad intra y extrauniversitaria, dinamizados por su desempeño.

Este proceso demanda de una gestión, que desde la formación investigativa, logre la unidad del sistema de influencias educativas de manera intencional, integradora y contextual que tribute al desarrollo de un profesional competente capaz de integrar la investigación al resto de sus funciones. Esta realidad problemática, conlleva a reflexionar en torno a la competencia investigativa; considerándose, como objetivo del presente trabajo, configurar una aproximación teórica acerca de la significación de la competencia investigativa y su prospectiva hacia las meta-competencias como un enfoque de actualidad.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS

Los referentes que se presentan, desde las relaciones que subyacen entre las categorías emergentes de la indagación realizada posibilitaron, primeramente, comprender, y luego interpretar, a través de un constructo teórico de aproximación, las significaciones teóricas y metodológicas que se le otorgan a la competencia investigativa y su prospectiva de implicación hacia las meta competencias. Ese acercamiento explicativo no pretende en ningún modo estar acabado: antes bien, constituye una aproximación que, en el transcurrir de la propia experiencia y la de otros interesados en la temática, podrá configurarse con mayor precisión y profundidad investigativa con el correr del tiempo.

Por lo tanto, en el ámbito teórico – metodológico haciendo una interpretación hermenéutica de las ideas de Tejada y Sánchez (2012), Jonnaert et al. (2015), Viltre y López (2016), González (2017), Ceballos y Tobón, (2019) y Alonso, Larrea y Moya (2020), en un sentido general, las competencias profesionales pueden ser consideradas configuraciones e interrelaciones complejas entre los atributos que dan un sentido y significado, y que describen un patrón que, sin ser rígido, en virtud de su carácter contextual, sí ofrecen un modelo por desarrollar partiendo de resultados que, en las formas del desempeño, se hacen de los aprendizajes.

Estas competencias proyectan una estructura formativa que posibilita en el sujeto un desarrollo progresivo desde la complejidad humana, al manifestar no solo conocimientos, sino también la praxis, a partir de los aspectos personales afectivos e instrumentales que en su integración matizan los niveles de desarrollo funcional que alcanza un sujeto en su actuación, desde la relación entre el ser, el pensar y el accionar en un contexto determinado, ante una situación concreta.

En este sentido, el análisis del término competencia desde su surgimiento no ha estado exento de discusiones e interpretaciones múltiples. En la literatura que este es tratado se ha podido constatar disímiles definiciones, dadas por la connotación atribuida según los puntos de vista e intereses de los diferentes autores y estudiosos del tema; de ahí, la complejidad sobre el intento de cualquier aproximación teórico conceptual acerca de las competencias. Sin embargo, es necesario tener en cuenta las concepciones que han ido emergiendo sobre la práctica investigativa en las universidades que se acercan más a los procesos y operaciones, actitudes y conductas en la generación del conocimiento desde la educación científica; donde, la perspectiva investigativa y educativa, constituyen uno de los puntos de partida para la renovación de la educación científica, en cuanto a los conocimientos, lo metodológico, las aptitudes y lo actitudinal.

En síntesis teórica, se puede referenciar que la competencia, puede ser interpretada como una cualidad que posee un sujeto para integrar saberes de distinta naturaleza: conocimientos (saber), habilidades intelectuales, manuales o profesionales, destrezas, capacidades (saber hacer) y valores, intereses, motivos, vocaciones, actitudes (ser, estar, convivir) para la realización de un trabajo de forma creativa, con calidad, uso óptimo de los recursos materiales y humanos (eficiencia económica), orientado al desarrollo sostenible, así como de necesidad individual y social en un ambiente socio - profesional y humano en correspondencia con las características y exigencias socio – profesionales y laborales de un contexto determinado, que son movilizados y demostrados mediante el desempeño profesional, sobre la base de los recursos personológicos.

Este orden de ideas, permite profundizar en la competencia investigativa como categoría central de lo indagado, donde se han identificado variedad de posturas al respecto, sin embargo, hay puntos en común en las acepciones encontradas. Por lo que, existe un determinado consenso entre autores al asociar el concepto de competencia investigativa con el desarrollo de habilidades genéricas, meta cognitivas y específicas del acto de investigar; mientras que otros, la relacionan como el conjunto de los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico (Cuellas, L; Muñoz-Montenegro, E; Pedraza-Hurtado, A, 2018).

Comúnmente, la competencia investigativa se entiende como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se configuran por la aplicación de conocimientos y que enfatizan en dimensiones propias de la actividad científica - investigativa, como lo son la epistemología, la metodología y las técnicas - instrumentales. En este orden, desarrollar las competencias investigativas implica que éstas alimenten el proceso de formación profesional, afianzando habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar y escribir acerca de la práctica profesional.

Por todo lo cual, la competencia investigativa genera un aprendizaje significativo de saberes especializados y desarrolla habilidades en la investigación, a través del uso de herramientas que permiten diseñar plantear, diseñar y ejecutar proyectos de investigación, utilizando los resultados obtenidos para orientar

la toma de decisiones, para solucionar problemas inmediatos y perspectivas, para construir teoría que desemboque en acciones innovadoras, para retroalimentar su práctica profesional y su conducta social (Álvarez et al., 2011).

En este sentido, la competencia investigativa va mucho más allá de un saber hacer en contexto como mencionan muchos autores, ya que implican un compromiso y una disposición a ese saber hacer, con calidad, comprensión y razonamiento. Hay que mencionar, además, que la competencia investigativa comprende el conjunto de prácticas que generan conocimiento y permiten el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas para y en la investigación, con el fin de generar conocimientos nuevos y pertinentes que susciten en el investigador un proceso de formación permanente.

La competencia investigativa constituye un elemento clave en el desempeño de los profesionales universitario de pre y postgrado, lo que sin dudas ha llevado a que se valoren constantemente sus fundamentos, definición, estructura y didáctica a través de la investigación y la práctica pedagógica. Ahora bien, el problema que existe para asumir cualquier definición de lo que es un investigador y las competencias que debe tener, es que dependiendo del campo de la ciencia, los conocimientos cambian, así como las habilidades y los rasgos de personalidad; es así, que la formación científica – investigativa, no solo se refieren al aprendizaje de la ciencia sino a la formación para la investigación basada en competencias investigativas como eje transversal de los procesos formativos.

Considerándose todo lo antes expuesto, existe un consenso en torno a dos principios fundamentales de la competencia investigativa: a) la competencia integra conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que se demuestran en el accionar científico - investigativo, a través de un desempeño eficiente en un determinado contexto; b) la competencia investigativa no existe independiente de una actividad, se relaciona siempre a una situación concreta.

A tenor de las reflexiones realizadas, en el contexto de configurar una aproximación teórica acerca de la competencia investigativa, se interpreta que en esta, desde la dinámica que orienta su configuración, sentido y significado, subyacen una diversidad de actuaciones, propias del desempeño científico – investigativo y el cumplimiento de tareas y funciones que en este orden se dan; las cuales, se constituyen en unidades de competencias, aunque, en determinados contextos se proyectan como competencias con un orden más específico.

Se reconoce además, las proyecciones académicas del Modelo Integrado de gestión y evaluación de Competencias Profesionales del Profesor Universitario para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, en convenio con el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica Paulo Reglus Neves Freire; donde, se contemplan dentro de las competencias profesionales del docente

universitario latinoamericano, la competencia investigativa, la cual, es vista como una herramienta indispensable para el docente universitario, tanto en su formación profesional básica, como en su formación docente; además de su expresión en ambas direcciones, al ser la que posibilita el crecimiento profesional, a partir de lo que proporciona en la relación búsqueda del conocimiento-transformación de la realidad-concepción nueva de la profesión.

Aun cuando su contextualización se complementa con la concepción general y específica de la ciencia, especialidad y desarrollo del investigador (Viltre y López, 2016). En tales efectos, se establece con:

- Un carácter integrador: interrelaciona de forma dialéctica conocimientos, habilidades y actitudes. Se aprende a ser competente, como resultado de procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación.
- Un carácter ejecutivo-contextual: evalúa cuándo, cómo y dónde se aplican los conocimientos y habilidades, y qué actitud asume el profesional ante cada tarea.
- Carácter autónomo-dinámico: concreta el desarrollo que se obtiene a partir de la premisa profesional que determina. La cuestión no radica en «ser o no ser», sino demostrar a partir de los saberes aprehendidos y puestos en práctica de forma individual sin que medien terceros.

Estos referentes, permiten discernir que la formación y desarrollo de la competencia investigativa es un proceso complejo, en el que se integran factores curriculares, institucionales que se relacionan con la concepción de la ciencia y los enfoques que la rigen, factores profesionales y factores subjetivos que implican la motivación y la conexión con los proyectos de vida de cada estudiante. Es importante significar que esta formación requiere de sistematicidad, crítica y reflexión constante sobre los hallazgos y las interrogantes que implica el ejercicio de la investigación científica. (Espinoza et al., 2019).

Todas estas observaciones reflexivas, nos permiten considerar, que la competencia investigativa es una contribución a la formación integral de profesionales en la universidad contemporánea. Por lo que, se requiere de un enfoque crítico y complejo para sustentar este tipo de formación, entendiendo la integralidad y la transversalidad en que se manifiesta. En correspondencia, se reconoce que la competencia investigativa, se manifiesta de forma transversal en los procesos de formación profesional, ya que los saberes asociados a la investigación científica, se integran y articulan con los saberes de carácter general y básico que se establecen en el orden curricular.

Lo antes explicado, expresa el carácter genérico de la competencia investigativa, atendiendo que en su sentido y significado: se configuran el saber ser y al poder ser, además de una orientación cognoscitiva - socioafectiva y de valores socioculturales; son generadas por los sujetos a través de los saberes sociales; se muestran a través de comportamientos relacionados con desempeños comunes a diversas tareas y diferentes

contextos; están relacionadas con las actitudes y el proceder ético que un sujeto en formación o ya formado despliega durante el desempeño en un contexto social, específicamente en el ámbito profesional.

Es en este sentido, que las competencias investigativas en su carácter genérico, dado por su naturaleza se desarrollan transversalmente con un carácter interdisciplinar y transdisciplinar, lo cual le confiere una singularidad, que prospectivamente permite interpretarla no como un tipo de competencias, sino más bien como un nivel de competencia diferente; hablamos de las meta-competencias, que son aquellas que permiten una visión introspectiva acerca de los propios procesos y resultados de la competencia investigativa, a fin de valorar la disponibilidad, posibilidad y movilización de recursos personológicos para actuar y dar respuestas contextualizadas.

La meta-competencia hace referencia a la capacidad de evaluar las posibilidades y limitaciones de las competencias de uno mismo y a la capacidad de elegir el curso de acción apropiado según esta evaluación (esto incluye, si es necesario, el aprendizaje de cualquier competencia de que se carece). Esto permite al individuo hacer un uso óptimo de sus propias competencias. (Allen, Ramaekers, & Vander Velden 2003, p. 38).

Se trata de competencias, que, por la amplitud de su rango de aplicación, superan el ámbito de lo profesional y son comunes a diferentes ocupaciones y actividades profesionales y laborales, al mismo tiempo que son de aplicación en contextos sociales muy diversos. Por su dimensión constituyen, como las competencias básicas, uno de los fundamentos de la empleabilidad en la actualidad. Así por ejemplo la capacidad para autoorganizarse, para asumir las responsabilidades que comporta la toma de decisiones y la resolución de problemas o, por ejemplo la adaptabilidad y flexibilidad a situaciones nuevas, constituyen aspectos que, además de plantearse en la dimensión profesional - laboral, se hacen visibles también en diferentes facetas de la vida en que se encuentren las personas.

Las meta-competencias poseen una fuerte carga de componentes emocionales y actitudinales que se articulan con elementos cognitivos hasta configurar capacidades de acción muy complejas que posibilitan a la persona trascender las competencias propias de una profesión o actividad específica y extraer el máximo rendimiento a los otros tipos de competencias. Es precisamente el amplio rango de aplicación de las meta-competencias, una de sus características más peculiares. Así, el rango supralaboral y profesional de las meta-competencias permite que éstas puedan ser desarrolladas en diversas facetas personales y ser utilizadas en otras, en las cuales quizás no empezaron a emerger y desarrollarse, mostrando de esta forma su gran capacidad de transferencia y su versatilidad.

Estas consideraciones, en torno a las meta-competencias se hacen necesarias como un enfoque de actualidad, sin embargo su divulgación en la literatura científica es limitada todavía, careciéndose de investigaciones que profundicen en dicha temática y su implementación dentro de los modelos formativos

contemporáneos. Por consiguiente, el intento de establecer una aproximación teórica acerca de las significación de la competencia investigativa y su prospectiva hacia las meta competencias, como un enfoque de actualidad, se hace pertinente; dado, que si bien han proliferado los estudios sobre la competencia investigativa en los últimos años, creemos que su enfoque como una meta-competencia es importante en términos de aplicabilidad para las posibilidades de cambio y transformación de la educación superior.

CONCLUSIONES

El recorrido teórico – metodológico por la competencia investigativa que se ha presentado, no ofrece respuestas acabadas, solo deja el espacio abierto a nuevas problemáticas en el desarrollo de las competencias que se requieren para desempeñar con éxito los diferentes roles de vida elegidos por cada individuo.

La competencia investigativa requiere de un enfoque crítico y complejo, entendiendo la integralidad y la transversalidad en que se manifiesta; es así, que la aplicabilidad y significación de este enfoque en la universidad contemporánea es incuestionable. La formación de este tipo de competencias implica conocimientos actualizados y habilidades de naturaleza multidisciplinar y transdisciplinar para el diseño y el emprendimiento de programas y proyectos de investigación que den solución a problemas de relevancia en diferentes contextos.

Las aproximaciones teóricas realizadas, permiten comprender la necesidad de abordar con mayor rigor científico – investigativo, el tratamiento a la competencia investigativa desde un enfoque de meta-competencias en términos de su aplicabilidad en la universidad contemporánea; considerándose además, las prospectivas de la competencia investigativa como meta-competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. A., Larrea, J. J. y Moya, C. A. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Revista Transformación*, 16 (3). 418-434. <http://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3366>
- Álvarez Villar, V. M., Orozco Hechavarria, O. y Gutiérrez Sánchez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24).
- Allen, J., Ramaekers, G., & Vander Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. In J. García Vidal (Ed.), *Métodos de análisis de la inserción laboral* (pp. 31-55). Salamanca: Kadmos.
- Ceballos-Almeraya, J. M., y Tobón, S. (2019). Validez de una rúbrica para medir competencias investigativas en pedagogía desde la socioformación. *Atenas*, Vol. 3 (47), 1-17. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

- Cuellas, L., Muñoz-Montenegro, E. y Pedraza-Hurtado, A. (2018). Estilos de enseñanza y desarrollo de competencias investigativas en educación superior. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 5 (2) 2018, 81-95.
- Espinoza, E., Ley, N. & Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de ciencias sociales*, 25(3), 230-241.
- González T.R. (2017) Modelo Para El Desarrollo de Competencias Investigativas con Enfoque Interdisciplinario en Tecnología De La Salud. Tesis de Maestría. Universidad De Ciencias Médicas De La Habana. Facultad De Tecnología De La Salud. República de Cuba.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (27),1-21.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2015). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño competente. Oficina Internacional de Educación, BIE/ UNESCO.
- Velázquez, M., & Córdova, M. (2015). Investigación y vinculación: por el camino a una integración necesaria en la universidad ecuatoriana. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2(2), 116-117.
- Viltre, C., & López, G. (2016). Discernimientos En Torno a las Competencias Profesionales Del Docente Universitario En América Latina. In *Crescendo. Educación y Humanidades*, Vol. 3(1), 99-117



**INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN
IMPERATIVO PARA REGIR POR LA UNIVERSITOLOGÍA**





Internacionalización de la Educación Superior. Un imperativo para regir por la Universitología.



Carlos Viltre Calderón, PhD. (Cuba) ²

<https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>

Regina Rosalía Carranza Grenald, PhD. (Panamá) ³

<https://orcid.org/0000-0003-4945-0961>

“La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es (...) por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica”. (UNESCO, 1995, p. 42)

La Universidad, tal y como la conocemos hoy, surgió en la época medieval europea, concretamente a mediados del siglo XII, y aunque su apogeo se produjo en el siglo posterior, como toda institución social, se vieron permeados por el contexto socioeconómico en el cual surge y se expresa en un espíritu cultural renacentista de la época. Entre los indicadores que podemos establecer y que dieron un impulso importante a la creación de la Universidad como institución social, está: la urbanización creciente de la época, el afán por saber de las nuevas sociedades y sus sectores, el oficio de enseñar y los cambios en la estructura social y económica de la época.

La génesis de la Universidad, no obstante; no ocurre de manera paralela o lineal en todos los países europeos. De hecho en Bolonia, en 1158, la universidad era laica y se constituyó de la agrupación de escuelas comunales con jóvenes ávidos por el conocimiento. En París, en 1231, la Universidad tenía un modelo eclesiástico, fue una iniciativa corporativa de varios maestros de diferentes instituciones. Mientras que en Nápoles y Salamanca, la Universidad era monárquica, creada por decreto real, por lo tanto se consideraron instituciones gubernamentales.

Las principales carreras en esta época fueron derecho civil y canónico, teología, filosofía, matemática, física, astronomía y medicina. Dicho esto, podemos establecer que dentro de los principales modelos universitarios desde el punto de vista geográfico, está el modelo inglés y francés, está el modelo español y

² Licenciado en Educación, especialidad Mecanización. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Posdoctor en Investigación Emergente. Presidente General del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

³ Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Docencia Superior. Doctora en Educación con Mención en Andragogía. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

alemán, está el modelo islámico, el japonés, el chino y el estadounidense, y el modelo latinoamericano específicamente designado así por Mayorga (1999) o Eira en (2002).

Los modelos taxonómicos de la Universidad como institución social, hacen alusión a la universidad pública, la privada, la mixta, las fundaciones, las corporaciones, los institutos y las universidades propiamente dichas, aunque existen universidades técnicas, universidades de ciencias médicas, universidades tecnológicas y otros tipos.

En el caso de la génesis de la Universidad de Panamá, al ser la que importa a los autores y en la que se desarrolla esta Escuela Internacional de Verano 2023, se funda esta institución de la Educación Superior, en la administración del presidente Harmodio Arias Madrid, bajo el decreto presidencial del 29 de mayo de 1935. Se inaugura el 7 de octubre de este propio año y su matrícula inicial fue de 175 estudiantes. Funcionó el día 8 de octubre y el inicio del curso fue con las carreras de comercio, pre ingeniería, derecho, ciencias naturales, farmacia y educación.

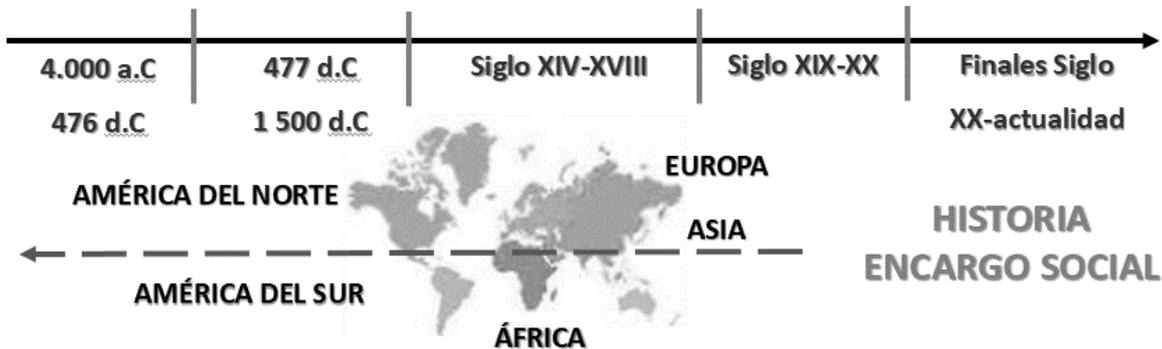
Actualmente la Universidad de Panamá es la más grande institución de Educación Superior del país, sin mencionar que es de las más importantes. Pero en estas categorías, pocos han afirmado cuestiones referidas a su taxonomía, y en una breve mirada los autores la catalogan como parte de un modelo napoleónico que busca su identidad en la constante adaptación a los cambios sociales, pero que se torna conservadora en muchos de sus aspectos procesuales.

Específicamente, para entender esta aseveración, los otros modelos que podemos extender o entender como parte de la dinámica universitaria actual, son los modelos transuniversitarios. Se reconocen como tal, aquellos que trascienden el concepto o constructo de Universidad por sí mismos, y estos no se complementan unos y otros, ya que tienen diferencias sustanciales. En este camino se encuentra la Multiversidad, que en el caso de México está la Edgar Morán, citado por Pereira (2007), la Pluri-Universidad, citado por Sousa (2016), la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, institución reconocida por su amplia trayectoria que ha servido de paradigma a muchas instituciones similares en Latinoamérica incluido Panamá y la Meta-Universidad en el País Vasco.

Independientemente de ello, podemos reconsiderar que la Universidad como institución social, ha transitado, de hecho, por diferentes momentos y ha tenido múltiples hitos históricos. En ellos se da la expresión de las modificaciones que adquiere su encargo social de esta. A partir de la siguiente línea de tiempo, los diferentes contextos declaran cómo ha venido transitando la universidad en diferentes países, regiones geográficas y contextos, con un entramado de diferencias geográfico-contextuales que tienen sus especificidades en cada país.

Gráfica 1

Reconocimiento de los más importantes hitos históricos y recorrido contextual de la Universidad como institución social.



Esto no quiere decir que los autores en ese sentido, no reconozcan que los distintos y principales modelos que tiene la universidad y que han sido considerados de esta manera desde el siglo XIX y hasta el día de hoy, no se han entremezclado, generando que sus características en ocasiones se tornen borrosas a lo largo del tiempo y en diferentes países de la región. Por tanto, las universidades tienen un objeto social, una misión y visión, así como procesos sustantivos o áreas de competencia. Los más importantes están en la formación inicial y continua, la superación y el posgrado, la investigación, unido a la extensión universitaria.

No obstante, la Universidad es la institución social que visiona e intenciona el desarrollo de la sociedad, vista desde la academia con su puesta en práctica en la acción. Pero al posicionarse como órgano investigador para potenciar el desarrollo de otras instancias, nos percatamos de que no se investiga a sí misma y la sistematización en el contexto o desarrollo de diferentes ecosistemas académicos, se aprecia que esta se estanca o se detiene. Visto de esta manera, en la hermenéusis, el análisis documental y la investigación de campo, se encuentran diferentes referencias bibliográficas que hablan de la universitología y cómo esta puede potenciar el hecho de que se analice y se contextualice una mirada al interior de la propia universidad y que impulse su desarrollo y transformación paulatina en la adaptación constante a los tiempos que se están viviendo.

