

Volumen I

Educación Viva

Narrativas y Praxis desde América Latina

Roberto Simbaña Q.
(Coordinador)


ATIK
editorial

Roberto Simbaña Q
(Coordinador)

Educación Viva

Narrativas y Praxis desde América Latina.

Volumen I.

Atik Editorial



E15D N49-59 y Olivos, San Isidro. Código postal 170515.

Quito, Ecuador

Atik Editorial, es una iniciativa del Centro de Investigaciones CICSHAL y está a cargo del departamento de Comunicación y Difusión Científica.

www.atikeditorial.com

Citar como (APA 7)

Apellido, Inicial., & Apellido, Nombre. (2025). *Título del libro*. Atik Editorial.
<https://doi.org/10.46652/atikbook19>



Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) la cual está disponible en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

Las consultas relativas a la reproducción fuera del ámbito de esta licencia deberán enviarse al Departamento de Comunicación y Difusión Científica de CICSHAL a la siguiente casilla de correo: info@atikeditorial.com

Los enlaces a sitios web de terceros son facilitados por **Atik** Editorial de buena fe y a título meramente informativo. **Atik** Editorial declina toda responsabilidad por el material contenido en cualquier sitio web de terceros al que se haga referencia en esta obra.

Primera Edición: 2025

Derechos de autor: Roberto Simbaña Q., Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Gilberto Rodríguez Montufar, Antonia Hibet Ortuño García, Belinda Pastrana Gutiérrez, Rafael Torres Reyes, Eleazar Jiménez López, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juárez, Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne, Luis Alberto Byrne Jaramillo, Kenji Alberto Chung Sanchez©

Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I.

Living Education: Narratives and Praxis from Latin America. Volume I.

Educação Viva: Narrativas e Práxis da América Latina. Volume I.

Editorial: Atik Editorial

Materia Dewey: 370 - Educación

Clasificación Thema: JNFK - Estrategias y políticas educativas: inclusión; JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: generalidades; JNAM - Finalidad moral y social de la educación

Público objetivo: Profesional/Académico

BISAC: EDU000000 EDUCATION

Colección: Educación

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2025-11-21

ISBN: 978-9942-7331-6-0

Disponible para su descarga gratuita en <http://atikeditorial.com>

Aval de revisión por pares

El presente libro académico fue sometido al proceso de revisión por pares doble ciego. Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, confirmando la validez y el nivel del manuscrito, constituyéndose una fuente confiable de consulta.

This academic book has been submitted to a double-blind peer review process. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts in the field who have made an objective judgment of the same, confirming the validity and level of the manuscript, making it a reliable source of reference.



Coordinador

Roberto Simbaña Q.

Autores

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Gilberto Rodríguez Montufar, Antonia Hibet Ortuño García, Belinda Pastrana Gutiérrez, Rafael Torres Reyes, Eleazar Jiménez López, Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juárez, Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne, Luis Alberto Byrne Jaramillo, Kenji Alberto Chung Sanchez

Resumen

Este libro ofrece una mirada integral y crítica sobre la educación contemporánea en Iberoamérica. A través de siete capítulos interconectados, analiza la innovación pedagógica mediada por tecnología, la gestión universitaria orientada a una "educación viva" y la formación docente para una ciudadanía crítica. Profundiza en ejes clave como la educación financiera para la justicia social, la ecoalfabetización para la justicia climática y la introspección narrativa del educador. Concluye proponiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco para una inclusión genuina en entornos híbridos. La obra articula, así, herramientas, ética y subjetividad, presentando la educación como una praxis transformadora esencial para los complejos desafíos del siglo XXI.

Palabras clave:

Innovación Educativa, Pedagogía Crítica, Justicia Social, Formación Docente, Inclusión Educativa.

Abstract

This book provides a comprehensive and critical perspective on contemporary education in Ibero-America. Through seven interconnected chapters, it analyzes technology-mediated pedagogical innovation, university management oriented towards "living education," and teacher training for critical citizenship. It delves into key areas such as financial education for social justice, eco-literacy for climate justice, and the educator's narrative introspection. It concludes by proposing Universal Design for Learning as a framework for genuine inclusion in hybrid environments. The work thus articulates tools, ethics, and subjectivity, presenting education as an essential transformative praxis for the complex challenges of the 21st century.