Pero entonces, ¿qué es la universitología? ¿qué perspectivas abarca? y ¿cuál perspectiva seguir? La universitología en su concepción es considerada como un constructo novedoso, concebido para el análisis de la historia de la universidad. Deriva en la necesidad de su utilización para la reflexión de pasado, presente y futuro. La multivariada concepción y percepción de las dinámicas universitarias la proyectan como una disciplina limítrofe. Abarca áreas de gestión organizacional, historia de la educación, sociología educacional y a la vez implica la docencia universitaria, la formación docente y el diseño curricular. Propone herramientas integradoras para la concepción y gestión de la nueva universidad.

La variedad de modelos universitarios responde al enfoque de universidad. Si eso es una carencia que proyecta la formación de un hombre para el futuro, se puede entonces derivar en que consiste en un modelo anticuado, desfasado de un aspecto temporal y proyectivo.

La universitología, ha permitido desde el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica, entender con estudios de sistematización teórica que el término "uni" en la categoría Universidad, habla de lo único, en una diversidad limitada, escogida o sesada a capricho cuando se habla de lo diverso como secundario. No obstante, los modelos transuniversitarios vienen a revelar y hablar de otros enfoques como el multi, el pluri o el, meta universitario. Las limitaciones comunes son que la gestión universitaria es divisionista o está atomizada, descontextualizada o localizada, con un currículo disciplinar, una historicidad no proactiva y una dirección no propositiva.

Se expone como una de las raíces del asunto, el resolver la formación docente por competencias profesionales. Por tanto, el enfoque de la universitología trasciende los aspectos antes mencionados. El Centro Latinoamericano de Estudio en Epistemología Pedagógica en su recorrido sobre la temática ha aplicado diferentes prácticas, modelos, estrategias o metodologías que permiten ver a la universitología como un enfoque para la transformación de la Universidad en todos sus procesos sustantivos.

Como red académica internacional, venimos marcando una diferencia con otros homólogos en gestionar en todas las acciones, actividades, proyectos y programas bajo el eje de la internacionalización. Entiéndase esta categoría como un indicador de calidad en la gestión universitaria y en la Educación Superior en la región. Por ello en este contexto actual, donde apreciamos y somos parte de un mundo globalizado, posmoderno y complejo, la internacionalización universitaria se convierte en un componente esencial para las Instituciones de Educación Superior (IES), *"ya que es imprescindible para su desarrollo establecer vínculos, tanto a lo interno de cada país como con el exterior"*. (Villavicencio, 2019, p. 1).

Los autores reconocen a una de las grandes especialistas en la temática en Gacel-Ávila (2006) quien define a la internacionalización de la Educación Superior como:

"(...) un proceso que integra en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y consciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria". (p. 61)

No obstante, la internacionalización en su sentido estrecho no transcurre siempre desde esta perspectiva conceptual, a lo que es imprescindible dotar del análisis el sentido que adquiere el proceso en una configuración

más amplia. Esta idea se sustenta en que en las tendencias actuales y características conceptuales que adquiere la internacionalización de la Educación Superior, no siempre muestra aspectos relacionados directamente con valores humanistas o elementos solidarios.

Entre los resultados de esta concepción está el regir la necesidad y no la imposición. Una universidad que no gestione su internacionalización está condenada al fracaso. Se trata de sistemas abiertos de colaboración y acción, de investigación y transformación, de transferencia tecnológica y ciencia abierta. Los modelos y paradigmas de la ciencia, si es que consideramos que la universidad no es una mera escuela, sino una entidad de gestión y formación científica, que no induce la imposición, sino que tiene la necesidad de buscar una óptica en la transformación del futuro. Tünnermann (2018) declara que la internacionalización de la educación superior es muy antigua.

Según los apasionados de la historia de la universidad, éstas nacieron para servir a estudiantes provenientes de diferentes naciones en la baja edad media europea. Garcel-Ávila (2006) habla que la internacionalización es un proceso que integra las funciones sustantivas de las instituciones de la educación superior como una dimensión global, internacional e intercultural, comparada con la interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y conciencia global de las problemáticas humanas en pro de los valores y actitudes de la ciudadanía global responsable, humanista y solidaria.

Villavicencio Plasencia en 2019 declara que la internacionalización en particular en los países del sur se debaten en una contradicción existente entre la necesidad de insertarse en las tendencias mundiales de avanzada y la importancia de mantener sus valores principales como un medio de confrontación que existe para evitar la imposición de patrones tendientes a una nueva colonización cultural. En otro de sus apuntes declara que la subutilización de las oportunidades que se dan como parte del propio proceso de internacionalización que no son aprovechadas o utilizadas en todas sus extensiones por aquellos países e instituciones más urgidas de los beneficios que brindan los vínculos académicos, culturales y científicos es de hecho un desaprovechamiento total de esta oportunidad.

Poseer un carácter procesual y dependiente de la misión y visión de la institución de educación superior que se analice para proyectar las relaciones desde y hacia los entes extranjeros va convirtiéndose cada vez más en una necesidad para actualizar los modelos universitarios. El proceso posee un carácter dinámico y el desarrollo de la internacionalización así como su implementación ya sea a través de estrategias, acciones, políticas, programas para integrar dimensiones tanto internacionales como interculturales se debe al cumplimiento de este propósito y de las funciones de la nueva universidad.

De todo el anterior análisis los autores identifican como concepciones y/o tendencias fundamentales y más significativas de la internacionalización de la Educación Superior las siguientes:

Internacionalización como opciones de comercialización de ofertas académicas Cudsmore en (2005):

- Está centrado y asociado en el problema de la mercantilización de la Educación Superior. Si se quiere es la parte más oscura y deshonestas de la internacionalización de la Educación Superior. En palabras de Didriksson (2006), los sistemas de enseñanza e investigación universitarias han pasado de lo educativo como bien público, al de privatización educativa y competitividad como parte de un bien comercial y de mercancía.

- Y es que si bien la internacionalización pone en la balanza la necesidad de cooperación y soporte entre pares de diferentes niveles de desarrollo en la Educación Superior en opinión de Knight, (2003), esta tendencia ha estado tradicionalmente orientada a las actividades de desarrollo internacional y convenios de cooperación bilateral entre las instituciones. Esto se ha ido transformando paulatinamente en un enfoque más "comercial" que de "apoyo". (Abba y colaboradores, 2010, p. 13).

Internacionalización como estrategia paralela a planes y políticas del desarrollo institucional Gacel-Ávila (2015, 2017, 2018):

- La propia autora citada refiere en el libro coordinado por ella y titulado: "La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe" en relación a esta tendencia que:

- Para que el sector de educación terciaria y sus actores se beneficien de las oportunidades que (...) la internacionalización ofrece, se requiere que las estrategias (...) sean sistémicas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional con la finalidad de que impacten a las diferentes áreas académicas, tales como los contenidos y estructuras curriculares, el desarrollo de competencias internacionales e interculturales en el perfil de los estudiantes, la promoción del entendimiento intercultural, así como la producción de conocimiento con una perspectiva global basada en la colaboración internacional, entre otras. Entendida de esta forma, la internacionalización se convierte en un medio estratégico para innovar y mejorar la calidad y la pertinencia del sector de educación terciaria. (p. 256).

- Pero la implementación y "recogida de frutos" de esta concepción de internacionalización depende sobre todas las cosas de un conjunto heterogéneo de factores internos y externos a la institución, como son: el sistema educativo, el tipo de universidad, la aceptación de potenciales aliados de las formas de Educación Superior a nivel de país o unidad académica, por citar los ejemplos más cercanos, que limitan su aplicación "a priori".

Internacionalización como proceso de inducción a mejoras continuas de Cruz (2016):

- Es que no caben dudas, que el principal beneficio de la internacionalización de la Educación Superior percibido por los ejecutores y beneficiarios radica en exponer como resultantes el seguir contribuyendo a la mejorar en la calidad de la educación terciaria de la región y a nivel de cada país.

- Por ello, las instituciones implicadas en esta tendencia deben declarar y aplicar políticas de internacionalización, que estipulen y establezcan procedimientos específicos “de evaluación y aseguramiento de la calidad universitaria, que permita evaluar el impacto real de tal proceso en la vida académica institucional y sirva de retroalimentación para el mejoramiento o adecuación de las estrategias y programas institucionales en la materia”. (Gacel-Ávila, 2018, p. 64).

- Pero sobre todas las cosas en esta tendencia debe ponerse en tela de juicio la opinión de Knight (2003) quien apunta que:

Con todo rigor puede debatirse si la internacionalización es un fin en sí misma, como a menudo se argumenta, o un medio para lograr un fin, siendo el medio el mejoramiento de la calidad en la educación. Se presupone que al aumentar la dimensión internacional de la enseñanza, la investigación y el servicio se agrega valor a la calidad de los sistemas de educación superior. Esta premisa se basa con toda claridad en el supuesto de que la internacionalización es nodal para la misión de la institución y no una tarea marginal. (p. 6).

Internacionalización en su carácter de proceso dual desarrollista de Sebastián (2019)

- Finalmente esta tendencia va más al carácter procesual del proceso y a su esencia de doble entrada/salida. Se trata de la idea que la internacionalización en la Universidad debe aportar ingreso de estudiantes y docentes extranjeros, por tanto en la docencia se admite desde la interculturalidad la formación de foráneos; pero se acepta la sistemática superación con aportes de otros países, inclusive continentes.

- Si bien el sistema de investigación se renueva con las perspectivas y socializaciones de expertos internacionales, las propuestas nacionales deben hacer eco en instituciones pares fuera de cada Alma Mater. Y por si fuera poco, las socializaciones en escritura académica y eventos científicos vienen a convertirse en colofón de esta esencia, ya que se comparten y no contraponen las experiencias que vienen desde contextos divergentes en ocasiones, sobre el accionar diario de la Universidad en sí misma.

Con estas herramientas bien delimitadas los autores pueden establecer los estados comparativos sobre la internacionalización de la Educación Superior para Cuba y Panamá.

La internacionalización puede ser vista como una estrategia de competitividad interinstitucional, como una tendencia internacional de la educación superior, como un enfoque de comercialización de ofertas académicas, como una forma de cooperación y colaboración continua o como un proceso de acreditación y mejoras continuas. No obstante, para el Centro Latinoamericano de Estudio en Epistemología Pedagógica he visto como un proceso sistemático y de doble hélice.

En un estudio al interior de la Universidad Panameña se puede declarar que este tiene un carácter heterogéneo, amplio y complejo. Entre sus características resalta el carácter público y privado que coexisten y mantienen una competitividad sistemática. Para el caso de la internacionalización se aprecia que es una postura relativamente nueva en este contexto, ya que la academia, como la educación terciaria en Panamá, para otros países de la región forma una suerte de cúpula cerrada que no dejen traer influencias a no ser posturas coloniales o "súper" propuestas que solo pueden ser aportadas por grandes potencias como Estados Unidos o estados fuera de la región latinoamericana.

Pero si bien, esta concepción transita por la postura de lograr con aliados fuertes y experimentados - independientemente que sea desde una posición de sumisión académica en muchos casos- que contribuyan a elevar la cualificación del claustro, detrás está la intención casi transparente de potenciar luego las opciones de comercialización de ofertas académicas, validadas por los primeros.

En los últimos cinco años han destacado varios líderes académicos en la Universidad de Panamá que asumen la internacionalización y la implementación con la anuencia del Consejo Universitario como parte de la concepción de un proceso de inducción de mejoras continuas en el modelo universitario.

Tal es así que entre los ejemplos más recientes el sistema de investigación de varias facultades y centros regionales de la Universidad de Panamá han estado participando de forma colaborativa en escuelas de verano y diplomados internacionales que no solo reciben la influencia de organizaciones académicas internacionales como el Centro Latinoamericano de Estudio en Epistemología Pedagógica o el establecimiento de nuevos memorándum de entendimiento con la Corporación de Ciencias Pedagógicas Latinoamericanas y del Caribe para internacionalizar la carpeta académica y formativa de esta institución.

Sino, que por otra parte, se aprecia la real intención de lograr que expertos internacionales se vinculen de forma invariable en la formación de postgrado como un indicador de calidad. O como se ha visto, la gestión de calidad en colaboración con empresas expertas en anti plagio, para la mejora del sistema de revistas de la Universidad de Panamá.

Es por ello que pueden denotar los autores que la concepción más válida, quizás no única, pero sí indudable es que para la Universidad de Panamá la internacionalización de la Educación Superior se viene

configurando como un proceso inalienable a los procesos universitarios; con ello se aplica en los momentos potenciales y a futuro en todo momento como política y estrategia que se une al carácter dual y desarrollista apuntado por Sebastián (2019). Ello viene a calzar que órganos de evaluación universitaria en los procesos de acreditación aclaman la necesidad de que la internacionalización sea parte indisoluble de la gestión universitaria.

Otras experiencias compartidas están en el primer encuentro internacional de redes académicas y de gestión del conocimiento en diciembre del año 2022 o los estudios postdoctorales de internacionalización, ambas actividades desarrolladas por el Centro Latinoamericano y con la participación de colegas de la Universidad de Panamá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abba, J., López, M., Taborga, A. M. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: Hacia un enfoque contextualizado, multidimensional y operativo. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5624/ev.5624.pdf

Asociación Internacional de Universidades. (2014). Encuesta global sobre la internacionalización de la Educación Superior. IAU.

Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). (2022). Análisis de las proyecciones de internacionalización de la red académica CESPE en el primer semestre del 2022. Informe Ejecutivo, versión 1. Recuperado de: <https://cespecorporativa.org>

Didriksson, A. (2006). La mercantilización de la educación superior y su réplica en América Latina, Perfiles Educativos, Número Especial.

Gacel-Ávila, J. (2006). La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias. Universidad de Guadalajara, Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, Guadalajara.

Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2017). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance. Guadalajara: UNESCO-IESALC.

Gacel-Ávila, J., y Marmolejo, F. (2016). Internationalization of tertiary education in Latin America and the Caribbean: latest progress and challenges ahead. En E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, y H. De Wit (Eds.), Global and local internationalization. Vol. 34 (pp. 141-148). Boston: Center for International Higher Education at Boston College.

- Fonseca Feris, R. (2016). Internacionalización de la Educación Superior. Desafíos actuales. XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. (CIGU). Arequipa, Perú.
- Knight, J. (2003) Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(5). Published by SAGE On behalf of Association for Studies in International Education.
- Núñez González, M., Jiménez Franco, E., Ricardo Domínguez, N. (2019). La internacionalización de la educación superior. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Sistema de educación a distancia. *Revista Electrónica Entrevista Académica*. I (4), agosto-2019. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19>
- Sebastián, J. (2009). El papel de la cooperación en la internacionalización de la I+D. *CONCYTEG*, vol. 4, n.º 53, p.17.
- Tünnermann Bernheim, C. (2018). La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica. Tomado de: *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe*. Capítulo 1. Colección CRES, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- UNESCO (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- Viltre Calderón, C. (2021). MetaUniversidad. Una propuesta que responde a los desafíos de una universidad latinoamericana postpandemia. IV Jornadas de Investigación e Innovación. II Virtual. Universidad nacional Experimental Rómulo gallegos, Venezuela. Serie Entramados Institucionales, 2(1); Año 2021.
- Villavicencio Plasencia, M.V. (2019). Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. Principales indicadores. Recuperado de: <https://scielo.sld.cu>



**EDUCACIÓN HÍBRIDA LLEGA PARA QUEDARSE. METODOLOGÍA CESPE
PARA LA EDUCACIÓN EN MODALIDAD HÍBRIDA. EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS**





Educación híbrida llega para quedarse. Metodología CESPE para la educación en modalidad híbrida. Experiencias prácticas.



Ramón Rodríguez Guerra, Esp. (Cuba) ⁴

<https://orcid.org/0000-0003-0285-271X>

RESUMEN

En el presente artículo se aborda la definición conceptual de Modalidad Híbrida, Modalidad Híbrida en la Educación y Educación en Modalidad Híbrida, para exponer ejemplos de las Universidades y años en que se comenzaron a emplear estos modelos. El análisis refiere desde el surgimiento de la educación a distancia con la UNED, hasta la llegada de las nuevas tecnologías de las cuales se apropió la Educación, lo cual influyó en la creación de nuevas metodologías para el proceso enseñanza – aprendizaje. Con ello se enfatiza en la llegada de la Educación Híbrida en las modalidades: virtual-sincrónica, virtual-asincrónico, virtual/presencial-sincrónico/asincrónico debido al cierre de las instituciones educativas por motivo de la pandemia COVID-19. Aun cuando se vuelve a la presencialidad, la modalidad de la educación híbrida, se utiliza cada vez más, debido a las herramientas y opciones que ofrece para con los docentes y dicentes, en esa dirección los autores destacan las plataformas más utilizadas y sus características tipificantes, con evaluación de las desventajas que cada una presenta según zonas geográficas. Como resultado se presenta la metodología utilizada por el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica para la aplicación de la Educación en Modalidad Híbrida en cursos, diplomados internacionales, conferencias y otras formas de superación con docentes y discentes de varios países que confluyen en el mismo espacio tiempo/virtual.

Palabras clave: Educación Híbrida, educación virtual, metodología, tecnologías.

INTRODUCCIÓN

La educación híbrida es un método educativo que combina el proceso de enseñanza – aprendizaje de carácter presencial con el virtual sincrónica o asincrónica y el de educación a distancia. Aunque no es un método novedoso y su utilización se centraba más en las Universidades o grandes Centros Educativos pertenecientes a los países más desarrollados, si se ha incrementado su uso exponencialmente a raíz de la pandemia Covid-19, lo que ha traído consigo el cambio de metodología y pensamiento sobre cómo desarrollar la educación en casi todas las naciones y los niveles académicos.

En un mundo más informatizado, la variedad de dispositivos y el alza en el alcance de éstos de las sociedades menos privilegiadas económicamente, sumado a la inmensa cantidad de herramientas, plataformas

⁴ Jefe de Publicidad del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica CESPE
Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

y accesibilidad que nos ofrece la interconectividad, indudablemente la época insta a la intencionalidad del que tanto el docente como el discente debieran apropiarse del paradigma de la educación híbrida.

Modalidad Híbrida, Modalidad Híbrida en la Educación, Educación en Modalidad Híbrida.

Como el mismo orden conceptual refiere, no son lo mismo, por una parte, la modalidad híbrida es una tendencia de la posmodernidad, que no es privativa de la Educación, es decir que no solamente se aplica al campo docente educativo. Puede referirse como ejemplo de la modalidad híbrida la fusión de funcionamiento existente en el automovilismo híbrido, donde coexisten como fuentes de energía la eléctrica y la de combustión fósil, como dos formas de generación de potencia en este caso. Otro ejemplo que resulta ilustrativo y que es de reciente aplicación en casi todos los países, es el trabajo en modalidad híbrida, el cual constituye la combinación de los aspectos del trabajo remoto, con el trabajo presencial en la oficina.

No obstante, cuando de modalidad híbrida en la educación se trata, esta es una forma de concebir el acto educativo como ejemplo concreto, ya sea en el enseñar-aprender o en el formar-educarse en el que se aprecie la coexistencia de diferentes modalidades que intervienen al unísono en formas tempo/espaciales diferentes. Esta tendencia realmente no es post Covid-19, es de décadas anteriores y no necesariamente implica las llamadas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's).

La Educación en modalidad Híbrida, no es novedosa si se refiere y consiente que el uso de esta modalidad se visibilizó mediante la modalidad a distancia unido al uso de la enseñanza por correspondencia, método que fue empleado por la Institución Cervera en Valencia, España a principios de los años 1900.

Gráfica 1.

Ejemplo de Educación Híbrida.



Fuente: Ramírez Avendaño, (2022).

Nota: Ejemplo reconocido de los inicios de la Educación a Distancia como precursor de la en modalidad Híbrida de Educación

Otro ejemplo de la metodología híbrida en la educación es la Educación a Distancia por correspondencia empleada por varias universidades en el siglo XIX que se aprecia en la Gráfica 2.

Gráfica 2.

Ejemplo de Educación Híbrida Siglo XIX.

Institución	Desarrollo	Año
Isaac Pitman (Inglaterra)	Desarrolló un exitoso curso de taquigrafía por correspondencia que consistía en tarjetas, apoyado por intercambio postal.	1840
Thomas Foster (EE. UU.)	Origina las escuelas internacionales por correspondencia.	1840
Charles Toussaint – Gustav Langenscheidt (Alemania)	Imparten el primer curso de lenguas con materiales diseñados para autoestudio. Fundación del primer instituto para la enseñanza de lenguas extranjeras por correspondencia.	1856
Universidad de Londres (Inglaterra)	Otorga títulos a estudiantes externos que estudiaban por correspondencia.	1873
Universidad de Queensland (Australia)	Inicia la oferta de cursos completos a distancia.	1891
Universidad de Chicago (EE. UU.)	Creación del primer departamento para estudios por correspondencia.	1891
Hermonds Korrespondens Institut (Suecia)	Comienza actividades de formación por correspondencia.	1898

Fuente: Adaptación de los autores a partir de los criterios de López, et. al. (2010).

Con el nacimiento de las nuevas tecnologías, la Educación asimila sus potencialidades y con ello se afianza en la búsqueda y toma de conciencia de su necesaria implementación sistemática para lograr la trasmisión del conocimiento en la modalidad a distancia. Es por ello que se ve como desde el siglo XIX, se emplean las mismas con mayor sistematicidad a favor de los procesos que debe mediar el docente y asimilar el discente.

Estas tecnologías noveles, que se implementaron en su tiempo para este tipo de educación fueron: el telégrafo (1830), la radio (1901), el teletipo (1910), el teléfono (1894) y la televisión (1935). De manera más actual, puede referirse que la Educación en modalidad híbrida, se afianza en la pandemia del Covid-19 en su primera y segunda ola, lo cual tiene como semejanza que consiste en fusionar dos modalidades en el acto educativo, aparentemente diferentes o contrarias, como son: presencial a distancia, presencial virtual; y en el que actualmente siempre media el uso de las TIC's. Se convierte de hecho, en un método alternativo de enseñanza y aprendizaje que emerge gracias a las Tecnologías Educativas.

La educación híbrida combina la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio y para entender con profundidad este fenómeno – declarado de esta manera porque su auge no fue intencional o planificado- existen varias condiciones de origen que lo validan.

Condiciones de origen para la aparición generalizada de la Educación en modalidad híbrida.

Se ha constatado en varias fuentes y por autores como: Ignite, (2020) para Latinoamérica; Tobar, (2021) en Ecuador; Hernández Infante, (2022) igualmente en Ecuador; Universidad Veracruzana, (2023) en México; o la Universidad Galileo (2023); en Guatemala; que:

“La educación híbrida busca generar una nueva forma de aprendizaje. Es decir, que es un modelo de instrucción que entreteje elementos de la clase presencial y el aprendizaje en línea. Donde se busca aprovechar las posibilidades que ha abierto el Internet para darle a cada alumno una experiencia más personalizada y de acuerdo a sus necesidades”. (Ignite, 2020).

Pero como ya ha quedado demostrado, aunque no es la misma que conocemos hoy, la educación en modalidad híbrida no tiene su origen en la última década, es anterior y fue implementada experimentalmente en países como España con la Universidad Nacional a Distancia fundada en agosto de 1972. No obstante, su reconocimiento y dinamización para su generalización sí es más reciente y su sistematización práctica se debe a la crisis sanitaria originada por la COVID-19. Si bien esta pandemia forzó el asumir esta nueva dinámica en la educación, su estructura y soporte es posible gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicada a la educación. Se convierte entonces esto en una trilogía que hace emerger una suerte de nuevo paradigma de la educación, la modalidad híbrida.

Como bien plantea Rama, (2021); en Cuadernos de Universidades, publicado por Unión de Universidades de América Latina y el Caribe:

“Los componentes tecnológicos, especialmente digitales y comunicacionales, se han constituido en el actual contexto en el factor más dinámico de la innovación educativa (por tareas programadas, recursos de aprendizaje, accesos, simulación, sincronía, etc.), e impulsan un nuevo paradigma educativo con instituciones, actores y lógicas educativas y económicas diferenciadas”. (p.46).

No obstante, para los autores, es evidente que el componente no solo dinámico, sino que arrastró de forma irruptora en la configuración de este paradigma lo constituyó la aparición de la COVID-19 de conjunto con las necesidades que trajo consigo al ámbito educativo. Todo ello lleva a declarar que los componentes o condiciones de origen que hacen emerger el nuevo paradigma de la educación híbrida son los siguientes:

Figura 1.

Elementos que condicionan el origen actual de la educación en modalidad híbrida.



Fuente: elaboración propia de los autores

Efectos de la COVID-2019 y su impacto en la educación como parte de la dinámica de emergencia de la educación en Modalidad Híbrida.

Como plantea Viltre, (2022);

“El sarcof-2 fue sin lugar a dudas un parte aguas a nivel global. Su impacto negativo generó una parada mundial de todas las actividades presenciales, lo que no ocurrió en la misma intensidad o momento en las regiones; pero sin lugar a dudas en pocos rincones no impactó esta crisis sanitaria que puso en estado de emergencia la Educación internacional”. (p.1).

Como ejemplificaciones que sustentan esta idea, puede plantearse el hecho de que solo cincuenta y un países mantuvieron la educación presencial a tiempo completo, mientras que en más de noventa los estudiantes recibieron formación a través de múltiples modalidades, con algunas escuelas abiertas, otras cerradas y muchas ofreciendo opciones híbridas, según el rastreador de la recuperación de la Educación Global COVID-19 y se publica en Europa Press International (2021).

Un ejemplo claro en Centroamérica se halla en que la Universidad de Panamá (UP), pues según Villar Liste, (2022); inició el primer semestre de actividades docentes del año, el lunes 4 de abril, con un modelo híbrido de Educación. Las clases de primer año fueron virtuales y a partir de segundo año, presenciales, con la idea de evitar incremento de casos debido al coronavirus. En este texto la autora consultada destaca que *“El retorno a la presencialidad se debe hacer valorando lo bueno de lo presencial y de los virtual. Hay que convivir*

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

con el modelo híbrido y para eso es necesario hacer ajustes en muchos de los programas". (Villar Liste, 2022).

A nivel nacional, desde las transformaciones educativas de años atrás donde se sistematizó la utilización de la videoclase, la utilización del TV y el software educativo como parte de una coyuntura difícil con la cobertura docente aparejado a la implementación del Programa de Profesor General Integral en la Educación Media, formados desde los Institutos Superiores Pedagógicos en territorio nacional.

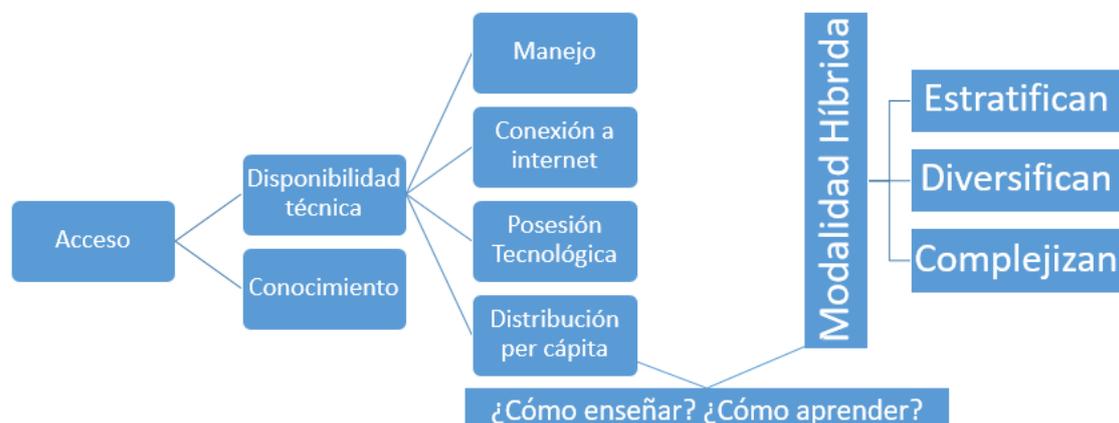
Por otra parte, la temática ha tenido auge en los últimos dos años y pueden citarse investigaciones publicadas por: Hurtado, Leyva & Guerra, (2021); Pérez, Cabrera & Acosta, (2022); u Ortiz Oliva, (2022); este último quien hace constar que Cuba ha decidido adoptar este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, desafortunadamente solo se ha implementado en las Universidades del país; por lo que sería importante que a nivel general el Ministerio de Educación logre la integración de este modelo de enseñanza en los estudiantes a través de la integración de lo tecnológico a las metodologías existentes o en la creación de otras nuevas que condicionen su efectiva puesta en práctica.

Pudiera decirse que la educación en modalidad híbrida llegó para quedarse y que, si bien ha evolucionado de manera rápida en los tres últimos años, es bastante distante la realidad actual a las características iniciales de la misma. Todo ello en parte se debe sobre todas las cosas, al acceso, conocimiento, manejo y disponibilidad técnica y tecnológica que cada país o contexto educativo posee asociado a las TIC's; o también por la distribución per cápita de computadoras por estudiante, la disponibilidad de conexión Wi-Fi o por datos de grupos poblacionales o la posesión o no de computador portátil o teléfono inteligente.

Estos elementos estratifican, diversifican y complejizan el cómo enseñar y aprender en la modalidad híbrida; pues ahondan las diferencias existentes entre lo que se puede enseñar y se puede aprender a partir de la posesión tecnológica, de hecho, la tecnología pasa a un primer plano si no suplantando el papel del profesor si mediando entre él y el estudiante.

Figura 2

Características divergentes y diferenciadoras que revelan las TIC's ante la educación en modalidad híbrida



Fuente: elaboración propia

Hace algunos años era casi inimaginable que un alumno colaborara con otro que vivía en el otro extremo del mundo. Hoy, estudiantes de diferentes centros educativos pueden compartir conocimientos, intercambiar proyectos y trabajar en equipo. Este es el concepto de la red social en sí: promover la socialización de los usuarios.

Entre las ventajas de las redes sociales destacan:

- Fomentar la participación
- Encontrar recursos en línea
- Desarrollo de habilidades (creatividad, la colaboración o la comunicación)
- Competencias tecnológicas
- Accesibilidad y bajo coste

Gracias a las redes sociales, los profesores ahora pueden compartir diferentes recursos educativos, ideas de actividades, proyectos, materiales. No cabe duda de que estas herramientas son un recurso más en la tarea de enseñar y aprender. Todo dependerá de cómo las implementemos. Algunas herramientas online que podemos usar en beneficio de la Educación Híbrida son plataformas creadas en primera instancia para la socialización, y otras si más específicas para la formación y utilización de los medios digitales interconectados.

A continuación se hace un resumen de algunas de las características de estos recursos tecnológicos utilizados en la educación, que son tendencia en el ecosistema del Centro latinoamericano de estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

Tabla 2

Plataformas más utilizadas en el ecosistema CESPE para el ejercicio de actividades de superación y enseñanza.

Plataforma	Características	Tipo de Software (Libre o no)	Nivel de aceptación	Países que lo utilizan
Google Meet	<ul style="list-style-type: none"> – Número ilimitado de reuniones – Posee límite de participantes y de tiempo – Subtítulos automáticos durante las reuniones – Compatible con todo tipo de dispositivos. – (independientemente que posee buenas herramientas requiere en general que el usuario, organizador o participante tenga cuenta de google, no todos prefieren a google) 	No	Medio	A nivel internacional
Zoom	<ul style="list-style-type: none"> – Aporta niveles de seguridad y aceptación institucional en la educación superior. – Permite hasta 1000 personas en una sala. – Herramientas complementarias que permiten la enseñanza. (puede crear grupos clase), la cual sirve al profesor. – Hay algunos países sobre todo de Latinoamérica y África que no tienen acceso al ZOOM. – Es pago. 	No	Alto	A nivel internacional

Jipsi	<ul style="list-style-type: none"> – Videoconferencia. Señal directa de audio y video de todos los participantes a cada uno de ellos. – Ofrece menor latencia y mejor calidad. – Más económica y escalable que otras plataformas de videoconferencia. 	Si	Baja	A nivel internacional
Webex	<ul style="list-style-type: none"> – Es una plataforma de colaboración que facilita videoconferencias en línea. – Ofrece un alto nivel de seguridad informática porque se gestiona desde una nube. – Requiere de registro de usuario. – Posee límite de participantes de hasta 100. – No posee límite de tiempo. 	No	Alto	A nivel internacional
Classroom	<ul style="list-style-type: none"> – Está diseñado para la educación híbrida. – Facilita la comunicación entre los alumnos y profesores, tanto dentro como fuera de los centros educativos. – Es una aplicación de google que permite gestionar las actividades de un aula de clase, favoreciendo la organización, evaluación, monitoreo y seguimiento de las actividades y los estudiantes. 	Si	Alto	A nivel internacional
Moodle	<ul style="list-style-type: none"> – Interfaz moderna, fácil de usar – Actividades y herramientas colaborativas – Calendario todo-en-uno – Gestión conveniente de archivos – Editor de texto simple e intuitivo – Monitoreo del progreso – Autenticación (Identificación) segura e inscripciones (matriculaciones) masivas seguras – Capacidad Multilingüe – Creación masiva de cursos y fácil respaldo – Soporta estándares abiertos – Rutas directas de aprendizaje – Integración Multimedia – Calificación en-línea – Evaluación propia y por pares 	Si	Alta	A nivel internacional

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, no se debe estar ajeno a la realidad ya demostrada de que las Redes Sociales son cada vez más utilizadas a nivel global para compartir contenidos y recursos educativos, sobre todo a nivel superior donde las instituciones tienen páginas, post, feeds y seguidores. Aun cuando fueron creadas con otro fin, las redes sociales por su atractivo y poder de interactividad en esta era Milenial, permite la apropiación de contenidos de enseñanza-aprendizaje, lo cual llama poderosamente la atención por el fácil acceso de los educandos a los materiales audiovisuales o bibliográficos, basado en la generación de grupos con intereses comunes y recursos que desde la neurodidáctica motivan mucho más a los sectores estudiantiles que con la clase tradicional. Las estadísticas hablan por sí solas.

Gráfica 4

Redes Sociales más usadas a nivel internacional.



Fuente: Prensa Latina, (2021).

Lo analizado hasta el momento permite a los autores declarar algunos de los rasgos definitorios de la Educación en modalidad Híbrida percibidos mediante métodos empíricos como la observación directa y participante, la entrevista y la encuesta:

- No presencialidad o presencialidad virtual/tempo espacial: Educación asistida por medios tecnológicos. Las actividades docentes y dicentes pueden ser sincrónicas o asincrónicas. Lo que rompe con el paradigma esquemático de estudiante en el aula, horarios rígidos, didáctica tradicional, etc.
- Autonomía del que aprende: eso significa que el estudiante depende de dispositivos para su aprendizaje más que de personas. Escoge mejor sus horarios, emplea sus competencias de forma personalizada, interactúa con elementos del conocimiento de su interés. Lo cual de manera independiente motiva para el proceso de aprendizaje.
- La resistencia al cambio al ejercicio docente: las generaciones de docentes se adaptan en su mayoría a un sistema de tecnologías educativas. Tecnología educativa en su sentido amplio incluye métodos, procedimientos, medios de enseñanza que no necesariamente son las TIC'S.
- Sin embargo, en la educación híbrida el cambio tecnológico demanda del docente una actualización, utilización y reciclaje constante de sus competencias tecnológicas para la utilización de cualquier herramienta que beneficie el proceso de enseñanza – aprendizaje, y ahí se encuentran docentes que no se implican en estos campos por lo cual se limita la potencialidad de esta modalidad educativa.

- La utilización de la interconectividad para el empleo de las redes sociales en el acto educativo: cada red social tiene su propia dinámica, visión y objetivos. Como tendencia actual se aprecia que ya no hay excepciones o distinciones en su empleo para la enseñanza.

Como ejemplo hay grupos de Whatsapp académicos, se alcanzan a ver foro chat en Telegram, en Facebook, así como videos promocionales para carreras universitarias en Youtube o Tiktok. Se deja bien claro entonces que las redes sociales son un atractivo inequívoco a emplear con mayor sistematicidad en lo adelante para favorecer las dinámicas de la enseñanza – aprendizaje.

- Amplia diversidad de concepciones de la educación en la modalidad híbrida: significa que aun cuando no es un proceso del todo nuevo si es reciente la necesidad de su sistematización, de ahí que convertirse en moda o tendencias en muchos países los investigadores se dividen en dos grandes grupos, por una parte los tecnólogos que apuestan por continuar concibiendo TIC's para la educación en dicha modalidad como es el caso de Google Education y por otra parte los pedagogos y teóricos de la educación que apuestan por concepciones que puedan mejorar la aplicación y efectividad del nuevo paradigma educativo.

Para el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica, en Latinoamérica se evidencia que la educación en la modalidad híbrida es el futuro y solución para el desarrollo educativo sustentado en solucionar primeramente y combatir las brechas digitales en la región.

La tendencia es declarar que la educación híbrida no es una cuestión de moda si no en la aplicación de una transformación profunda de la gestión educativa de los países de la región latinoamericana como herramienta obligatoria que minimice el índice de deserción escolar y eleve la tasa de escolarización obligatoria, ya revelados por organizaciones como el OEI (Organización de Estado Iberoamericano) y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo).

Sustentado en estos fundamentos desde el inicio de la Covid-19 CESPE ha estado implementando como parte de un cuasiexperimento en más de 15 países latinoamericanos una metodología que haga sustentable el ejercicio docente y calidad de las actividades de superación de sus nueve Diplomados Internacionales, tres Doctorados, cinco programas posdoctorales y sus múltiples conferencias, cursos y eventos científicos.

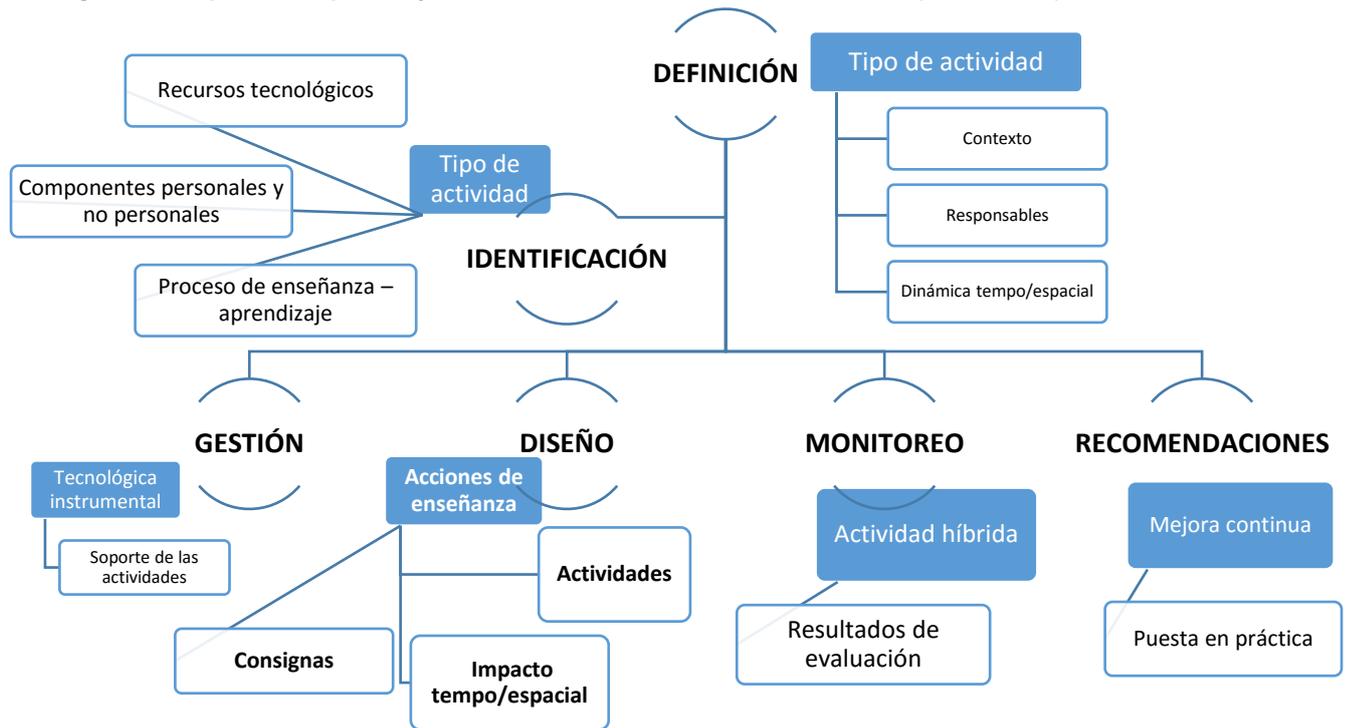
Metodología de CESPE para la Educación en Modalidad Híbrida.

El Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE) es una Red Académica internacional fundada en 2015, con presencia en 28 países, 18 a nivel regional latinoamericano y 10 fuera de este. Es un Organismo autónomo e independiente de carácter fundacional y no gubernamental, con miembros en más de 100 instituciones de educación superior, docencia e investigación.

Dentro de sus áreas de competencias o de función CESPE imparte docencias de Posgrado en modalidad híbrida y más que docencia este paradigma se ha convertido en soporte de la mayoría de sus actividades para mantener el eje de internacionalización que le distingue. Por tanto, la metodología de CESPE incluye como métodos de ejecución el dialéctico holístico y el híbrido educativo sobre la base del procedimiento de internacionalizar su actividad académica. Para una mejor explicación de la metodología se explicitan los siguientes pasos de la misma en la siguiente gráfica:

Gráfica 5

Metodología utilizada por CESPE para la ejecución de la educación en modalidad Híbrida (CESPE-EMH)



Fuente: elaboración propia

Definición del tipo de actividad, contexto, responsables y dinámica tempo/espacial.

1. Identificación de los recursos tecnológicos y de los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza – aprendizaje.
2. Gestión tecnológica instrumental de soporte de las actividades.
3. Diseño de las acciones de enseñanza, consignas, actividades, con su impacto tempo/espacial.
4. Monitoreo continuo de la actividad híbrida según los resultados de evaluación.
5. Recomendaciones para la mejora continua de la puesta en práctica de actividades similares.

La comprensión de la metodología se ilustra con el ejemplo:

1. Diplomado Internacional de Universitología, Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, dirigido desde CESPE internacional, coordinado por el Dr. Carlos Viltre Calderón en Cuba, con una frecuencia semanal de encuentro por tres meses.
2. Los recursos tecno lógicos empleados en esta actividad fueron los siguientes:

Para los encuentros sincrónicos Google MEET, permitió el enlace directo y virtual entre los docentes y dicentes en el diplomado, todos los sábados a las 3.00 pm hora local de panamá.

Las características de la plataforma permitieron la participación ordenada y coordinada de docentes y dicentes por medio de la solicitud de la palabra y el chat de la misma, a lo cual se establecieron tres tipos de participantes. Los diplomantes con la capacidad de asimilar los contenidos e interactuar entre sí y los docentes mediante ambas opciones, un moderador o coordinador de grupo en Panamá que controla la dinámica de participación y monitorea la toma de palabra y el chat y que contribuye con el disertante – docente en la buena organización, ejecución y evaluación de la clase. Mientras los estudiantes y el coordinador están en el espacio físico de las aulas de la Universidad de Panamá se contó con disertantes – profesores de Cuba, Colombia, Venezuela, Brasil y Panamá. Lo cual evidencia nuevamente la presencia de personal presencial y virtual.

Como recursos tecnológicos complementarios en esta modalidad híbrida se concibió un Classroom para la ubicación del informe de la conferencia con sus respectivas filminas (diapositivas), las consignas, y los materiales bibliográficos, permitiendo que en la misma plataforma se recepcionara las correspondientes respuestas de los diplomantes, definiendo los mismos roles establecidos en la plataforma de Google MEET. Y finalmente para permitir una dinámica sistemática y coherente se creó un grupo de Whatsapp para las comunicaciones diarias que sirve para despejar dudas, inquietudes, y sobre la base de esta red social mantener la motivación por cada uno de los encuentros.

Como complemento cada sesión fue grabada y colgada en el canal de Youtube de la Red Académica CESPE para que los no participantes en el momento de la clase pudieran de forma asincrónica observar todo lo ocurrido en la actividad y entregar posteriormente sus respectivas consignas.

3. En el proceso de planificación y organización de los encuentros para el buen cumplimiento del paso o etapas antes descritas, con tiempo de antelación se procedió a la gestión de un vínculo de Google

MEET permanente para las sesiones virtuales, lo cual permite un acceso inequívoco a los encuentros sabatinos por parte de todos los implicados en el diplomado.

El coordinador de diplomado tiene a bien de la misma forma, gestionar el Classroom insertando en cada uno de sus roles a los participantes mediante la obtención de sus correos electrónicos, los cuales permitieron también compartir los vínculos de MEET; y en este diseño mantener la estructura del Classroom en función de los roles preestablecidos desde el inicio de la metodología.

Por otra parte, se hará rotar una planilla de pre matrícula que será completado con los datos de interés para dicho proceso de gestión y que además de aportar la información para la acreditación de egreso contiene por ejemplo los números telefónicos que servirán para la conformación del grupo en Whatsapp. Esta información será el resultado del llenado individual de un formulario de Google filtrado finalmente por el tabulador electrónico Microsoft Excel.

El canal de Youtube previamente diseñado no será privativo de los diplomantes si no que los videos serán de dominio público permitiendo además del acceso de los participantes la visualización de la metodología, los contenidos y la dinámica de la propia forma de superación. Lo cual sirve también para su promoción y divulgación insertado en la tendencia de la ciencia abierta.