Keywords:

Educational Innovation, Critical Pedagogy, Social Justice, Teacher Training, Educational Inclusion.

Resumo

Este livro oferece um olhar integral e crítico sobre a educação contemporânea na Ibero-América. Através de sete capítulos interconectados, analisa a inovação pedagógica mediada pela tecnologia, a gestão universitária orientada para uma "educação viva" e a formação docente para uma cidadania crítica. Aprofunda-se em eixos-chave como a educação financeira para a justiça social, a ecoalfabetização para a justiça climática e a introspecção narrativa do educador. Conclui propondo o Desenho Universal para a Aprendizagem como quadro para uma inclusão genuína em ambientes híbridos. A obra articula, assim, ferramentas, ética e subjetividade, apresentando a educação como uma práxis transformadora essencial para os complexos desafios do século XXI.

Palavras-chave:

Inovação Educacional, Pedagogia Crítica, Justiça Social, Formação de Professores, Inclusão Educacional.

CONTENIDO

Resumen

Abstract

Resumo

Prólogo 15

Innovación, crítica y sentido: la educación como praxis transformadora en tiempos de incertidumbre

Roberto Simbaña Q.

Capítulo 1 24

Innovación educativa y simulación financiera digital en la formación universitaria latinoamericana en la era digital

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo

Capítulo 2 40

Enseñar historia para transformar: integrar pensamiento y conciencia histórica en la formación docente en Chile

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Capítulo 3 59

Gestión educativa y liderazgo académico como motores de educación viva en contextos universitarios iberoamericanos

Gilberto Rodríguez Montufar, Antonia Hibet Ortuño García, Belinda Pastrana Gutiérrez, Rafael Torres Reyes

Capítulo 4 107

Experiencia. Sistematización y retorno a sí mismo como horizonte vital

Eleazar Jiménez López

Capítulo 5 129

Educación financiera crítica e inclusión social: desafíos para reducir la desigualdad en América Latina

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo

Capítulo 6 145

Educar para la justicia climática. Desafíos y posibilidades de la escuela en tiempos de crisis socioambiental

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Capítulo 7 160

Articulación del aprendizaje significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos híbridos de posgrado

Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juárez, Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne, Luis Alberto Byrne Jaramillo, Kenji Alberto Chung Sanchez

Prólogo

Innovación, crítica y sentido: la educación como praxis transformadora en tiempos de incertidumbre

Roberto Simbaña Q.

robertosimbana@religacion.com

<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>

CICSHAL-RELIGACIÓN | Quito | Ecuador

La educación, en cualquiera de sus niveles y contextos, se encuentra hoy en una encrucijada histórica definida por la confluencia de crisis múltiples. Una crisis epistemológica, que cuestiona los saberes hegemónicos y demanda la inclusión de voces y perspectivas silenciadas. Una crisis socioecológica, evidenciada en el colapso ambiental y la profundización de las desigualdades, que interpela directamente los fines de la formación humana. Y una crisis tecnológica-digital, que, al tiempo que abre posibilidades inéditas para el acceso y la creación de conocimiento, amenaza con exacerbar brechas y reducir la experiencia educativa a la mera adquisición de competencias instrumentales. Es en este panorama complejo y desafiante donde este libro, **Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina**, encuentra su razón de ser y despliega su potencial contribución.

Como académico con años de experiencia en investigación y docencia en el campo de la educación, observo con preocupación la tendencia, aún presente en muchos espacios universitarios y de política educativa, a abordar estos desafíos de forma fragmentaria. Se discute la innovación tecnológica desvinculada de una reflexión ética y pedagógica profunda; se promueve la formación por competencias sin un cuestionamiento crítico sobre los proyectos de sociedad a los que sirven; y se aboga por la inclusión sin desmontar las lógicas coloniales y meritocráticas que estructuran nuestros sistemas

APA 7

Simbaña Q., R. (2025). Innovación, crítica y sentido: la educación como praxis transformadora en tiempos de incertidumbre. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 15-21). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap0>



educativos. Frente a esta fragmentación, la presente obra se erige como un ejercicio deliberado de integración dialéctica. Su valor fundamental reside precisamente en tejer, desde la diversidad temática y metodológica de sus capítulos, un tapiz coherente que ilumina las tensiones y sinergias entre lo instrumental, lo crítico y lo existencial en la educación.