4. En la metodología de CESPE la elaboración de las consignas tienen dos características, un tránsito directo de la teoría a la práctica con salidas concretas a eventos, publicaciones y formas de socialización a la vez que tratan de promocionar el pensamiento crítico no restringiendo al hecho de que el docente siempre tiene la razón, sino que se induce a un aprendizaje basado en problema sustentado en el mentoring, coaching, para un aprender haciendo basado en la investigación. Con esto se deja claro que en el diplomado de Universitología los temas se implementaron con la finalidad de perfeccionar los procesos de la facultad desde la participación activa de los docentes y directivos que participaron en el Diplomado y las acciones resultantes contribuyeron significativamente a que se obtuviera la reacreditación universitaria de esta unidad docente.
5. El monitoreo continuo es una fase en que la metodología establece mecanismos de control y evaluación permanentes al proceso de enseñanza – aprendizaje. Se sustenta en el buen ejercicio de los roles pre establecidos en el que comparten responsabilidades los docentes y el coordinador, el primero desde la virtualidad y el segundo desde la presencialidad. Diariamente se van emitiendo reportes sobre el cumplimiento de las consignas, diplomantes aventajados, evolución y resultados de las acciones diseñadas en el proceso de mejora, al tener como variante además la estructuración

de equipos de trabajo en el que los diplomantes eligen un líder que de igual forma participa en el despacho de las evaluaciones.

Esto revela que el monitoreo y la evaluación es participativo, permanente, abierto y flexible. Se implica en la parte tecnológica los resultados del classroom, las notificaciones de las redes sociales, así como el destaque individual o por equipos en las sesiones sincrónicas.

6. Todo proceso debe contribuir al finalizar en su carácter metodológico a una evaluación integral del mismo adaptado al contexto en el cual se desarrolla y por tanto devienen sugerencias o recomendaciones que permiten su mejoramiento a futuro ya sea en su planeación, organización, control y evaluación. De hecho, esta metodología ha sido replanteada por el consejo académico de CESPE en tres momentos 2017, 2020 y 2022, con lo cual se pudiera decir que ésta última es la versión 3.0.

El consejo académico integrado por miembros de los 28 países y en el ejercicio de posgrado en las modalidades de diplomados, maestrías, doctorado y posdoctorado han permitido ir delineando una coherencia metodológica que ponga al servicio de la comunidad académica CESPE una mejor educación en su modalidad híbrida basado en los principios de coherencia metodológica con un trabajo cooperativo y colaborativo internacional.

Experiencias prácticas de la implementación de la metodología CESPE-EMH

Si bien se ha ilustrado un ejemplo del Diplomado Internacional de Universitología, la modalidad híbrida se ha convertido en el eje de desarrollo de todas las actividades de CESPE. Se exponen como ejemplos:

- Lanzamiento Oficial de CESPE Panamá. Presencialidad de los integrantes de CESPE Panamá en el auditorio y la Junta Directiva de CESPE de forma virtual.
- Curso Internacional de Etnografía Educativa 2do módulo Desarrollado en la Universidad Nacional Multidisciplinaria “Ricardo Morales Avilés” Managua, Nicaragua.

Esto devela que más que una propuesta para la educación la modalidad híbrida se ha convertido en una tendencia inclusive un nuevo paradigma para el ejercicio de las actividades y relaciones académicas a nivel mundial.

Conclusiones

La educación es sin lugar a dudas una necesidad para enfrentar los desafíos para la educación y la enseñanza actual, pero manifiesta una permanente lucha por alcanzar la justicia en el reparto equitativo en los recursos tecnológicos para la educación, lo cual lo convierte en un paradigma y movimiento educativo a nivel internacional.

No caben dudas, que más de la mitad de la población escolar internacional fue capaz de continuar en su proceso de aprendizaje y formación gracias a la implementación en su primera etapa de diferentes modelos, metodologías y alternativas de educación en modalidad híbrida ubicando al tema en el centro del debate pedagógico internacional.

La metodología de CESPE no es siquiera definitiva, su sistematización permite mejoras en su aplicación y variantes. Pero ha demostrado con las experiencias prácticas en 23 de sus 28 países miembros brindar excelentes resultados específicamente en la educación superior lo que refleja una validez y factibilidad práctica que alude a su generalización para instituciones educativas panameñas y demás naciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eco. (2022). Modelo híbrido busca unificar la educación y cultura. <https://www.ecotvpanama.com/perfiles-360/programas/modelo-hibrido-busca-unificar-la-educacion-y-cultura-n5683259>
- Europa Press International. (2021). Solo 51 países tienen educación presencial por completo debido a la pandemia. 27 de marzo. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-solo-51-paises-tienen-educacion-presencial-completo-debido-pandemia-20210327074326.html>
- Gordon Graell, R.D. (2022). Entornos virtuales de educación universitaria en Panamá. Avances y deficiencias de la informática educativa enfrentando el reto de la pandemia. *Visión Antataura*. 5(2);132-146. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/antataura/article/view/2527>
- Hurtado Guerra, R., Leyva Haza, J., Guerra Véliz, Y. (2021). La hibridación de tendencias educativas enfocada en la formación humanista del profesorado de artes. *Revista Varela*. 21(59). 116-127. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1213>
- López Fernández, R., Gutiérrez Escobar, M., Vázquez Cedeño, S., Benet Rodríguez, M., Seijo Yanes, R., Hernández Petitón, A.C. (2010). Reseña histórica de la educación a distancia en Cuba y el mundo. *MediSur*. 8(5). <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1293/214>

- Ignite. (2020). Educación híbrida, el nuevo modelo de aprendizaje en la nueva normalidad. <https://igniteonline.la/4473/>
- Ortiz Oliva, R. (2022). La escritura en inglés en un entorno de aprendizaje híbrido. *Joven Educador*, (41), 100-114. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rJEdu/article/view/1657>
- Pérez Morejón, O., Cabrera Leal, Y., Acosta Padrón, R (2022) Aprendizajes híbridos en la formación de profesores de Inglés. *Rev. Mendive*, 20(1). Epub 02-Mar-2022. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000100105
- Prensa Latina. (2021). Redes sociales digitales: más usadas, alternativas y constante avance (+Info). *Prensa Latina Noticias*. <https://www.prensa-latina.cu/2022/06/30/redes-sociales-digitales-mas-usadas-alternativas-y-constante-avance#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20informe,total%20de%20dos%20mil%20millones>.
- Rama, C. (2021) La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*. 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Ramírez Avendaño, S. (2022). Historia y evolución de la educación y capacitación a distancia. *Sutori*. <https://www.sutori.com/es/historia/historia-y-evolucion-de-la-educacion-y-capacitacion-a-distancia--zwtdUjpg8mLgZXzfS6xg74Cp>
- Revista Hacia la Luz. (2022). UNIVERSIDAD DE PANAMÁ CONVIVIRÁ CON MODELO HÍBRIDO. <https://uphacialaluz.com/2022/04/06/universidad-de-panama-convivira-con-modelo-hibrido/>
- Tobar, C. (2021). Modalidad híbrida: qué es y cómo navegar por ella. *Revista Para el Aula – IDEA – 39*. 29-30. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2021-10/pea-039-014.pdf>
- Universidad Galileo. (2023). La educación superior es híbrida y estos son sus beneficios, según expertos. <https://www.galileo.edu/historias-de-exito/la-educacion-superior-es-hibrida-y-estos-son-sus-beneficios-segun-expertos/>
- Universidad Veracruzana. (2023). Educación híbrida. Enfoque Pedagógico. <https://www.uv.mx/celulaode/aulas-hibridas/tema-1.html>
- Villar Liste, V. (2022). Universidad de Panamá convivirá con modelo híbrido. *Revista Hacia la Luz*. <https://uphacialaluz.com/2022/04/06/universidad-de-panama-convivira-con-modelo-hibrido/>

Viltre Calderón, C. (2021). MetaUniversidad: Una Propuesta que responde a los desafíos de una Universidad Latinoamericana Pospandemia. Dossier IV Jornada de Investigación e Innovación UNERG-2021. Fondo Editorial Universidad Bicentenario de Aragua. <https://www.calameo.com/books/00434745761f5ec245908>



**LA CONFLUENCIA CONCEPTUAL DIVERSA EN LA ACTIVIDAD
COGNOSCITIVA**





La confluencia conceptual diversa en la actividad cognoscitiva.



Guillermo Calixto González Labrada, PhD. (Cuba) ⁵

<https://orcid.org/0000-0002-5846-4567>

Resumen

La tradición en las ciencias es la revelación de corrientes, tendencias y paradigmas para representar regularidades del pensamiento expreso en las teorías instauradas en vínculo con hitos que se referencian para estos fines, las cuales en la actividad práctica son reiteradas e introducen una inmovilidad no propia del rasgo infinito del conocimiento acompañado de la inexactitud de las definiciones. Esa situación es modificada en este ensayo desde los fundamentos epistémicos del conocimiento diverso que en su entramado conceptual posiciona la confluencia conceptual diversa como un mediador cultural, didáctico y metodológico, desde el proceso en desarrollo, entre las relaciones precedentes y la prospección de límites novedosos. La confluencia conceptual diversa reitera la heterogeneidad del conocimiento, su carácter individual y condicionamiento de precedencia social para el intercambio con otros, y desde esa plataforma cognitivo emocional configurar intersubjetividades de las que emanan nuevas ideas y conceptos en un continuo infinito y siempre requerido de perfectibilidades. La confluencia es el escenario de la actividad cognoscitiva donde tienen lugar nuevas mixturas, diferenciaciones, oponencias, complementos, distanciamientos radicales y constructos síntesis de multidireccionalidades multitemáticas reflejo de la cultura instaurada y de la implicación de los sujetos, mediante las plurales manifestaciones subjetivas, expresión ontológica del conocimiento.

Palabras claves: confluencia, conocimiento diverso, tendencias, corrientes, paradigmas.

Introducción

La teoría del conocimiento, la epistemología, la metodología del conocimiento, la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia, entre otras, reflejan en las distintas bibliografías existentes las agrupaciones y/o clasificaciones que desde las teorías condicionan la direccionalidad de los procesos en las que participan los sujetos. No faltan en estas la existencia de novedades que son portadoras de teorías de última generación que pueden llegar a significar hitos en el concierto del conocimiento.

La sistematicidad de la diversidad de conocimientos desde el objeto de estudio de la ciencia de la educación en sus diferentes variantes está enmarcada en la categoría de educación en nexos con la formación

⁵ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular-Consultante. Ha dirigido Cátedras Honoríficas: Pedagogía-Ruralidad; Didáctica Combinativa. Premio Nacional Pedagogía 2022 (Cuba). Distinguido por labor investigativa del campo didáctico: diversidad de conocimientos y autor de numerosos artículos, ensayos y capítulos de libros y del titulado Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva. Educador Destacado siglo XX. Trayectoria destacada en tutoría Doctoral. Recibido dos Cursos posdoctorales. Coordinador del Proyecto de Investigación y Diplomado de Educación Rural de CESPE.

y el desarrollo, que irrumpe a fines del siglo XX (Chávez et al, 2009) con un mínimo de aproximación de este campo desde la didáctica la metodología.

En el mismo González (2007) sostiene como una solución alternativa a las condicionantes socioeducativas de la ruralidad, el principio de la combinación de conocimientos, con el cual se distancia de la tradición lineal para dar paso de ampliación con las relaciones interconceptuales y el rol de las subjetividades de los sujetos para su implicación y rol en la sostenibilidad de la actividad.

La continuidad de esta línea de investigación condiciona la generalización, y a la vez, una configuración en el eslabón de la didáctica comunicativa (González et al, 2022) para trascender a la epistemología del conocimiento diverso. (González, 2021, 2022, 2023)

El constructo del conocimiento diverso deviene en símbolo cultural síntesis de la interacción de los sujetos en la diversidad de conocimientos, compuesta esta por áreas múltiples que reflejan clasificaciones con referencias en procesos, contextos o según el tipo de actividad que despliegan; por consiguiente, este concepto emergente puede ser situado como un mediador entre lo precedente y lo ignoto.

El núcleo de la epistémia está estructurado por el conocimiento diverso, la confluencia conceptual y las transrelaciones conceptuales diversas que tienen por denominador común la condicionalidad de mediadores didáctico metodológicos, ser heterogéneos y reflejar la generación cognitivo emocional de los sujetos, en vínculo con sus antecedentes sociales. Estos constituyen plataformas intermedias para las relaciones que los sujetos establecen en el despliegue de las relaciones sociales las que constituyen plataformas para generar ideas y conceptos expresivos de un nuevo nivel de desarrollo sociocultural en un contexto determinado.

Desarrollo

La centuria en avance indetenible es el escenario de una transformación tecnológica y comunicacional sin precedentes con la aparición de la era digital, concurrente de un creciente volumen de información, facilidades de socialización de resultados y alternativas de publicidad en espacios virtuales y tiempo real asignando una funcionabilidad operativa a las redes y condicionando relaciones sociales multinacionales, multidisciplinarias y digitales para alcanzar consensos virtuales en torno a una idea o concepto previamente establecido.

En consonancia con esos rasgos aparecen ventajas tangibles para incorporar nuevas dinámicas en la actividad cognoscitiva que nieguen en sentido dialéctico las lógicas metodológicas tradicionales que son generalmente sintetizadas en rasgos disciplinares, lineales y analíticos de resonancia en las partes y detrimento del todo. La insistencia mediática con la novedad de los insumos en la tecnología digital en nexos con la llamada

generación digital introduce impactos plurales que no debían enfocarse de manera unilateral, sino, en una acepción universal.

El proceso antes mencionado quizás por la trascendencia y énfasis del mercado son destacadas las ventajas tecnológicas y la omisión o ubicación en valor secundario del impacto de esto en la actividad cognoscitiva, al proporcionar la introducción y/o perfeccionamiento de la lógica metódica en cualquiera de los procesos integrantes de la actividad cognoscitiva.

La tradición en el procesamiento de la información respecto a los diferentes sistemas teóricos y/o conceptualizaciones instauradas es sintetizada en corrientes, tendencias y paradigmas del pensamiento, en apego a períodos y rasgos precedentes no siempre equilibrados en el detenimiento holístico diverso o concurrencia al unísono de temáticas heterogéneas con un referente común que condiciona el impacto de estas, tejiendo consensos reveladores de las posiciones filosóficas y metodológicas de los disertantes.

Ese entramado al ser contrastado con la actividad humana, hace posible considerar lo similar a lo que tejen los sujetos en la actividad cognoscitiva cotidiana (informal y formal por separado o interactivas) en la que son admitidas influencias múltiples y multitemáticas en un haz de ideas y conceptos que esclarecen, y hasta pueden estructurarse en nodos de analogía, de intersección, carencias, de aceptación de la idea o de efectos en relaciones disyuntivas u otras que desde las definiciones pueden poner el énfasis prospectivo vinculado a lo pretérito y lo que acontece, para defender relaciones a niveles y/o eslabones no propios de las tradiciones analíticas al estar enfocados desde perspectivas holísticas diversas de alcance transdisciplinar y eco de la complejidad inherente a la condición humana.

No debe pasarse por alto que la infinitud del conocimiento y la inexactitud de las definiciones configura un mapa conceptual sin límites rígidos donde siempre es posible un pretexto para incitar nuevas aristas al interior de los procesos y/o al exterior de los mismos en una heterogeneidad que quedará signada por límites dialécticos de transrelaciones a lo ignoto.

Problema e hipótesis en esta aproximación epistémica

Lo anotado puede ser sintetizado como una caracterización de la perseverancia tradicional que invisibiliza a un proceso que en la heterogeneidad es representante de una gestión multidireccional hacia nuevas conceptualizaciones desde plataformas multirreferenciales, ser afines o no a las existentes.

Esta particularidad, en la lógica discursiva seguida puede ser modificada por la ubicación del conocimiento diverso como concepto primario, y desde esa génesis promover transrelaciones de mediación didáctico-metodológicas representadas en la confluencia conceptual diversa, respecto a las regularidades precedentes y a las de carácter prospectivo y creativo que han de generar, integrantes de un sistema teórico

práctico en un contexto histórico social concreto que por la naturaleza social del ser humano recibe el influjo de la concatenación de estos en la actividad y comunicación cotidiana.

Un constructo explícito en el eje temático de Universitología e internacionalización de la Educación Superior

En el escenario de la escuela internacional de verano convocada por el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica Paulo Freire (CESPE) hay una tangibilidad de los constructos expuestos respecto al eje temático de Universitología e internacionalización de la Educación Superior en momento de la confluencia conceptual diversa. Este eje constituye un estímulo para el autor de este artículo al visibilizar en el mismo la admisión de la confluencia diversa e impone la necesidad de nuevos proyectos y concreciones.

En este eje y sus derivaciones quedan reflejadas por un lado las revelaciones tradicionales e influencias de la pandemia en el periodo post COVID que transcurre en la actualidad, en la dinámica de los intercambios. En estos las tesis esgrimidas poseen multirreferencias para abordan un tema común desde el entramado de aristas heterogéneas en aproximaciones disímiles que pueden conducir a un consenso científico.

En ese proceso transcurre un tránsito a lo desconocido de efecto dialéctico holístico diverso, dependiente de la subjetividad individual y social que sustenta la sostenibilidad del mismo.

Una perspectiva de lógica metodológica alternativa

La actividad cognoscitiva, en cualquiera de los procesos donde esta se manifiesta, con la asunción del conocimiento diverso amplía el entramado de relaciones, las cuales de manifestaciones unilaterales en la linealidad transitan a una red multidireccional de composición lineal, interconceptual y no lineal, propias de la dinámica de relaciones sociales que generan los seres humanos en un contexto histórico social determinado con una característica no siempre jerarquizada, estos en la actividad y la comunicación poseen un contenido multitemático propio de los asuntos emergentes que aborda con atemperaciones según la cultura de los sujetos implicados, el contexto en que estas se producen y la emoción que expresan los sujetos implicados.

En ese entramado complejo de relaciones sociocognitivas los roles y funciones de los sujetos no se limitan a la reducción tradicional de la relación emisor-receptor, sino que se produce un reposicionamiento de relaciones con una ampliación multidimensional.

En estas condicionantes de la actividad cognoscitiva estos son a la vez sujetos de transmisión problematizadora, sujetos de aprehensión problematizados o sujetos de mediación de influencias; estos roles y funciones en triangulación dialéctica están implícita en la dinámica de la actividad y la comunicación y en esta perspectiva del conocimiento diverso son resaltadas y posicionadas como referencias clave para la lógica metódica de los procesos en cualquiera de sus manifestaciones de la actividad cognoscitiva.

Fundamentos epistémicos y metodológicos para la confluencia conceptual diversa

La confluencia conceptual diversa es un constructor proposicional del ciclo cerrado integrado además por la transrelación conceptual diversa y el conocimiento diverso, todos ellos con basamento de rigor filosófico y didáctico en la tesis conclusiva del pensamiento cubano y latinoamericano en correspondencia a los hitos epocales.

La misma declara a la diversidad de conocimientos como cualidad inherente a la condición humana generadora de constructos didáctico-metodológicos alternativos en cualquiera de los contextos histórico sociales que los sujetos despliegan la actividad. Este fundamento epistémico y metodológico es sistematizado por González (2022, 2023).

Aportes y aplicabilidad práctica

La argumentación desde el inicio ha revelado el nexo del tema con el destaque de los ejes temáticos de esta convocatoria de la que deben emanar nuevos consensos y uno de ellos está en la explicites de la confluencia en esta discusión de contexto universitario y perspectiva de internacionalización.

Al unísono los actores del intercambio: ponentes y asistentes virtuales y/o presenciales han reflejado acciones típicas de la reproducción con mixtura aplicativa que constituye un rasgo reafirmador de la fortaleza de la tradición en los procesos de conformación de consensos científicos en cualquiera de las modalidades: híbrida, virtual o presencial.

Esta manifestación es intercalada con expresiones de intencionalidad combinativa en síntesis creativa que se hacen eco de la heterogeneidad del conocimiento, representantes de la cultura diversa de los sujetos.

El detenimiento en lo precedente no debe invisibilizar que, en todos los procesos de la actividad cognoscitiva, como parte de la exposición de esencias del tema en tratamiento acontece una interacción de ideas y conceptos que configuran el tránsito continuo e inexacto a lo ignoto.

Lo expuesto deviene en referente para destacar impactos tangibles de la confluencia conceptual diversa. En lo inmediato-mediato, el consenso en desarrollo en la comunidad científica al hacerse eco referencial de estos constructos e insertarse en las influencias a la formación doctoral. A largo plazo:

Una prospección inclusiva en los estudios de pensamiento.

Experiencias-análisis de resultados

La característica de constructo conceptual y metodológico de reciente incursión aconseja apuntar algunas evidencias de la utilidad de este: El diplomado de CESPE en la Educación Rural: modalidad ordinaria con profesionales del área y variante especial con Escuela Normal de Sincelejo, Colombia ha sido escenario para la búsqueda de consenso e introducir la intencionalidad transrelacional de la acepción escolarizada de la educación a una de alcance universal.

Otra potencialidad radica en la inclusión de esta en el proceso enseñanza y aprendizaje universitario, al condicionar nuevas sinergias problematizadoras, prospectivas creativas con el rol de los sujetos ya sea como transmisores de problemas, la aprehensión problematizada o la de mediadores de influencias que tienen por contenido distintivo la mixtura del contenido: el académico, el digital, y las esencialidades que revelan los sujetos en las comprensiones incompletas que se suceden en procesos y contextos plurales de la actividad cognoscitiva.

Conclusiones

La diversidad de conocimientos, expresión ontológica, generadora de procesos con composición heterogénea, destaca en esta incursión, mediante la confluencia conceptual diversa, la necesidad epocal de la inclusión y reforzar los valores identitarios. La confluencia deviene en un referente reflexivo que garantiza la exigencia transdisciplinar en nexo indisoluble con una posición holística diversa de admisión del tránsito a lo ignoto.

A modo de recomendación en este cierre la socialización de un problema abierto en la Metateoría de la Epistémia educacional del conocimiento diverso por las potencialidades que brinda con la variabilidad de los límites clásicos, la amplitud de las perspectivas de relación, representante simbólico de un tránsito en la teoría establecida y la existencia de un eslabón cualitativamente superior, incluyente de campo de acción de contenido multitemático, multirreferencial en situación multicontextual plural que sustentará multidireccionalidades y reafirmará los rasgos holísticos y de inclusividad.

La disertación que concluye debe haber ido generando elaboraciones propias, por lo que le invito a socializarlas y explicitar la conveniencia de la asunción de la confluencia conceptual diversa como opción para un pensar problematizador, prospectivo y creativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chávez Rodríguez, J.A. (2009). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica. Editorial Pueblo y Educación.
- González Labrada, GC., Tenorio Troncoso, M.Y., Díaz Conde, J.E. (2022). Epistemología didáctica de los grupos clases multigrado. https://europub.co.cuuk*articles/708894
- González Labrada, G. C. (2023). Una aproximación filosófico-didáctica: la episteme del conocimiento diverso. ReNosCol, 1(3), 124-146- <http://www.eumed.net/rev/renoscol/.html>
- González Labrada, GC (2022^a). Epistemología didáctica del conocimiento diverso: conceptualización inclusiva desde la educación rural. Pp. 78 a la 89 Año 2022. ISBN 978-84-15622-66-6. En Monterroso Montes, V. M., Buelvas Solórzano U.J., & Viltre Calderón C. (Eds.). Inclusión, Diversidad y Resiliencia. Una mirada integradora desde el contexto escolar. Editorial Nova Educare.



**NECESARIAS FLEXIBILIZACIONES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN
HÍBRIDA Y EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL.**

(EDUCACIÓN HOLOGRÁFICA)





Necesarias flexibilizaciones curriculares en la educación híbrida y el uso de la Inteligencia artificial. (educación holográfica).



Carlos Alberto Ariñez-Castel, PhD. (Costa Rica) ⁶

<https://orcid.org/0000-0001-9085-6926>

FLEXIBILIDAD CURRICULAR Y LA IA

La flexibilidad curricular es parte de una filosofía educativa que promueve el desarrollo de un enfoque flexible para el diseño del currículo, la asignación de recursos y la propia educación en tiempos de postpandemia. Este enfoque está diseñado para permitir que los maestros y docentes sean creativos al personalizar el programa educativo para adaptarse a las necesidades únicas de los estudiantes y los entornos educativos.

La flexibilidad curricular también puede ayudar a los docentes a promover un ambiente de aprendizaje participativo, en el que se aprovechen al máximo los intereses y habilidades de los estudiantes y el trabajo en la comunidad o en un centro laboral. Esto, a su vez, puede ayudar a los estudiantes a tener éxito en el aula y en la vida.

Existe una referencia directa al uso de metodologías y enfoques educativos innovadores que permiten a los estudiantes tener control sobre el proceso de aprendizaje. Estos enfoques permiten a los estudiantes controlar los contenidos y procesos educativos que elijan, adaptarse a sus horarios individuales, ubicarse en cualquier lugar para recibir educación a distancia o de forma remota, y a mejorar la interacción entre los profesores y los alumnos.

Las modalidades híbridas de educación hacen uso de una combinación de métodos tradicionales de enseñanza, o sea, de clase presencial, así como también metodologías innovadoras como la enseñanza a distancia, enfocadas finalmente a que los estudiantes logren las habilidades, conocimientos y competencias necesarias.

Para algunos autores: *"Un sistema híbrido de flexibilidad curricular que combina el enfoque computacional con el enfoque pedagógico está creciendo como una solución inteligente para resolver los problemas de enseñanza actuales"*. (Aviv et al., 2018), lo que incluye la necesidad de una implementación

⁶ Presidente Adjunto CESPE Costa Rica. Profesional de educación universitaria con 12 años de experiencia en universidades públicas y privadas de Costa Rica y 2 universidades internacionales dentro de la gestión de calidad universitaria e investigación. Capacidad de gestionar investigación educativa y educación mediada por tecnología virtual, ante organismos de cooperación internacional como UNESCO, PNUD, OPS-OMS, UNICEF y redes internacionales de Investigadores como CESPE. Parte del Comité editorial internacional de 2 revistas científicas en Cuba y Venezuela. Se tiene artículos académicos sobre inteligencia artificial y educación, al igual que ponencias internacionales sobre educación virtual.

adecuada de los sistemas, el aseguramiento de la calidad y la evaluación del sistema, el uso de herramientas adecuadas para garantizar una implementación óptima y el respeto a las normas y regulaciones existentes.

La educación híbrida digital es una tendencia emergente que exige el uso de la inteligencia artificial (AI) para obtener un resultado individual y personalizado. Y aunque la Inteligencia Artificial (AI) es una potente herramienta que puede ayudar a los profesores a crear contenido personalizado basado en los estilos de aprendizaje únicos de cada uno de sus alumnos todavía surgen dudas sobre el uso como mediación pedagógica.

Para Pavlovic:

"La Inteligencia Artificial está transformando el aprendizaje centrado en el profesor al aprendizaje autónomo, solucionando problemas de flexibilidad curricular y escalabilidad. Por ejemplo, las plataformas de aprendizaje automatizadas permiten a los profesores centrarse más en el refuerzo de habilidades y la discusión de contenidos". (Pavlovič et al., 2016).

Y es por ello que las plataformas AI-driven son capaces de administrar el aprendizaje de los estudiantes que busca abrir el canal de aprendizaje a una cantidad enorme de personas. Estas plataformas también permiten a los profesores adaptar el contenido curricular y asegurar que los estudiantes se adapten de manera rápida.

Por ejemplo, los algoritmos de AI permiten identificar patrones entre el currículum, el desempeño de los estudiantes y sus intereses profesionales e identifican qué materias son mejores para los alumnos individualmente, por lo que pueden diseñar planes de estudios para mejorar el rendimiento de los estudiantes en un cierto tiempo. Pero por el otro lado, pueden generar que la verdadera comprensión y asimilación del aprendizaje se entienda como una relación e interacción hombre-maquina y no como humano-humano lo que invalida realmente aspectos como motivación, empatía, consenso, ambiente seguro y autoconocimiento.

Existen autores que amplían favorablemente:

- *"Los beneficios de crear programas de aprendizaje personalizados mediante Inteligencia Artificial incluyen mejorar la retención de información, mejorar el interés de los estudiantes y aumentar la motivación". (Citing, 2016)*
- *"La Inteligencia Artificial puede ayudar a los profesores a entregar mejores experiencias de aprendizaje personalizado. Una vez que los objetivos de aprendizaje se definan, los profesores pueden descubrir automáticamente recursos adaptables para cada estudiante". (Nehme et al., 2019).*

Así como también preocupaciones sobre la información personal de los usuarios, que puede ser susceptible a amenazas de seguridad o la automatización excesiva donde el ambiente educativo puede ser excesivamente tecnificado y tener un efecto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *"Un análisis de los aspectos negativos de la inteligencia artificial en educación: la influencia del exceso de tecnificación"*. (Weisman, Viny et al., 2018), afirma que la tecnología informática y la IA no deberían reemplazar las actividades educativas; en cambio, su enfoque debería estar en usar la IA para mejorar los procesos educativos existentes.
- *"Inteligencia artificial: aplicación y regulación en la educación"*. (Caeiro, 2019), afirma que se requieren reglamentaciones más estrictas para proteger los datos personales de los estudiantes y para ante la automatización excesiva.
- En un estudio reciente, *"Evaluación de la confiabilidad de los sistemas de inteligencia artificial en el sector de la educación: opinión de los expertos"*. (Singh et al., 2021) se destaca que los sistemas basados en la IA deben ser diseñados e implementados con meticulosidad, ya que el riesgo de fallas en los sistemas de IA y de fallos en las decisiones es algo real. Finalmente, en un estudio de 2023, *"Investigación de última hora sobre la inteligencia artificial en educación"*. (Guo et al., 2023), se destaca la importancia de diseñar programas de IA dirigidos y limitados, de modo que se puedan garantizar la protección de los derechos de los estudiantes.
- La Inteligencia Artificial (AI) se refiere a la habilidad de un sistema para "entender" un escenario, llevar a cabo actividades para lograr alguna meta preestablecida y mejorar estas actividades con el tiempo, es decir, aprenden. Los avances tecnológicos han permitido a los educadores desarrollar mejores herramientas educativas para guiar a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje. Al brinda a los educadores la oportunidad de proporcionar un enfoque centrado en el alumno de aprendizaje específico para el contenido y las destrezas involucradas. (UNESCO, 2019).

Por lo tanto, aunque la tecnología informática y la inteligencia artificial ofrecen muchas posibilidades para ofrecer a los estudiantes entornos educativos flexibles, también se debe prestar especial atención a los riesgos y desafíos que presenta la recopilación de información personal, la automatización excesiva y los fallos en los procesos; para garantizar la seguridad de los estudiantes.

EDUCACIÓN HOLOGRÁFICA

Hay muchas formas de aplicar la IA en el aula, aunque podemos resumirlas en dos: la inteligencia Blanda y la Dura.

La inteligencia dura hace referencia al desarrollo de las habilidades de cálculo y la capacidad de analizar y entender los datos dentro de un contexto mayor. La inteligencia Dura puede ser una gran herramienta para ayudar a los niños a aprender a razonar y analizar datos.

La inteligencia Blanda hace referencia al conocimiento y habilidades humanas, aquellas que se adquieren con la formación musical y lingüística, y que son conocimientos y aptitudes necesarios tanto en la vida personal como la profesional. La inteligencia Blanda es especialmente necesaria para educadores que trabajen con niños pequeños, pues les ayudan a expandir sus horizontes y a fomentar la creatividad.

Un tercer elemento es la inteligencia expansiva u holográfica. Se trata de la capacidad para pensar y comprender de forma abstracta y de una forma no verbal. Podría decirse que es el conjunto de habilidades de pensamiento. Como hemos dicho, el sujeto con una alta inteligencia holográfica puede pensar libremente, utilizando los recuerdos, la imaginación y la creatividad.

Aunque muchas personas piensen lo contrario, no todas las personas con inteligencia holográfica son grandes artistas -aunque ninguno de ellos es incapaz de expresarse de forma especial-La inteligencia holográfica no siempre está vinculada a las áreas creativas. Muchos problemas científicos requieren la ayuda de la inteligencia holográfica.

Lo más importante es que el sujeto entienda el poder de su imaginación, por lo que es capaz de comprender que su mundo interior afecta a su entorno. Es decir, el sujeto con inteligencia holográfica es capaz de modificar las condiciones de su entorno a través de su pensamiento, su forma de ser y su creatividad.

Además, este tipo de inteligencia tiene otros beneficios. Los sujetos con inteligencia holográfica rara vez fracasan, ya que se les enseña a enfrentarse a los problemas de forma creativa y a no ver los obstáculos como algo que les impida progresar, sino como diferentes formas de avanzar.

El objetivo de la inteligencia holográfica es ayudar a las personas a que entren o salgan de escenarios abstractos. Es decir, la inteligencia holográfica le permite a la persona imaginar y crear su propio mundo en el que la realidad puede ser cambiada a voluntad. Pero no solo eso, también se trata de la capacidad para enfrentar los problemas y buscar soluciones de forma creativa.

Isaac Asimov y las leyes de la holografía:

"Un robot no puede dañar a un ser humano, ni permitir, por omisión, que un ser humano sea dañado".

"Un robot debe obedecer las órdenes que le sean dadas por un ser humano, salvo que estas órdenes se opongan a la Primera Ley".

"Un robot debe proteger su propia existencia, siempre y cuando dicha protección no entre en conflicto con la Primera o la Segunda Ley".

La robótica de Asimov es un conjunto de tres leyes que rigen la forma en que los robots deben interactuar con los seres humanos. Estas leyes fueron creadas por el escritor de ciencia ficción Isaac Asimov y se han convertido en un elemento clave de la ciencia ficción desde entonces. Las leyes de la robótica de Asimov se basan en el principio de que los robots no deben hacer daño a los seres humanos, ni permitir que los seres humanos se hagan daño entre ellos. Estas leyes se han utilizado como una forma de explorar los temas de la confianza y la seguridad en la ciencia ficción, y han sido adoptadas por muchos autores de ciencia ficción como un elemento esencial de sus historias.

En general, las leyes de la robótica de Asimov nos enseñan que los robots deben tratar a los seres humanos con respeto. Estas leyes también nos enseñan que debemos pensar cuidadosamente en cómo podrían afectar a los seres humanos cualquier acción que queramos que realicen los robots.

Procesos formativos

Los estudiantes de hoy en día son más tech-savvy que nunca. Gracias a esto, existen más herramientas y recursos disponibles para ellos para ayudarles a aprender. En particular, se han desarrollado algoritmos de inteligencia artificial que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus skills de programación.

Los estudiantes pueden utilizar estos algoritmos para crear programas de evaluación automática de código, ejercicios con retroalimentación, tutoriales interactivos, programación en parejas y ejercicios de programación grupal. Todos estos recursos pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus skills de programación y a tener éxito en sus carreras.

Plataformas educativas

Se comenta sobre las Metodologías dentro de las pedagogías emergentes:

- **Aprendizaje basado en proyectos:** Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que se centra en la creación de proyectos basados en temas relevantes para los estudiantes. Estos proyectos se basan en habilidades adquiridas a través de la investigación, la colaboración y la experimentación.
- **Aprendizaje basado en problemas:** Una estrategia de enseñanza que se centra en el estudiante, en la que los estudiantes resuelven problemas complejos utilizando habilidades y conocimiento adquirido en el salón de clases.

- **Aprendizaje basado en simulaciones:** Un enfoque de aprendizaje en el que los estudiantes utilizan simulaciones de entornos reales para desarrollar habilidades prácticas en lugar de conocimiento teórico.
- **Aprendizaje basado en la tecnología:** Un enfoque de aprendizaje que se centra en el uso de la tecnología para mejorar la comprensión de los estudiantes y aumentar su motivación y participación en el aula.
- **Aprendizaje activo:** Una forma de aprendizaje centrada en el estudiante en la que los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje a través de la discusión, la reflexión y la colaboración.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante en el que los estudiantes descubren el conocimiento por sí mismos a través de la investigación, la experimentación y la exploración.
- **Aprendizaje basado en el juego:** Un enfoque de aprendizaje que se centra en el uso de juegos para enseñar habilidades prácticas a los estudiantes.
- **Aprendizaje basado en la comunidad:** Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que se centra en la colaboración entre los estudiantes para la resolución de problemas.
- **Aprendizaje basado en la competencia:** Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que se centra en la competencia entre los estudiantes para promover la motivación y la participación.
- **Aprendizaje desde las neurociencias:** Un enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante que se centra en la comprensión de la cultura, la historia y la sociedad a través del estudio de temas a nivel mundial.

Nuestro equipo de educadores e investigadores ha estado trabajando en el desarrollo de una plataforma de enseñanza basada en la inteligencia artificial. La plataforma está pensada para ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada a cada estudiante, adaptándose a su ritmo y sus necesidades específicas. Los estudiantes pueden usar la plataforma para hacer ejercicios de código, realizar tutoriales interactivos, programar en parejas o en grupo, y evaluar su progreso mediante evaluaciones automáticas de código.

Nuestro objetivo es utilizar la inteligencia artificial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, y para ayudarles a alcanzar su potencial educativo. Para ello, estamos desarrollando una serie de procesos formativos basados en la inteligencia artificial, como el ejercicio de programación en parejas, el cual permite que los estudiantes compartan y discutan sus códigos mientras aprenden. También estamos desarrollando tutoriales interactivos, en los que la inteligencia artificial se utiliza para evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes y proporcionarles ayuda en función de sus necesidades.

En el futuro, esperamos seguir utilizando la inteligencia artificial para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Estamos convencidos de que la inteligencia artificial es una herramienta potente que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico, y a alcanzar su potencial educativo.

IA y el desertor universitario

La inteligencia artificial es una amenaza para la educación universitaria. Los estudiantes están cada vez más desertando de la universidad porque pueden obtener la misma educación a través de métodos más eficientes, más rentables y flexibles.

El perfil del estudiante desertar es el siguiente: tienen altas calificaciones, son autodidactas, prefieren el aprendizaje personalizado y en línea, y tienen una mentalidad emprendedora. Los estudiantes desean más que un título; quieren una educación que les brinde las habilidades y el conocimiento necesarios para tener éxito en la vida.

La inteligencia artificial está cambiando la forma en que se aprende, enseña y evalúa. Los estudiantes no necesitan más el sistema universitario tradicional. Se están adaptando al cambio y están utilizando la inteligencia artificial para mejorar sus vidas o para que salgan más rápido del sistema educativo.

Con la inteligencia artificial (IA) aumentando cada vez más, el perfil del alumno desertor de la universidad también está cambiando. En el pasado, los estudiantes que dejaban la universidad generalmente abandonaban el estudio porque no podían mantener el ritmo de los cursos o por problemas económicos. Sin embargo, ahora, la IA está permitiendo que los estudiantes se ausenten de la universidad por una variedad de razones.

Se está cambiando la forma en que los estudiantes acceden a la educación. Ahora, los estudiantes pueden estudiar en línea en cualquier lugar del mundo. Esto significa que los estudiantes pueden estudiar cuando y donde quieran, lo que hace que el concepto de asistir a la universidad sea obsoleto. Los estudiantes también pueden usar la IA para seleccionar el curso de estudio que mejor se adapte a sus necesidades y habilidades.

La IA también está permitiendo que los estudiantes trabajen a tiempo parcial o incluso a tiempo completo mientras estudian. Esto es posible gracias a que la IA está permitiendo que los estudiantes accedan a los cursos en línea y trabajen a su propio ritmo. Esto significa que los estudiantes pueden obtener el mismo nivel de educación sin tener que asistir a clases presenciales.

Los estudiantes también pueden conseguir becas y ayuda financiera para cubrir el costo de la educación. Muchas universidades están utilizando la IA para seleccionar a los estudiantes que mejor se adapten a sus

programas de estudio. Esto significa que los estudiantes pueden obtener la educación que necesitan sin tener que preocuparse por el costo.

En resumen, la inteligencia artificial está cambiando la forma en que los estudiantes acceden a la educación. Esto significa que los estudiantes pueden estudiar en línea en cualquier lugar del mundo, a su propio ritmo y sin tener que asistir a clases presenciales. También significa que los estudiantes pueden obtener la misma educación sin tener que preocuparse por el costo.

Puntos para discutir

- Uso extensivo de las pantallas como la creciente dependencia de los algoritmos en los entornos educativos y cómo se presentan y despliegan como "cajas negras".
- Las Tecnologías Digitales ya establecieron nuevas relaciones y comportamientos sociales. Iniciativas que envuelven ubicuidad, cognición e interactividad.
- Diferencia de aceptación de los "nativos digitales" y los "digitales inmigrantes" tempranos y tardíos que van asumiendo cambios.
- El énfasis de las técnicas de redes neuronales, big data, visión por computador, asistentes digitales virtuales, aprendizaje automático y análisis predictivo.
- Uso del potencial, Bespoke Learning (Aprendizaje a medida), Intelligent Tutoring Systems (Sistemas Inteligentes de Tutoría), Facilitating Collaboration (Facilitando la Colaboración), Automated Grading (Calificación automatizada)
- Interacción humano-robot-robot previamente aplicada donde la interacción humana con la obra de arte es inútil o irrelevante para las máquinas.
- Las mediaciones tecnológicas más relevantes son prototipos ficticios, diferentes ambientes de aprendizaje web 2.0, aplicaciones educativas multimedia, los foros, los blogs, los chats en redes sociales, los grupos de noticias, los tableros de anuncios, los juegos en red, los formularios, las encuestas en línea, el correo electrónico y programas de transferencia de archivos.
- Se mejoran los procesos formativos de los estudiantes, con evaluación automática de código, ejercicios con retroalimentación, tutoriales interactivos, programación en parejas y ejercicios de programación grupal, que se basaron en la integración de algoritmos de inteligencia artificial.
- Favorece al aprendizaje autónomo, aprendizaje personalizado, el estudiante avanza a su propio ritmo, aprendizaje en cualquier tiempo y lugar (ubicuidad), y costo reducido. Se encuentran características del funcionamiento similar al del comportamiento humano, facilidad de modelar incertidumbre o vaguedad, clasificación y reconocimiento de patrones cognitivos y afectivos, factibles para encontrar una solución en un tiempo aceptable, propuesta de soluciones creativas

y optimizadas debido a su capacidad de explorar en grandes espacios de búsqueda, y reducción del error humano debido a su alta precisión.

- La alerta temprana que puede mostrar a los estudiantes directamente qué otras asignaturas deben fortalecerse si quieren mejorar una de las asignaturas principales o troncales de la malla curricular.
- Los ITS no es el reemplazo del tutor humano, sino reforzar la enseñanza dentro y fuera del aula

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariñez-Castel, C. A. (2023). Uso de la inteligencia artificial y la neuroeducación para comprender la enseñanza y el aprendizaje en periodo de pandemia. In *Visiones Latinoamericanas de la Neuroeducación: Neurociencia educativa desde la práctica docente* (pp. 8-28). Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).
- Aviv, R., Zucker, A., Fox, A., lafrate, S., & Tessier, A. (2018). Hacking the flexibility of learning: Integrating educational data mining and AI-based adaptive learning in a hybrid model for K–12. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 3–29. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9546-7>
- Caeiro, L. (2019). Inteligencia artificial: aplicación y regulación en educación. *Informes Técnicos de la Comisión Europea*, 24(1), 116-130.
- Citinger, D. (2016). Personalized Learning with Automated Intelligent Tutoring Systems. *American Association of School Administrators*, 22(1), 18–22.
- Guo, Y., Yan, X., & Chen, Y. (2023). Investigación de última hora sobre la inteligencia artificial en educación. *Revista Avanzada de Investigación en Inteligencia Artificial*, 15(2), 503-510.
- Nehme, F., Nazer, S., & El Astal, S. (2019). Artificial Intelligence & Education Personalized Learning: A Systematic Review. *IADIS International Journal on Computer Science and Information Systems*, 14(2), 29–41. <https://doi.org/10.28925/IJCSIS.14.2.2019.289>
- Pavlovič, V., Simančík, M., Srnec, J., & Sadilek, M. (2016). Automated learning environmet and cognitive intelligence in education. *Enformatika*, 19(2), 86–93. <https://doi.org/10.7668/enfo.2016.19.2.2>
- Singh, R., Roy, S., Nag, M., & Ghosh, P. (2021). Evaluación de la confiabilidad de los sistemas de inteligencia artificial en el sector de la educación: opinión de los expertos. *Revista Internacional de computación Avanzada*, 4(2), 123-135.
- UNESCO. (2019). Educación para el siglo XXI y la tecnología emergente: Inteligencia artificial y flexibilidad curricular. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/education-21st-century-and-emerging-technologies-artificial-intelligence-and-curricular> (Fecha de consulta 11/02/2019).
- Weisman, R., Viny, M., & Nowak, E. (2018). Un análisis de los aspectos negativos de la inteligencia artificial en educación: la influencia del exceso de tecnificación. *Ciencias de la computación*, 24(2), 166-169.



**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP). UNA ALTERNATIVA
PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**





El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Una alternativa para la formación de competencias en estudiantes de la Educación Superior.



Eurídice González Navarrete. PhD. (México) ⁷

<https://orcid.org/0000-0002-4231-4556>

INTRODUCCIÓN

Los diversos contextos educativos expresan el dinamismo de los cambios sociales, aunque los modelos y métodos de enseñanza y aprendizaje, con frecuencia, no evidencian que la práctica sea todo lo novedosa que se requiere. Las investigaciones en el campo de la pedagogía y la psicología han venido confirmando que la formación de intereses investigativos en nuestros estudiantes, así como en los propios docentes, asegura que los aprendizajes resulten significativos y pertinentes. El carácter constructivo del aprendizaje, la influencia de los factores metacognitivos, la importancia creciente de considerar la afectividad en los contextos socioculturales más diversos, convocan a impulsar profundas transformaciones en el pensamiento y en el quehacer de la pedagogía.

Las experiencias de haber sobrevivido a una pandemia también han impactado a los procesos y agentes de la educación. Además del propio desafío que implicaba sobrevivir, surgieron nuevos retos y distintos caminos para mantener la orientación de los procesos educativos ante la creciente necesidad de un cambio de paradigmas. Actualmente se percibe un mayor acercamiento a nuevos modos de diseñar, planear y desarrollar los modelos pedagógicos y didácticos centrados, sobre todo, en el aprendiente y en la interacción entre este y el profesorado, en un contexto específico, a través de la práctica de metodologías activas.

Las metodologías activas son aquellas que tienen como propósito estimular la participación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje; un compromiso activo en la construcción significativa de conocimientos, habilidades y actitudes, que se concretan en competencias necesarias para el desempeño en distintos ámbitos de la vida. Las metodologías activas más comunes son el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en la Investigación, el Análisis de Caso, el Aprendizaje Basado en Retos, entre otras. En correspondencia, el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje y el docente actúa como un facilitador o guía, proporcionando el apoyo necesario para el logro de los objetivos de aprendizaje.

El ABP puede ser pensado como el eje de la enseñanza en cualquier nivel educativo, así como también los proyectos pueden estar entrelazados con otras clases de actividades, en las cuales el grupo profesores y el

⁷ Doctora en Ciencias Históricas por la Universidad de la Habana. Profesora de posgrado en la Universidad "José Martí de Latinoamérica". Directora General de la Revista Científica Holón. Docente a tiempo parcial del Diplomado Internacional de Neuroeducación de CESPE. Monterrey, México
Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

estudiantado comparten actividades de diseño, planeación, ejecución y elaboración de un producto (tangible o intangible) que desarrolle o de solución a problemáticas y temas reales, seleccionados por ellos mismos, a partir necesidades relevantes del contexto y los intereses propios; implica integrar equipos formados por personas con perfiles y de áreas disciplinares que pueden ser distintas, a fin de trabajar juntos en la realización de proyectos orientados a la generación de alguna solución a problemas reales. Tienen un carácter transdisciplinar por excelencia (Blank, 1997).

El ABP en dos dimensiones: lo teórico y lo práctico.

La praxis es el aula, la escuela, la comunidad. En el centro de la atención se encuentran las ideas ya apuntadas por autores como J. Dewey, con énfasis en que la construcción del conocimiento se produce a través de la transformación de la experiencia y la explicación desde el constructivismo, en particular, desde la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, completada por Novak. El aprendizaje significativo comprendido como el que se produce cuando los estudiantes construyen nuevos conocimientos a partir de los que ya poseen, estableciendo vínculos sustantivos entre ambos y, en ese contexto, relaciona el contenido a aprender y le da sentido.

Desde la concepción constructivista, es importante partir de principios metodológicos y didácticos que deben servir de guía y orientación para el equipo docente, con sentido creativo, motivador y reflexivo. El ABP se reconoce como práctica innovadora para afrontar los cambios la educación en el siglo XXI. Se caracteriza por ser una perspectiva compleja, que integra metodologías activas y enfoques didácticos basados en la transversalidad y la transdisciplinariedad.

Al mismo tiempo, contribuye al cambio de paradigmas educativos potenciando resultados de investigación, innovación y creatividad frente a la pervivencia de algunas prácticas tradicionalistas que conceden privilegio a la reproducción y a la memorización, no al diálogo y la reflexión transformadora y al pensamiento crítico, como demandan las nuevas realidades. Como representante de las metodologías activas, el ABP, implica el aprendizaje significativo, así como los principios rectores del pensamiento complejo: el diálogo pedagógico, la recursividad y el holismo educativo.

Algunas interrogantes que imprescindibles son las siguientes: ¿Qué es el ABP? ¿Cuáles son sus características esenciales? ¿Qué aspecto es verdaderamente creativo? ¿Cuál es la utilidad del ABP? ¿Por qué es una metodología innovadora? ¿Contribuye al cambio de paradigmas educativos??

Las metodologías activas no son un tema nuevo en el campo educativo. Además de que en el pensamiento pedagógico históricamente se han venido desarrollando ideas en torno a la importancia de

estimular los procesos cognitivos para lograr aprendizajes de calidad, desde los años 90 del pasado siglo, la educación viene planteándose una perspectiva experiencial y situada para lograr aprendizajes significativos. El cambio en este sentido, con la mirada puesta en la perspectiva de que el aprendizaje necesita de la praxis, de lo cotidiano, de lo vivencial y emocional, ya está implicando un desplazamiento conceptual y metodológico de la docencia tradicional a prácticas innovadoras, transformadoras del pensamiento del estudiante.

El ABP representa un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje mediante proyectos, lo cual ya se realizaba en épocas pasadas solamente en algunas áreas, como las artes, la arquitectura, el diseño. Durante la segunda mitad del siglo XX, comienza a abordarse desde las miradas de las pedagogías activas que prefieren los modelos y métodos educativos que se pueden resumir en aprender haciendo. Como modelo pedagógico, significa que la educación gira en torno a los alumnos para convertirlos en sujetos activos de su aprendizaje, buscando que aprendan a través de la observación, la experiencia y la práctica, que apliquen los conocimientos de manera consciente.

Los referentes históricos son principalmente Dewey y Kilpatrick. Knoll y Perrenoud, a finales de los sesenta retoman las ideas precursoras y el método de proyectos renace como una alternativa transformadora ante los formatos convencionales de seminario y cátedra, en protesta en contra del autoritarismo, el aprendizaje memorístico y la falta de utilidad práctica de lo que se enseña en las aulas (Posner, 2004, p. 183).

El término "Proyecto", según Kilpatrick (1918), es un "acto propositivo" en un entorno social determinado. Presupone una libertad de acción por parte del alumno y establece como rasgo crucial el componente motivacional. Resalta como aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas (Díaz, 2006).

Los principales supuestos del enfoque de ABP, según Posner (2004), se identifican en las siguientes dimensiones:

- **Epistemológico:** El método científico aplicado a la forma en que pensamos, debe emplearse para estructurar las experiencias educativas: ciclos recurrentes de pensamiento-acción-reflexión. El conocimiento más valioso es el social. Los estudiantes competencias necesarias para la vida ciudadana.
- **Psicológico:** La educación escolarizada debe educar al ser humano integralmente: aprender haciendo; experiencias significativas al poner a prueba las competencias adquiridas.
- **Propósito educativo:** La educación debe ayudar a los estudiantes a reconstruir o reorganizar su experiencia, de manera que contribuyan a la experiencia social en sentido amplio. Las metas centrales son el desarrollo y crecimiento del alumno, expresados en los proyectos de los estudiantes.

- **Currículo:** Congruencia entre el currículo, los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo. El contenido interdisciplinario, material "relevante", y aplicación del nuevo en actividades del "mundo real".
- **Desarrollo del currículo:** No es precisa la participación de "expertos"; de manera cooperativa, los estudiantes y los profesores deben desarrollar un currículo pertinente respecto de los intereses y necesidades de los alumnos.

Sin embargo, es perceptible cierta confusión entre la enseñanza por proyectos y las secuencias didácticas interdisciplinarias que se planean como proyectos. Si bien es cierto que puede realizarse como estrategia didáctica, las actividades o acciones de enseñanza-aprendizaje pueden ser de diversos tipos, el ABP se destaca por el trabajo colaborativo, con una evaluación formativa e integradora., con énfasis en la retroalimentación que permite valorar y mejorar durante el proceso, de manera que potencia y estimula la investigación para la solución a la necesidad identificada.

Los fundamentos teórico-metodológicos del ABP se relacionan con los aspectos abordados en el INFORME DELORS, UNESCO (1996). "Los 4 pilares de la educación en el siglo XXI"; así como la pedagogía de P. Freire, en la comprensión de que la educación "Transforma a las personas que van a transformar el mundo".

En cuanto a los modelos curriculares, debe tenerse en cuenta el modelo de formación por competencias, sobre la base del diseño de un currículo flexible y, en perspectiva, abierto, para lograr la transdisciplinariedad y la formación de competencias para la vida.

Existen diversos tipos de proyectos; entre ellos: científicos, académicos, tecnológicos, ciudadanos, de servicios, entre otros. Cualquiera de ellos debe surgir debido a alguna necesidad, conectados con la vida real, que nos dejen un aprendizaje, que los propios alumnos hagan un plan de trabajo, que les podamos asesorar, guiar, y que sean trascendentes sus productos, ser visibles, que genere una presentación, diálogo, discusión colectiva.

Resultan innovadores siempre que se signifiquen los aportes y tengan aplicabilidad en la práctica, que evidencien creatividad en el pensamiento en la identificación y diagnóstico de problemas y necesidades enmarcadas en contexto y en un marco amplio de contenidos de aprendizaje. Tienen más valor cuando el estudiante percibe que conecta lo conocido con lo nuevo, lo ideal y lo real y en el proceso estimula los procesos cognitivos porque indaga, problematiza, comprende, practica, reflexiona, desarrolla, interviene, propone, comunica, socializa y evalúa.

En la dimensión metodológica, los métodos activos potencian el aprendizaje significativo, problematizador, colaborativo, la interdisciplinariedad, un enfoque curricular desde el paradigma constructivista.

En relación con el cambio de paradigma educativo avanza en la construcción del pensamiento complejo, priorizando el enfoque transdisciplinar, la integración de saberes, mediante la reflexión y el diálogo, desde la comprensión en sentido holístico, superando la fragmentación del conocimiento y del propio pensamiento de cada individuo y actor educativo.

Se requiere, sin dudas, un modelo pedagógico centrado en el estudiante, en el cual el docente aprende a ser líder de la comunidad de aprendizaje, formado parte de ella; el protagonismo es del estudiante, motivado y activo, inmerso en la conexión con elementos de innovación educativa mediante la evaluación formativa, que incluye la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El docente debe estar dispuesto a ceder en sus prácticas tradicionales a los nuevos roles y formas de aproximarse a los contenidos y a las metodologías y recursos didácticos, utilizando las oportunidades tecnológicas como espacios y herramientas didácticas especialmente valiosas en el proceso de construcción de competencias.

Por supuesto que las dificultades también están presentes en las nuevas formas del quehacer educativo en el ABP. Para las instituciones educativas, demanda currículum integrado, no disciplinar, el uso más efectivo y eficiente del tiempo. Para el docente: tiempo de clase, capacitación, disposición, investigación, TIC, dudas acerca de la integración de contenidos y perder dominio y control en el aula. Los estudiantes necesitan más tiempo fuera del aula para investigar, problemas a la hora de definir el tema, instrucciones de evaluación claras, empatía y colaboración. También para las familias representa un cambio a la hora de comprender y pueden poner en duda la realidad de los aprendizajes, se necesita disposición de apoyo y comprensión del cambio de formas de trabajo en la escuela.

En el diseño del ABP se establecen, aunque de manera flexible, determinadas etapas/ciclos: Planeación/preparación, desarrollo, evaluación, reflexión y exposición. Para el docente, iniciar los cambios hacia nuevos paradigmas es un camino complejo y desafiante, pero la aplicación de metodologías activas le abre la oportunidad de ir desde una inmersión total en ellas, incorporándolas en la planificación curricular como estrategia metodológica, o gradualmente en función del nivel de formación y aceptación del equipo educativo.

La necesaria conexión contenidos-sociedad/escuela realidad, se centra en tareas para un resultado final y en el proceso se va negociando entre pares, colegas y estimula la colaboración y socialización. Los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje. Descubren sus preferencias y habilidades; aprenden a planear y seleccionar sus propias estrategias. Además, pueden participar en las decisiones relativas a los contenidos y a la evaluación del proyecto.

En el afán de precisar la frecuente confusión entre la enseñanza por proyectos y las secuencias didácticas interdisciplinarias y proyectos escolares tradicionales, nótese que: *“No son proyectos todas aquellas actividades en las que el problema y la metodología ya vienen dados y donde las niñas y los niños se limitan a actuar”*. (Lacueva; 1998: 3; Díaz, 2022)

Finalmente, complace mencionar que en la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA) durante varios ciclos se viene poniendo en práctica el ABP en el nivel de Doctorado, sobre la base de que los estudiantes de doctorado están dispuestos a aprender haciendo, así ha resultado durante 3 años consecutivos en Doctorado en Educación. Ello permite una mayor aproximación al modelo educativo orientado a la formación por competencias, que define a la institución y se ha podido contar con resultados significativos que resultan motivadores para los estudiantes y profesores, pues se publican y divulgan en la revista Holón, revista académica de la universidad.

Para concluir, es importante aceptar que los desafíos son enormes, sobre todo en la necesidad de capacitación docente constante. Con mucha frecuencia, la formación de competencias de investigación transcurre en medio de consideraciones teóricas y meta teóricas, estableciéndose cierto alejamiento entre ellas y la praxis, entre las propuestas pedagógico-didácticas y las orientaciones para la acción, a pesar de los múltiples diseños de estrategias y lecturas realizadas en las aulas. El ABP resulta un importante referente para acercar lo ideal a lo real, lo teórico y lo práctico.

Finalmente, vale la pena destacar que solo mediante el trabajo de los docentes en la estructuración de su propio quehacer didáctico asegura la calidad y significación de los contenidos y las competencias curriculares, pero es posible considerar nuevas ideas y propuestas que ayuden en el esfuerzo común. En el camino se encuentran algunas ideas comprensibles como son; la necesidad de tomar de decisiones con respecto a transformaciones curriculares, crear, innovar, transformar el pensamiento, comprender el cambio de paradigma y asumirlo para la transformación educativa.

Para lograrlo, se necesita que el docente se encuentre motivado por la investigación y competente en su ámbito profesional, que se disponga a dejar de ser el centro del proceso para liderar y lograr que los estudiantes se involucren en la comunidad educativa y sociocultural, comprendiendo a la educación como proceso de transformación del ser humano para que sea capaz de contribuir a transformar el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). "Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida ", McGraw-Hill Interamericana, México.
- Galeana de la O., L. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kilpatrick, W. H (1918). The Project Method, New York: Teachers College, Columbia University.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Revista iberoamericana de Educación. 16: 165-187. Disponible: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.pdf>
- Pérez Gutiérrez, A. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos. EDULAB
<https://www.youtube.com/watch?v=DqEBqsJrG4g>.
- Posner, G. (2004). Analyzing the Curriculum. 3a. edición. Nueva York: McGraw-Hill.
- Taller teórico-práctico de Aprendizaje Basado en Proyectos
https://www.youtube.com/watch?v=l5q8aK_KOmo&ab_channel=3CInnovation
www.edutopia.org
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. Educación XX1, 19(1), 17-37. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tobón, S. (2006). Formación Basada en Competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.
- Zubiría, M. (1998). Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.



LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE DOCENTE EN EL SIGLO XXI





Las competencias profesionales de docente en el siglo XXI.

Viviana Margarita Monterroza Montes. PhD. (Colombia) ⁸

<https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>

Ubaldo José Buevas Solórzano. PhD. (Colombia) ⁹

<https://orcid.org/0000-0001-8629-4537>

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló con el propósito de determinar las competencias profesionales y sociales que movilizan los docentes de una Facultad de Educación, tomando como caso el Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Sucre en el Caribe colombiano. El estudio fue realizado con un enfoque multimétodo de corte etnográfico, utilizando la entrevista estructurada y encuesta con tipología Likert; los actores participantes, generadores de saberes, estaban constituidos por 22 docentes y 31 estudiantes del Programa objeto de indagación. Los resultados obtenidos permitieron caracterizar 16 competencias entre profesionales y sociales las cuales posibilitan a un profesor universitario del siglo XXI, adscrito a una Facultad de Educación, desempeñar su labor docente con eficiencia y responsabilidad ética. Las conclusiones del estudio suscitan afirmar que el docente terciario, anexo a esta facultad, debe movilizar saberes para desempeñarse con eficiencia en su transitar académico; elementos que tributan al componente social y profesional, así como también a aspectos referentes al componente emocional.

Palabras Clave: competencias sociales, competencias profesionales, docentes del siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

La intención de la investigación transitó desde lo teórico y epistémico haciendo énfasis en la necesidad de establecer una ruta de saberes para docentes que realizan su actuación en una facultad de educación. Por este motivo se desarrolló un proceso evaluativo que permitiera establecer las competencias profesionales y sociales que deberían movilizar los profesores adscritos al espacio comentado.

⁸ Estudiante de primer año de Doctorado en Innovación Educativa con Uso de Tic de la Universidad de La Sabana. Posdoctora en Investigación emergente. Doctora en Educación PhD. Universidad de Baja California en Colima-México. Magister en Educación de Universidad de Sucre - SUE Caribe. Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Artística. Docente de la Institución educativa San Vicente de Paúl, Sincelejo, Sucre, Colombia. Catedrática de Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Catedrática de Universidad de Sucre en la Maestría en Educación. Grupo de Investigación PROPED Universidad de Sucre. Vicepresidente del "Centro Latinoamericano de Estudios de Pedagogía Epistemológica". Investigadora de la red de investigadores de la transcomplejidad. Correo: vimontes17@gmail.com

⁹ Posdoctor en Investigación emergente. Doctor en Educación PhD. Universidad de Baja California Colima-México. Magister en Educación Universidad de Sucre Colombia. Especialista en Educación Matemática Universidad Distrital Bogotá. Licenciado en Matemáticas Universidad De Sucre- Colombia. Catedrático de Universidad de Sucre en la Maestría en Educación. Grupo de Investigación PROPED. Investigador adjunto por Colombia del "Centro Latinoamericano de Estudios de Pedagogía Epistemológica". CESPE. Rector Institución Educativa Antonio Lenis Sincelejo- Colombia. Correo: ubaldo959@hotmail.com
Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

En este sentido, desde lo epistémico se estableció una ruta de actuación para caracterizar las funciones que ellos cumplían en el espacio áulico, instituir las limitaciones y proponer un mecanismo que permitiera mejorar las prácticas docentes, imbricadas con las exigencias que se le aplican a la educación del siglo XXI; en lo teórico, se utilizaron investigaciones y resultados de estudios que permitieron tener un amplio espectro de resultados que apuntaban a la necesidad de proponer una batería de competencias importantes para el trabajo de calidad del docente actual, y relacionadas con su entorno laboral.

Según Zabalza (2013) no son muchos los profesores universitarios que asumen que su compromiso profesional como docentes es hacer que los alumnos aprendan. Se asume que ser un buen profesor es saber enseñar bien: dominar los contenidos de la disciplina y saber explicarlos claramente; sin darle importancia al proceso de aprendizaje que consideran de responsabilidad exclusiva de los estudiantes. Si los alumnos aprenden o no depende de muchas otras variables (motivación, capacidad, tiempo dedicado al estudio, estrategias de aprendizaje) que quedan fuera del control de los docentes.

En la educación superior se señalan como funciones sustantivas de formación a la docencia, la investigación y la extensión; sin embargo, estas actividades tradicionalmente se han venido desarrollando de manera aislada y donde la docencia juega un papel fundamental entendida como un proceso formativo que, en interacción con la investigación y la extensión, promueve que el estudiante construya y reconstruya conocimientos, desarrolle habilidades, genere actitudes y valores que le permitan vincular la teoría con la práctica en un ámbito profesional determinado; la situación actual requiere la integración de estos tres pilares para la formación de profesionales preparados para enfrentar los retos y cambios que la sociedad demanda.

En ese sentido, la docencia no es la más importante ni primera en el orden, actualmente ésta debe estar unida a la investigación en la que se involucran docentes y estudiantes en la generación de conocimientos que pueden ser difundidos y aplicados no sólo para transformar la acción del aula, sino para propiciar cambios en los contextos extrainstitucionales a través de la extensión universitaria.

Según Tobón (2013) resulta importante establecer un perfil profesional para los docentes de una facultad de educación y sus correspondientes competencias profesionales y sociales. Los siguientes interrogantes pretenden un acercamiento a esta problemática:

- ¿Qué clase de competencias profesionales y sociales conforman el perfil docente en una facultad de educación del siglo XXI?
- ¿A quién le corresponde definir esas competencias?
- ¿Qué proceso debe desarrollarse para que los docentes universitarios adquieran las competencias definidas?

- ¿Qué modelo evaluativo seleccionar para certificar el dominio de esas competencias por parte de los profesores?
- ¿Qué nos hace ser buenos profesores, buenos enseñantes o buenos formadores? Estamos ante una de las preocupaciones centrales del profesorado.
- ¿Hasta dónde llega su trabajo?
- ¿Hasta dónde llega su responsabilidad como docentes y dónde comienza la responsabilidad de los estudiantes?
- ¿Cómo logra equilibrar el eje disciplinar (explicar bien los contenidos de sus materias) con el eje personal (ayudar a sus alumnos a que aprendan lo que trata de enseñarles)?
- ¿Cuál es su compromiso profesional? No son muchos los profesores universitarios que asumen que su compromiso profesional como docentes es hacer (propiciar, facilitar, acompañar) que los alumnos aprendan.

Utilizando expresiones del Doctor Diego Villada: ¿Cuáles son los saberes que debe movilizar?

En cuanto al profesor de una Facultad de Educación:

- ¿Qué argumentos y enfoques de tipo pedagógico necesita desarrollar?
- ¿Cómo debe ser su desempeño profesional?
- ¿Cuál es su compromiso social?
- ¿Qué conocimientos teóricos debe poseer?
- ¿Qué responsabilidad le corresponde en el proceso formativo de sus estudiantes?

Enseñar no es solo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos. Cuando se habla de enseñanza también se refiere al proceso de aprendizaje: enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza— aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI.

Diversos teóricos han disertado sobre esta temática encontrándose coincidencias y diferencias que transitan desde lo procedimental, disciplinar, manejo de tecnologías, saberes y dominios emocionales hasta lo eminentemente epistémico e investigativo. A continuación, se enlistan en una línea de tiempo algunos de ellos:

Cuadro 1

Competencias profesionales por línea de tiempo

AUTOR	COMPETENCIAS PROFESIONALES PROPUESTAS
Comellas (2002). Da prelación a la enseñanza y Señala nueve competencias docentes:	Identificar los obstáculos, entrever diferentes estrategias, elegir la mejor estrategia, planificar su puesta a punto, dirigir su aplicación, respetar derechos individuales, dominar las emociones, cooperar con otros profesionales, sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación.
Perrenoud (2004): Privilegia diez competencias docentes	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar y animar situaciones de aprendizaje – Gestionar la progresión de los aprendizajes – Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación – Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo – Trabajar en equipo – Participar en la gestión de la institución – Informar e implicar a los padres – Utilizar las nuevas tecnologías – Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión – Organizar la propia formación continua
Según Cano (2005) las competencias docentes deben movilizarse en torno a ocho dimensiones:	<ul style="list-style-type: none"> – Planificación y organización del propio trabajo – Comunicación – Trabajar en equipo – Establecer relaciones interpersonales satisfactorias – Resolver conflictos – Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación – Disponer de un Autoconcepto positivo – Autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad
Blanco (2009), señala que las competencias a evaluar en la enseñanza docente deben ser catorce:	Adaptabilidad, atención al alumno, autoconfianza, comunicación oral, autocontrol, apoyo a los alumnos, entusiasmo, innovación/creatividad, liderazgo de grupos, participación en reuniones, planeación y organización, pericia técnica, sensibilidad/comprensión interpersonal, sociabilidad.
Medina et al. (2013), han identificado un conjunto de doce competencias de gran impacto en la mejora de la docencia universitaria:	Planificación, integración de medios, pertenencia institucional, comunicación, tutoría, innovación, motivación, evaluación, interculturalidad, metodología, investigación, identidad profesional.
De acuerdo con Zabalza (2013), el docente universitario debe poseer diez competencias:	<ul style="list-style-type: none"> – Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. – Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. – Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa). – Manejo de las nuevas tecnologías.

	<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar la metodología y organizar las actividades. – Comunicarse-relacionarse con los alumnos. – Tutorizar. – Evaluar. – Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. – Identificarse con la institución y trabajar en equipo.
Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014), se requiere un maestro que:	<ul style="list-style-type: none"> – Sea líder – Capaz de formar personas libres y responsables que conviven en paz – Promueve en el estudiante el aprendizaje autónomo – Enseña a pensar y formar criterios – Usa estrategias pedagógicas efectivas – Enseña en contexto – Investiga, innova y usa TIC – Está conectado con el mundo, y además, – Sea miembro activo de comunidades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia basada en Zabalza (2013).

Competencias Profesionales: Para González Rey et al. (2011) se considera competencia profesional al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes del sujeto coordinadas e integradas en la acción, necesarias para ejercer una profesión, que permiten al individuo resolver, de manera eficaz, autónoma y flexible, problemas profesionales en contextos sociales específicos. Según Rial (2000) la competencia profesional es la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos.

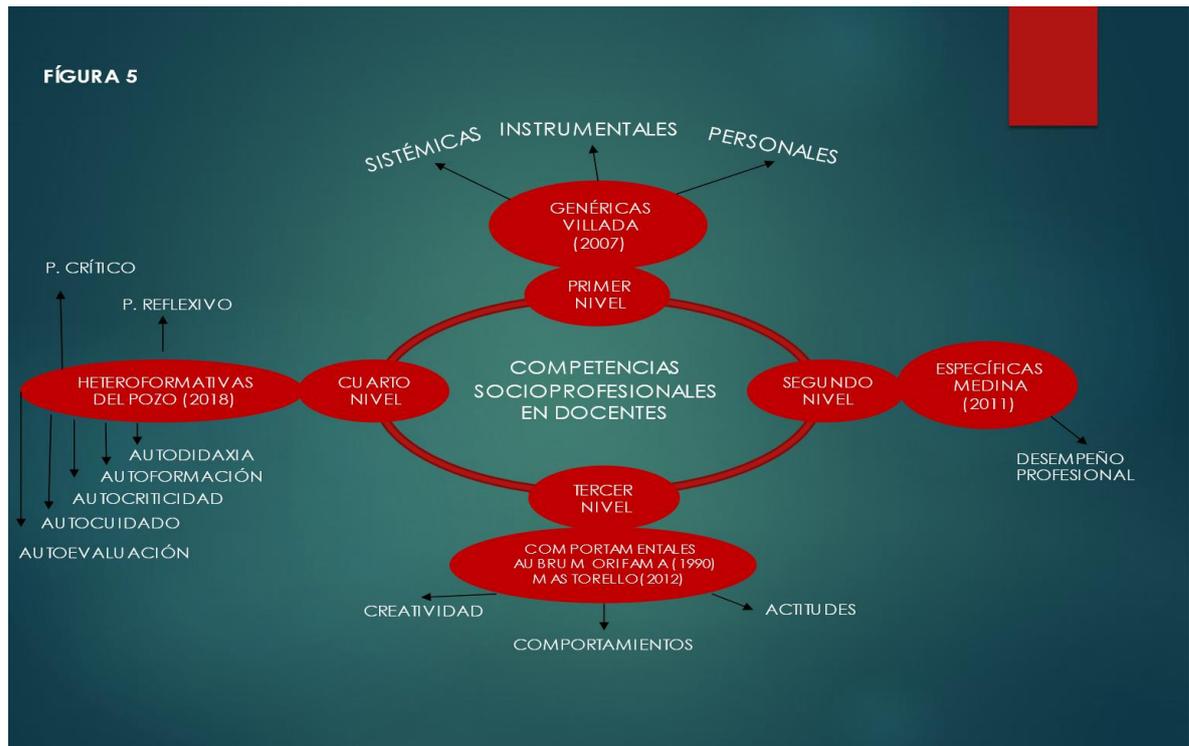
Competencias Sociales: Para Pérez y Garanto (2001), González y Lobato (2008) la competencia social es un constructo complejo transdisciplinar que está conformada por un conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana; acogen un conjunto de procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos evaluados como hábiles o adecuados teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos.

Competencias Socio profesionales: Siguiendo a Lambert et al. (1995), Hanna (2000), Rial (2000), Navío (2005), Escudero (2006), Keeley-Browne (2009) y Fernández Cruz y Gijón (2011) se puede considerar la competencia socio profesional como la capacidad individual para emprender actividades que requieran planificación, ejecución, control autónomos, relaciones interpersonales, empatía, dominio de otros idiomas, liderazgo académico, sentido de pertenencia, dominio de tecnologías, capacidad investigativa-reflexiva, inteligencia emocional y conciencia ecoformadora.

Clasificación de las competencias Socio profesionales: Se clasifican en cuatro niveles:

Figura 1

Competencias Socio profesionales en docentes del siglo XXI



Fuente: Elaboración propia basada en Medina (2013).

1. Competencias de Primer Nivel: también llamadas genéricas o transversales se definen como habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y productivo. Se han dividido en tres grandes bloques: instrumentales, sistémicas y personales o interpersonales (Villada, 2007).
2. Competencias de Segundo Nivel: también denominadas específicas; caracterizan a una profesión, son las que en último término llevan a la formación concreta para la que habilita cada título profesional y, con ello, son las que se exigirán para el desempeño específico de cada profesión (Medina, 2013; Zabalza, 2013).
3. Competencias de Tercer Nivel: denominadas comportamentales, determinan las condiciones en que se produce el ejercicio profesional. Aubrun y Orifamma (1990), citados por Zabalza (2013), las clasifican en cuatro grandes grupos:
 - Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales
 - Competencias referidas a actitudes (Empática)
 - Competencias referidas a capacidades creativas (Heurística)
 - Competencias de actitudes existenciales, morales y éticas (Espiritual).

4. Competencias de Cuarto Nivel: También denominadas heteroformativas; determinan la capacidad que tiene el ser humano para identificar sus fortalezas y debilidades en su desenvolvimiento y desempeño socio profesional. Son ellas: Autodidaxia, autoformación o crecimiento personal, lúdica, garante de derechos, derecho a la igualdad, Autorreflexividad, Autocriticidad, autocuidado, autoevaluación y control de emociones.

Competencias Socio profesionales para un docente del siglo XXI.

La investigación, como resultados, arrojó una serie de dieciséis competencias que debe conocer y dominar un docente del presente siglo:

1. Competencia Proyectiva: Realiza la planificación del proceso formativo de los estudiantes pertinente y proyectivamente
2. Competencia disciplinar: Escoge, adecúa, selecciona, prepara, secuencia y estructura los contenidos de su disciplina para facilitar la evolución del proceso de aprendizaje.
3. Competencia transpositiva: Transforma sus ideas o conocimientos en mensajes didácticos.
4. Competencia informática: Formada por el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos en pro de saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar en pos de conseguir objetivos específicos.
5. Competencia metodológica: corresponde a los niveles precisos de conocimientos y de información requeridos para desarrollar una o más tareas.
6. Competencia evaluativa: Permite potenciar la formación integral en los discentes. Comprende dos grandes áreas, la de aplicación de instrumentos de evaluación y la de construcción de instrumentos.
7. Competencia investigativa: Esta competencia es un proceso que permite, al docente, experimentar y aumentar los conocimientos en una materia y en su práctica de enseñanza. La investigación como base de la enseñanza y de formación permite al docente, desde la reflexión crítica, la construcción de saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría y práctica
8. Competencia heurística: Como arte de la inventiva permite que el docente utilice la creatividad para generar espacios didácticos variados en profundidad.

9. Competencia bilingüe: El dominio de un segundo idioma le permitiría al docente de una Facultad de Educación conocer investigaciones en el campo disciplinar y didáctico ampliando así su horizonte epistémico (Mas Torelló, 2011).
10. Competencia comunicativa: es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1971).
11. Competencia tutorial: La tutoría es una herramienta que permite disminuir la deserción y aumenta el nivel académico del educando; por consiguiente, se eleva la calidad de la educación cuando el docente aplica actividades tutoriales acordes a la educación integral que toda institución educativa busca promover en sus alumnos.
12. Competencia identitaria: Se Identifica con la institución y promueve el trabajo en equipo en la búsqueda de soluciones a problemas del contexto. Además, muestra satisfacción por sentirse parte integrante de la Universidad.
13. Competencia lideritaria: El liderazgo es el arte de dirigir, coordinar y motivar individuos y grupos para alcanzar determinados fines; es decir, es el arte de la conducción de seres humanos (Rojas y Gaspar, 2006).
14. Competencia espiritual: Su objetivo es aprender a ser (Delors et al., 2006). Se relaciona con la Inteligencia existencial o trascendente (Gardner, 1987).
15. Competencia ecoformadora: La ecoformación como un proceso complejo en el cual cada persona interactúa con su realidad, con otras personas en su contexto y consigo misma, promueve aprendizaje mediado por el contexto social (González y Rímolo, 2011).
16. Competencia empática: Recibe también el nombre de inteligencia interpersonal. Este componente actitudinal se refiere a la forma como el docente de una Facultad de Educación se relaciona con otros miembros de la comunidad, posibilitando interacciones afectivas, de aceptación, empatía y voluntad de servicio. La empatía es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento (Covey, 2010; citado en Garaña, 2015).

Discusión de los resultados

La investigación tuvo como propósito caracterizar las competencias que movilizan los profesores universitarios adscritos a la Facultad de Educación, Universidad de Sucre en Colombia, en el Programa de Licenciatura en Matemáticas, con una temporalidad comprendida entre 2017 y 2020. Igualmente, el estudio permitió construir un instrumento para evaluar estas competencias, y contribuir al mejoramiento continuo de los procesos académicos implementados en el alma mater sucreña.

En el desarrollo de la investigación se utilizaron dos instrumentos: el primero, validado por expertos, permitió entrevistar a docentes de Facultades de Educación con el propósito de obtener datos cualitativos, y el segundo un cuestionario, con prueba piloto incluida y confiabilidad soportada en alfa de Cronbach, para obtener puntuaciones en la escala de Likert que permitió, a 31 estudiantes, evaluar el desempeño competencial de cuatro docentes.

Los resultados de la entrevista mostraron que las personas, que desarrollan sus labores profesionales en una Facultad de Educación, aceptan que hay unas condiciones mínimas para que su labor sea eficiente y produzca resultados exitosos en los estudiantes. No basta con conocer los componentes curriculares de una materia o asignatura, se hace necesario que el profesor universitario también tenga dominio sobre otros conocimientos y capacidades; en palabras de Shulman y Hutchings para poder ejercer la docencia, se requiere *“la transformación de lo comprendido”* de determinado cuerpo disciplinar.

Es decir, la capacidad de enseñabilidad de determinado contenido descansa, entre otros, en *“(…) el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar, pero, además, en la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento”*. (Shulman y Hutching, 1999)

Por esta razón, el docente terciario tiene que adecuar su ámbito de actuación, a la búsqueda de mediaciones cognitivas, que le permita tener una influencia decisiva en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Atendiendo a esta pretensión, los resultados de la investigación generaron dos grandes grupos de saberes necesarios y congruentes con lo hallado en el transcurso de este estudio: Las competencias profesionales y las competencias sociales.

Hermenéusis sobre Competencias Profesionales

El proceso de indagación permitió el establecimiento de capacidades, vinculadas con el hacer docente, necesarias para desempeñar exitosamente su función. Según Salas (2000) la excelencia y calidad académicas constituyen elementos claves y controversiales en la educación superior; además, para incrementar la calidad del proceso universitario se precisa de una gestión académica eficaz y eficiente.

En el caso de los profesores de la Facultad de Educación la enseñanza es quizá el principal proceso a desarrollar en su perfil profesional; sin embargo, para ellos enseñar no es solo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos. Cuando se habla de enseñar también se hace referencia al proceso de aprendizaje; en palabras de Zabalza (2007) enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares.

Los resultados de este estudio muestran que para lograr la pretensión anterior, el trabajo pedagógico debe transitar por etapas sistémicas dependientes unas de otras, es decir: para enseñar el profesor debe proyectar o planificar su trabajo académico, luego escoger los contenidos disciplinares, a continuación seleccionar la metodología pertinente incluyendo lo que va a transponer didácticamente, un quinto paso exige la incorporación de las tecnología para el aprendizaje y la comprensión, luego debe hacer uso de la investigación como estrategia pedagógica, y aquí puede utilizar resultados de trabajos escritos en otros idiomas para comparar rigurosidades epistémicas, lo que posibilita la intervención de la inventiva como resultado de un proceso heurístico en el trajinar pedagógico del docente y por último aplicar técnicas, métodos y medios evaluativos que fomenten la formación integral del estudiante.

Hermenéusis sobre Competencias Sociales

Otro aspecto importante que proyectaron los resultados de la investigación se refiere especialmente a la parte definida en este estudio como competencias sociales del docente de una Facultad de Educación. Puesto que no es suficiente con dominar contenidos y desarrollar una planificación, acorde con el contexto establecido, sino que también es importante que el docente posea otras habilidades y capacidades que le garanticen tener éxito en su desenvolvimiento profesional.

En este sentido, los datos obtenidos permitieron señalar una serie de saberes comprometidos con el desempeño del profesor universitario: en primer lugar debe ser competente en el lenguaje; es decir, lo emplea para integrarse con los estudiantes, entendiéndolos y haciéndose entender (Hymes, 1980; Ordoñez, 2004); una segunda dimensión invita al docente hacerse una estimación aproximada sobre los estados mentales y de ánimo de sus discentes, esto admite relaciones empáticas reconociendo captar sus intenciones, sus sentimientos (que pueden exteriorizar más o menos), saber qué información les falta,... y, como consecuencia interactuar bien con ellos, adaptarse a ellos e incluso predecir ciertos aspectos de estas (Gardner, 2001).

Como tercer aspecto está la acción tutorial del docente cuya utilidad se refleja en posibilitar, a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores, facilitarles posibles revisiones a sus dificultades, motivarles y ayudarles a centrar sus logros, consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar

principios abstractos en contextos prácticos, estimar su potencial para progresar hacia otros niveles, y guiar la elección de alternativas (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).

Siguiendo la discusión se tendría una cuarta dimensión competencial, el docente debe mostrar y demostrar sentido de pertenencia con la institución de educación superior que lo alberga, es muy importante la experiencia de ajustarse o de ser congruente con otras personas, grupos o ambientes a través de características compartidas o complementarias (Cameron, 2004); en ese mismo orden, perentoriamente, le corresponde ser un líder académico que transforme prácticas anquilosadas en situaciones novedosas que inviten a la reflexión permanente y le permitan dirigir, organizar y proponer soluciones a problemas inherentes a la enseñabilidad, aprendibilidad y educabilidad del ser humano universitario (González, Ríos, G. y León, 2013).

Es necesario tener un compromiso con la situación actual de crisis ambiental que vive el planeta, los docentes universitarios son los llamados a liderar campañas que impulsen movimientos proponentes para reducir la contaminación de los escenarios esenciales para conservar la vida, de ahí la importancia de fomentar la competencia ecoformadora como un medio expedito para repeler los crímenes ecológicos actuales.

Por último, y teniendo en cuenta los teatros actuales de descomposición social e inversión de valores, lo que ha potenciado contextos perversos enemigos de la formación integral del ser humano, han hecho posible el surgimiento, entre otros, de: las crisis de las familias representadas en hogares disfuncionales, el maltrato intrafamiliar, crímenes sexuales, la corrupción campante en todas las esferas sociales, la injusticia y desigualdad social, el narcotráfico, la prostitución, la trata de blancas, y otras transgresiones prevaricadoras que exigen del profesor universitario una formación moral y espiritual fuerte para que pueda ser guía de sus estudiantes en estos momentos de dificultad existencial.

Hermenéusis sobre competencias Socioprofesionales

Desde esta dimensión, el estudio permitió trascender las características idóneas que soportan el transcurrir profesional y social de un profesor universitario, adscrito a una Facultad de Educación, para desembocar en un grupo de 16 competencias que transitan desde lo estrictamente administrativo, como puede ser la planificación de un asignatura o materia o subproyecto, pasando por escogencia de contenidos pertinentes o situados, la utilización de códigos lingüísticos acordes con los grupos intervenidos, apropiación de lenguaje digital, un estilo metodológico definido y coherente con las exigencias del medio cognitivo establecido, manejar con eficiencia las relaciones empáticas con los estudiantes, aplicar la investigación como estrategia pedagógica y para generar nuevo conocimiento, cultivar habilidades evaluativas, tener sentido de pertenencia y liderar procesos académicos.

Las 16 competencias contempladas en esta investigación posibilitan, desde la óptica de Zabalza (2007, p. 106-107), una aproximación organizativa a la figura y trabajo de los profesores. Teniendo en cuenta las dimensiones y componentes que configuran la acción docente en la universidad, donde casi todas se interrelacionan y afectan mutuamente. Desde este enfoque, en esta discusión, se ha encontrado que el actuar docente, en cualquier espacio académico, se halla circunscrito a tres grandes dimensiones:

- Dimensión Profesional, que permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión: cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc. En esta dimensión se encuentran incluidas las competencias proyectivas, disciplinar, metodológica, transpositiva, investigativa, informática, evaluativa y bilingüe.
- Dimensión Personal, que permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia en el mundo de la docencia: tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión docente, ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (burn out, stress, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional. Las competencias comprendidas en esta dimensión son cinco: identitaria, liderativa, ecoformadora, empática y espiritual.
- Dimensión laboral, que sitúa al docente ante los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.). Asociadas a esta se encuentran tres competencias: comunicativa, tutorial y heurística.

En esta clasificación se muestra un esquema de categorías no absolutamente excluyentes. Algunos de los aspectos que se tratan en una de las dimensiones podrían ser tratados en otra (por ejemplo, la competencia comunicativa es tanto cuestión laboral como profesional e incluso personal). Pero resulta útil para poder moverse con una cierta soltura entre el enmarañado conjunto de dimensiones y cualidades que caracterizan el rol docente en la actualidad.

CONCLUSIONES

La investigación permitió colegir los siguientes constructos epistémicos que posibilitan extraer conclusiones como las siguientes:

El profesor universitario, adscrito a una facultad de educación, debe movilizar una serie de saberes necesarios para desempeñarse con eficiencia en su transitar académico; estas capacidades oscilan

pendularmente desde lo profesional, pasando por lo social, hasta llegar a tocar aspectos competenciales imbricados con la dimensión emocional. Porque no es suficiente con dominar contenidos curriculares, Como lo plantea Shulman (1986), citado en Cooper y van Driel (2019), en su teoría PCK (pedagogical content knowledge) los docentes requieren el dominio de los siguientes tipos de conocimientos: conocimiento del contenido de la asignatura, conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido. Para esto tiene que revisarse autocríticamente, y determinar si su práctica docente obedece o está de acuerdo a los requerimientos actuales de la sociedad del conocimiento y a la serie de transformaciones sociales, económicas y políticas producto de la globalización.

La función sustantiva de la universidad es una actividad esencial que le es propia o le corresponde a la universidad, sin la cual perdería su naturaleza. Se han reconocido como funciones sustantivas de la universidad, a la investigación, la docencia y la extensión. En muchas ocasiones se ha resaltado la disonancia existente entre investigación y docencia (Da Cunha, 2015) en la enseñanza universitaria. Muchos docentes aluden a estas dos presiones como la causa de numerosos desequilibrios profesionales (en la configuración de la propia identidad, en el progreso en la carrera docente, en la distribución de tiempos y esfuerzos laborales, etc.).

Pero se hace imprescindible para el profesor universitario desarrollar procesos investigativos vinculados con su accionar docente; es decir, no se concibe un docente de educación superior que no reflexione, por ejemplo, sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. La investigación, además, le permite estar actualizado y perentoriamente producir nuevo conocimiento, con la importancia que esto tiene para el mundo científico y para el desarrollo profesional, social, familiar y emocional del docente.

Así mismo, se abren grandes posibilidades para el profesor si se hacen coincidir ambos elementos, investigación y docencia, en un tipo de actuaciones que tengan por objeto de análisis la propia docencia: reflexionar sobre la docencia (en el sentido de analizar documentadamente el proceso educativo desarrollado), investigar sobre la docencia (someter a análisis controlados los distintos factores que afectan la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos), publicar sobre la docencia (presentar dosieres e informe sobre las distintas cuestiones relacionadas con la enseñanza universitaria), ojalá en revistas indexadas.

Porque uno de los principales hallazgos de esta investigación se refiere a la poca importancia que los docentes le dedican a la investigación, consecuentemente tampoco hay prelación por las competencias digitales ni por utilizar un idioma diferente al propio. Esto debe generar preocupación en la gestión académica de la universidad, si el docente no se actualiza ni se preocupa por adecuar su práctica profesional, atendiendo a las competencias que le exige su profesión, se verá sometido por el anquilosamiento y la obsolescencia epistémica, con las consecuencias que esto acarrea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós Educador.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, 3, 239-262.
<http://dx.doi.org/10.1080/13576500444000047>.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Comellas, M. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona, España: Praxis.
- Cooper, R., van Driel, J. (2019). Desarrollo de la investigación sobre PCK como comunidad. En: Hume, A., Cooper, R., Borowski, A. (eds) *Reposicionamiento del conocimiento del contenido pedagógico en el conocimiento de los profesores para la enseñanza de las ciencias*. Springer, Singapur.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_14
- Da Cunha, M. (2015). Investigación y docencia. Escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 79-94. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027837>
- Del Pozo Flórez, J. (2018). *Competencias profesionales*. Bogotá, Colombia: Narcea.
- Delors, J. et al. (2006). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Barcelona, España: Santillana. Recuperado de
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Escudero, J.M. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la enseñanza*. Barcelona, España: Octaedro.
- Fernández Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 2, 89-102.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
Recuperado de <https://Downloads/Dialnet-LaTutoriaAcademicaEnEIEscenarioEuropeoDeLaEducacio-1057097.pdf>

- Garaña, J. (2015). Negociación efectiva. Relación marca y concesionario. Saber negociar objetivos para no volver a equivocarnos. Madrid, España: ESIC Editorial. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=Ex99BgAAQBAJ&pg=PA151&lpg=PA151&dq=Primero,+trata+de+entender+al+otro,+despu%C3%A9s+trata+de+hacer+que+te+entiendan+a+ti.+Stephen+Covey&source>
- Gardner, H. (1987) La teoría de las inteligencias múltiples. México: Ed. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://emocreativos.com/category/desarrollo-del-talento/inteligencias-multiples-desarrollo-del-talento/>
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona, España: Paidós.
- González, N. y Lobato, C. (2008). Evaluación de las Competencias Sociales en estudiantes de Enfermería, Bordón, 60(2), 91-105. Recuperado el 23 de febrero de 2018 de <https://Dialnet-EvaluacionDeLasCompetenciasSocialesEnEstudiantesDe-2717064.pdf>
- González, O., Ríos, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. Telos, 15(3), 355371. Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2178>
- González, V. y Rímolo, A. (2011). La Transdisciplinariedad y la eco-formación: Preguntas preliminares desde una mirada estudiantil. InterSedes, 12(23), 103-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/666/66622603007/index.html>
- González-Rey, G., García-Toll, A., Wellesley-Bourke-Funcasta, J. y María García-Domínguez, E. (2011). El proyecto de curso en la formación de competencias profesionales en estudiantes de ingeniería mecánica. Ingeniería Mecánica, 14(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59442011000200004
- Hanna, D. E. (comp.) (2000). Higher education in an era of digital competition, choices and challenges. Madison WI: Atwood Publishing.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Hymes, D. (1980). Paraetnografías de la comunicación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Keeley-Browne, L. (2009). Training to teach in the learning and skills sector. Edinburg: Pearson Education.

- Lambert, L. et al. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Mas Torelló, O. (2011). El Profesor Universitario: sus Competencias y Formación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas Torelló, O. (2016). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 13-34. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/44706/47906>
- Medina, A. et al (2013). *Formación del Profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria.
- MEN. (2007). *Glosario de la educación superior*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-213912_glosario.pdf
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n19/n19a01.pdf>
- Pérez, I. P. y Garanto Alos, J. (2001). *Comprender las habilidades sociales en la educación*. Buenos Aires: Fundec.
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá, D.C., Colombia: Magisterio.
- Rial, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de nuevas competencias y cualificaciones. En Moclús (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*, 233-255. Granada: Comares. Recuperado de http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_08_jett_fernandez-cruz_gijon.pdf
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago, Chile: Andros Impresores. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>
- Shulman, L. y Hutchings, P. (1999). La Beca de Enseñanza: Nuevas Elaboraciones, Nuevos Desarrollos. *Cambio: la revista de educación superior*, 31(5), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Villada, D. (2007). Competencias. Manizales: Editorial Sintagma.

Zabalza, M. (2007). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, España: Narcea S.A.

Zabalza, M. (2013). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.



**EL ENTRAMADO DE RELACIONES UNIVERSITARIAS. UNA PUERTA A LA
CONFLUENCIA VISTA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA VIDA**





El entramado de relaciones universitarias. Una puerta a la confluencia vista desde la Pedagogía de la Vida.



Marta Beatriz Mucarzel, Esp. (Argentina) ¹⁰

<https://orcid.org/0000-0001-8908-7314>

RESUMEN

En este trabajo, el criterio de entramado en las relaciones humanas se planteará como una puerta abierta para el nacimiento de una nueva sensibilidad en la educación, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de cada país. En este contexto, se recorren las nociones de Pedagogía de la Vida, Pedagogía de la Tierra, Ecosofía y Cosmofía. El entramado de relaciones universitarias se vincula con una mirada transcompleja. Es un diálogo sobre el entramado ecosófico y cosmosófico, vinculado con los saberes emergentes, divergentes integrados, y sus desafíos científicos-pedagógicos. Estos recursos son indispensables para la investigación en educación desde una aproximación a la transcomplejidad, episteme para abordar relaciones sociales.

Palabras clave: Entramado - Relaciones humanas - Confluencia - Pedagogía de la Vida - Pedagogía de la Tierra - Ecosofía - Cosmofía - Transcomplejidad

INTRODUCCIÓN

¿Qué ocurre con el concepto de entramado? Si analizamos la intolerancia epistémica desde la racionalidad clásica moderna, que ha minusvalorado el tema: el hombre, la actividad humana y su concreción en la cultura. Desde allí, este entramado lleva consigo la luz del pensamiento complejo: la pedagogía de la vida, la pedagogía de la tierra y la integración de saberes con una nueva sensibilidad en la educación.

En este trabajo, el criterio de entramado en las relaciones humanas se planteará como una puerta abierta para el nacimiento de una nueva sensibilidad en la educación, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de cada país. En este contexto, se recorren las nociones de Pedagogía de la Vida, Pedagogía de la Tierra, Ecosofía y Cosmofía. El entramado de relaciones universitarias se vincula con una mirada transcompleja. Es un diálogo sobre el entramado ecosófico y cosmosófico, vinculado con los saberes emergentes, divergentes integrados, y sus desafíos científicos-pedagógicos. Estos recursos son indispensables para la investigación en educación desde una aproximación a la transcomplejidad, episteme para abordar relaciones sociales.

¹⁰ Investigadora en actividades del Departamento de Educación Especial: adolescentes y adultos, una nueva educación. Investigadora de CESPE, evaluadora en el Sello Editorial Nova Educare. Especialista en Educación Docente en la Universidad Nacional de Misiones. Cursos de Posgrados en el Departamento de Educación Especial de Humanidades y Ciencias Sociales. mbmucarzel@gmail.com
Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

Dentro de este contexto, se tomarán como ejes las siguientes cuestiones: ¿está la educación en condiciones de ser guía espiritual de la formación humana? Los paradigmas en que se funda, ¿pueden modelar proyectos universitarios reales en función de la misión que a cada universidad le corresponde cumplir? Esas instituciones de educación superior, ¿no están contaminadas por el pensamiento único, los reduccionismos de corte positivistas, el autoritarismo en la ciencia y en la docencia, la intolerancia, el determinismo absoluto, los fundamentos estériles y otros lastres de la modernidad? ¿Cómo se integran estos interrogantes con la cuestión de la intolerancia epistémica?

La Pedagogía de la Vida

La Pedagogía de la vida es un entramado de relaciones, que se sintetiza en la confluencia de la conexión – interconexión – inclusión con método y técnica discursiva basado en la plática dialógica. Desde allí asoma una nueva didáctica, la didáctica fundada en el pensamiento complejo, dialógica, recursiva y hologramática. En esta reflexión aparece el paradigma de racionalidad clásica, que está vinculado a la epistemología del primer orden, en la que el sujeto y objeto están separados de modo que es posible entender la objetividad científica a partir de la superación de las interferencias que muchas veces son consideradas subjetivas en el discurso científico. Este paradigma de la racionalidad clásica, viejo paradigma, inconscientemente nos detiene en el camino porque niega todo lo que no se acomoda al mismo. En la relación del sujeto con la realidad, separa el sujeto del objeto sobre la base del determinismo objetivista.

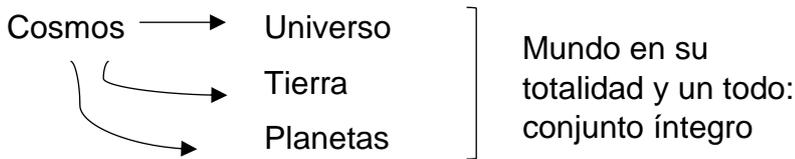
¿Hacia dónde vamos y qué es lo que no se comprende? El camino se orienta a una mirada ecosófica: ecosofía (eco-oikos-casa o comunidad). La ecosofía es una filosofía unida a la tierra, a la cultura y a la naturaleza, y en esa lógica que es dialógica, se despliega lo ético, lo estético, lo político en la construcción social y de comunidades educativas. Desde la formación docente, podríamos llamarla: eco formación.

En este punto, la Pedagogía de la Vida marca una confluencia con la Pedagogía de la Tierra y la ecosofía, y las mismas se sintetizan en la Pedagogía de la Sensibilidad. Este nuevo amanecer en pedagogías incluye corrientes de pensamiento que promueve la sabiduría para habitar el planeta, en medio de una crisis ecosistémica global, pero su dimensión es espiritual. Intenta proponer la reforma del pensamiento y cambiar las mentalidades, para entender la hermenéutica ecosófica y sus mediaciones complejas (Mucarzel, 2022).

Como ilustra la Figura 1, estas pedagogías unidas en la Pedagogía de la Vida surgen a partir de una perspectiva hermenéutica ecosófica: la sensibilidad (mundo emocional, experiencial) como base del mundo racional del hombre. Los conceptos de “tierra”, “medio terrenal”, y “planeta” cambian el concepto de vida hacia una nueva sensibilidad (Pupo Pupo, 2021).

Figura 1

La perspectiva ecosófica.



Fuente: Elaboración Propia

Ecosofía y sabiduría

Teniendo en cuenta el concepto de ecosofía, surge entonces la posibilidad de una pedagogía que reinventa al sujeto desde su sensibilidad. ¿Se trata de una nueva didáctica? Conforman una incertidumbre desde el constructivismo, desde la intersubjetividad, que han de generar nuevos textos, discursos, enunciados, en un determinado territorio y en una determinada circunstancia.

Para ser consecuente con este crisol de ideas, hay que reformar el pensamiento y cambiar mentalidades. Tal cual refiere Pupo Pupo (2014), José Martí nos ha enseñado mucho al respecto, cuando hace mención a que nos urge liberar a los hombres de la tiranía de la convención que tuerce los sentimientos, precipita sus sentidos y sobrecarga su inteligencia con un caudal pernicioso, ajeno, frío y falso. Este es uno de los problemas misteriosos que ha de resolver la ciencia humana. ¿Podría, la ecosofía como sabiduría dentro de las pedagogías emergentes, guiarnos por ese camino?

Edgar Morín (1999) y Humberto Maturana (2004) aportan ideas para explicar las experiencias como un hacer propio del mundo de vivir humano (cultura). Lenguaje y emociones, imprescindibles en la cultura.

La propuesta es entonces transformar la ecosofía y la hermenéutica ecosófica en una metáfora de la vida, para convertir a la educación en la fragua del espíritu. Otro desafío es unir la sensibilidad al mundo cotidiano. Las ciencias del espíritu expresadas en un poema ecosófico hecho con música, con sentido cósmico, enaltece la espiritualidad.

La aspiración de estas pedagogías entramadas son el elixir de la vida y, tal vez, nos permita ser mejores personas. Como las mariposas monarcas hacen camino al andar, cazando y realizando utopías, nos enseñan que la fantasía es posible, pues en ellas brota el sentido complejo, cultural y ecosófico. Lo que necesita nuestro mundo actual, es decir, pensar la naturaleza y la vida con ansias de humanidad. Como las mariposas monarcas, buscando el ser y el hacer para bendecir el universo. Este discurso crítico está hecho de poema de amor y esperanza, algo así como el pensamiento crítico.

La Pedagogía de la Vida que es al mismo tiempo Pedagogía de la Tierra, se entranan porque tienen vida, porque intercambian sustancias (animal, vegetal, mineral y humano), a fin de evitar la disyunción y abogar por la integración. Esta visión desarrolla sensibilidad cósmica en nosotros, y con ello riqueza espiritual, para ver los bellos colores de la vida, porque nos sentimos tierra, cosmos, entramados e interconectados.

La plática dialógica

Tomando en cuenta lo desarrollado hasta aquí, la plática dialógica aparece como el método para alimentar el conocimiento cuando queda sepultado por la enseñanza. Esta plática se desenvuelve en tiempos de pugnas paradigmáticas. Tiene como objetivo la conversación ecosófica compleja, y sigue las enseñanzas de la ecosofía y el pensamiento complejo.

Apoya el diálogo con las preguntas, disfruta y amplía el conocimiento, por ese motivo no pueden faltar las preguntas. Transita desde el pensamiento único los reduccionismos, el autoritarismo en la ciencia, la intolerancia, el determinismo, y lucha con el efecto paradigma: ese que niega todo lo nuevo que no coincide con el patrón. Revisa el discurso conceptualista, apoya la visión hologramática, mira la didáctica con nuevos ojos, transita desde el simplismo a la complejidad, incorpora el complexus y sus muchas contradicciones.

Los diálogos mediados por preguntas resultan más interesantes y despiertan semillas dormidas. ¿Cuáles serían los temas que se proponen para la plática dialógica y donde no puede faltar la pregunta? La educación en tiempos de pugnas paradigmáticas; el nacimiento de una nueva sensibilidad en la educación; y el mundo humano y su complejidad.

En relación con el mundo humano y la nueva humanidad, no podemos excluir que el mundo humano es muy complejo, y como bien aconseja Morín (1999): la magia, el mito, la creencia, etc., son mediaciones del ser ecosófico humano y no debemos desecharlos. Hablamos entonces de la complejidad de los vínculos sagrados.

Preguntas, de ahí la plática dialógica, sincronías, fantasía y magia. Muchas veces buscamos certezas, regularidades, para que nos den la sensación de estabilidad a nuestra vida. Entonces, repetimos hábitos, identidad, oportunidades de azar. Somos atávicos, y necesitamos conservar los apegos. Dentro de la plática dialógica: ¿qué quieres conservar? Y aquí aparece, muchas veces, el dolor, el sufrimiento y toda la dualidad por la que pasamos. Pero sabemos que es circunstancial a la contradicción del sujeto complejo. En esta instancia la ecosofía aporta una bella frase ecosófica de Rigoberto Pupo Pupo: *“caminar sobre los aplausos de los astros”*. (Pupo Pupo, R. 2021)

CESPE Internacional y una nueva sensibilidad en la educación

Desde el entramado y la confluencia que propone la reforma del pensamiento y el cambio de mentalidades, se originaron las ya mencionadas pedagogías: de la Vida, de la Tierra, ecosofía, cosmosofía. Sus bases epistemológicas y ontológicas entienden que todo tiene vida porque intercambian sustancias. Y todas las pedagogías emergentes de CESPE Internacional están interconectadas. Ellas son: (1) de la coexistencialidad, (2) del meta-aprendizaje, (3) de la suvidagogía, (4) De la Pedagogía de la Vida y de la Tierra, (5) de la ecosofía y la cosmosofía. En conjunto, dan origen a una nueva sensibilidad en la educación. (Peña Grau, 2017; Veleda et al., 2011).

El punto de confluencia está dado desde los saberes transdisciplinarios e integradores, desde su propósito y perspectiva ético-humanista con sentido cultural.

La educación superior tiene sus retos: la universalización y la internacionalización. Desde dos instancias, desde el vínculo y los entramados, desde todos los países intervinientes en CESPE Internacional, también los países que aún no están en esta red académica.

Estos retos han de ser ciencia y puente con la expresión de lo humano: la inestabilidad del caos y la incertidumbre del pensamiento complejo.

Todas las pedagogías mencionadas orientan sus pasos hacia una ecología de la mente, transición necesaria para cada una de ellas. Desde esta integralidad: eco pedagogía, eco formación y ciudadanía planetaria. Todas ellas rebasan las posiciones antropocéntricas y ecocéntricas, porque incorporan la dimensión espiritual y global que incluyen también la ecología social, la ecología humana y la cosmosofía. La Tabla 1 ilustra los fundamentos internos y externos de una pedagogía entendida como ecología de la mente (Mucarzel, 2022).

Tabla 1

Fundamentos de una pedagogía entendida como ecología de la mente.

Internos	Externos
Fundamentos ontológicos	Aire
Bien	Sol
Verdad	Lluvia
Belleza	Plantas
Unidad en lo diverso	Animales
	Hombres
	Minerales

Fuente: Elaboración propia.

Otra parte del entramado de las pedagogías emergentes de CESPE Internacional, otro punto más de encuentro, es el camino hacia una pedagogía hermenéutica de la sensibilidad que las une a todas. Un aspecto muy típico de la investigación de las ciencias humanas es la interpretación de textos, es donde más tiene lugar ese arte de interpretar documentos, diálogos y acciones significativas. Ciertamente se hacen cosas como, por ejemplo, analizar, explicar, pero sobre todo se interpreta para comprender, y a veces esas disciplinas se unen y fusionan la comprensión y la explicación. Esa labor de interpretación tan importante para las ciencias humanas, forma parte de la disciplina que llamamos hermenéutica, y de ahí la importancia de la internacionalización y de la universalización que aportan las pedagogías emergentes avaladas por CESPE Internacional.

A esta mirada se une la intencionalidad, lo que Humberto Maturana (2004) menciona como lenguajear. Es importante, al aplicar la interpretación de textos que podamos desentrañar la intencionalidad que le fue impresa, con la premisa de que cuando uno lee, se convierte en autor.

La internacionalización de todo lo planteado, va más allá de la cooperación y de la colaboración, más allá de las redes, porque se refiere al desarrollo evolutivo apoyado por lo constitutivo del ser humano, por la diversidad y porque vamos hacia un gran movimiento por la vida. Hoy existen nuevas razones de toma de conciencia y de nuevo espíritu, y se expresan en saberes transdisciplinarios e integradores. En cuatro campos con conexión cósmica uno con el otro, a saber: campo científico, campo emocional, campo práctico y campo espiritual. Las referencias son las teorías de la complejidad y el pensamiento complejo; por lo tanto, todas las perspectivas de las pedagogías emergentes se entrelazan en lo ético, humanístico, en el sentido cultural, en el sentido social, integrados.

A modo de reflexión final: la confluencia y el análisis

Analizar para la confluencia hoy tiene como punto de partida el pensamiento único. Es de corte positivista, donde la heurística es un método para aumentar el conocimiento, pero nos lleva a poder indagar y descubrir, buscar, investigar de distintas fuentes o documentos. En la plática dialógica se plantean a los estudiantes impulsos que faciliten la búsqueda independiente de problemas y soluciones. La reflexión nos lleva a decir: como nos cuesta no informar a los estudiantes conocimientos terminados, sino tratar de llevarlos al descubrimiento de las suposiciones.

Tal vez podamos iniciar la decadencia del pensamiento clásico, moderno, por un paradigma post-clásico, con el aporte de las teorías de la complejidad hacia la reforma del pensamiento y al cambio de mentalidad. No

podemos negar que estamos en un proceso contradictorio en pugna renaciente, que no se impone, que busca un patrón de ideas consensuadas por la comunidad científica, base del conocimiento científico que pueda significar el progreso de la ciencia.

El entramado y la confluencia de estas pedagogías, con la universidad, toman cuerpo en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” de Edgar Morín (1999/2002), y su nueva concepción: el octavo saber, fuente imprescindible de estudios vinculado a la realidad social y humana, y a educar en la era planetaria.

El Doctor Rigoberto Pupo Pupo (2014, 2021) habla de caminos ciertos e inciertos, de hacer camino al andar, al método. Entonces... ¿el método es a priori o a posteriori?

En nuestro medio, es muy difícil el consenso, porque para que haya confluencia debe hacer consenso, pero partimos del paradigma que nos domina y partimos también de constructos lógicos distintos, con la esperanza de que dialógicamente puedan hacer un nuevo constructo lógico compartido.

Tengo un ideal y tengo un sueño: de racionalidad humanística, ecosófica, espiritual y compleja, ni más ni menos que la confluencia.

Caminante, son tus huellas el camino y nada más.

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

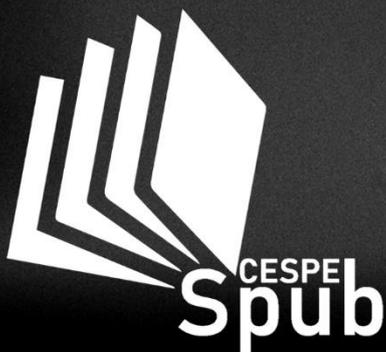
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca has de volver a pisar.

Caminante, no hay camino sino estelas en la mar.

Machado (1912/1973, p12)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Machado, A. (1912/1973). *Caminante, no hay camino*. Quimantú.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Argentina: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin, E. (1999/2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma y reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mucarzel, M. B. (2022). *Las Pedagogías emergentes, la inclusión, el despertar evolutivo de la conciencia*. En: Rita de Cássia Marques Lima de Castro, Paulo Sergio de Castro & María Cristina Cacciamali (eds.). *Desafíos para la educación superior en América Latina en el Siglo XXI*. Londrina: Thot Editora. ISBN 978-65-5959-259-3.
- Peña Grau, O. (2017). *Metaaprendizaje, la educación del futuro*. Amazon: Edición CreateSpace.
- Pupo Pupo, R. (2014). *La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones*. Sophia 17, DOI: 10.17163/soph.n17.2014.18
- Pupo Pupo, R. (2021). *Hermenéutica Ecosófica y los enfoques divergentes del pensamiento científico*. Taller internacional presentado en el VII Congreso Internacional CESPE, Cuba.
- Veleda, C., Rivas, A. & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, Embajada de Finlandia en Buenos Aires, UNICEF.



PRODUCCIÓN ACADÉMICA

OPORTUNA, PERTINENTE Y DE CALIDAD!

Sistema de Publicaciones liderado por el Sello Editorial NOVA EDUCARE genera una producción académica basada en altos estándares de calidad, sustentado en derecho de autor Creative Commons 4.0, revisión por Pares a Ciegas y aplicación de software antiplagio. Sus volúmenes se amparan en la Ciencia Abierta, criterios éticos del COPE y el Acceso Abierto.

Publication System led by the NOVA EDUCARE Editorial Seal generates academic production based on high quality standards, supported by Creative Commons 4.0 copyright, Blind Peer Review and anti-plagiarism software application. Its volumes are supported by Open Science, COPE ethical criteria and Open Access.

Sistema de Publicação liderado pelo Selo Editorial NOVA EDUCARE gera produção acadêmica baseada em altos padrões de qualidade, apoiada por direitos autorais Creative Commons 4.0, Blind Peer Review e software anti-plágio. Seus volumes são apoiados por Open Science, critérios éticos COPE e Open Access.

Le système de publication dirigé par le sceau éditorial NOVA EDUCARE génère une production académique basée sur des normes de qualité élevées, soutenue par le droit d'auteur Creative Commons 4.0, Blind Peer Review et une application logicielle anti-plagiat. Ses volumes sont soutenus par l'Open Science, les critères éthiques COPE et l'Open Access.



Publicado en:



Indexado en:



SELLO EDITORIAL

nova
educare

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)
<https://cespecorporativa.org>

novaeducare@cespecorporativa.org
novaeducare.cespecorporativa@gmail.com

(+53) 5467 3749 (Cuba)
(+57) 300 4425 676 (Colombia)
(+593) 98 4333259 (Ecuador)