La estructura del libro no es casual, sino programática. Parte de una premisa central: no es posible una innovación educativa auténtica y transformadora si no está anclada en un propósito ético claro y en una comprensión crítica de la realidad. Por ello, los capítulos iniciales abordan, desde distintos ángulos, las herramientas y estructuras del cambio educativo: la simulación digital como metodología activa (Capítulo 1) y la gestión y el liderazgo como motores institucionales (Capítulo 3). Sin embargo, estos análisis trascienden lo técnico para preguntarse por el para qué. La simulación financiera se vincula a la formación de competencias para la toma de decisiones en contextos reales, y la gestión educativa se reorienta hacia el paradigma de la “educación viva”, de inspiración decolonial.

Este “para qué” conduce de manera natural a la segunda gran dimensión del libro: la formación crítica del sujeto. Aquí, los capítulos abordan el núcleo duro de la educación como proceso de humanización y ciudadanía. El pensamiento y la conciencia histórica (Capítulo 2) se presentan no como la acumulación de datos, sino como una praxis para la vida democrática. La educación financiera (Capítulo 5) se redefine como un instrumento de empoderamiento y lucha contra la desigualdad, lejos de una visión bancaria y acrítica. Y la justicia climática (Capítulo 6) se establece como horizonte ético insoslayable, demandando una ecoalfabetización que cuestione las estructuras de poder que generan la crisis socioambiental.

Finalmente, el libro profundiza en la dimensión más íntima y fundamental: la subjetividad del educador y la experiencia del aprendizaje. El Capítulo 4, con su potente enfoque fenomenológico y narrativo, nos recuerda que toda innovación, toda crítica, toda gestión, se encarna en seres humanos concretos, con historias, emociones y búsquedas de sentido. La “sistematización de la experiencia” se propone como metodología para este retorno a sí mismo, esencial para un educador consciente. Este viaje hacia la interioridad del sujeto que educa encuentra su correlato en el Capítulo 7,

que examina la interioridad del sujeto que aprende, proponiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para honrar la diversidad cognitiva y afectiva en contextos híbridos, articulándolo con la búsqueda de un aprendizaje verdaderamente significativo.

En conjunto, esta triada —herramientas/estructuras, formación crítica del sujeto, subjetividad y experiencia— configura un marco de análisis poderoso y necesario. Los capítulos, en su diversidad, dialogan entre sí, creando resonancias: la simulación del Capítulo 1 puede ser un vehículo para la educación financiera crítica del Capítulo 5; el liderazgo del Capítulo 3 debe promover los espacios de sistematización del Capítulo 4; y la conciencia histórica del Capítulo 2 es inseparable de la justicia climática del Capítulo 6. Este libro, por tanto, no es una colección de textos aislados, sino una comunidad de discurso que ofrece a investigadores, docentes, gestores y estudiantes una cartografía comprehensiva para navegar los desafíos educativos de nuestro tiempo, con una mirada particularmente atenta a los contextos iberoamericanos y latinoamericanos.

Una cartografía para la transformación

A continuación, se presenta un recorrido analítico por cada uno de los capítulos que componen esta obra, destacando sus aportes específicos y su lugar en la arquitectura general del libro.

Capítulo 1: Innovación educativa y simulación financiera digital en la formación universitaria latinoamericana en la era digital, de Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo.

Este capítulo actúa como un pilar foundational, situando la discusión en el terreno de la innovación pedagógica mediada por tecnología. Su aporte principal es trascender la visión de la simulación como un simple “juego serio” para conceptualizarla como un entorno interactivo y seguro que permite la articulación de competencias técnicas y transversales. Al centrarse en experiencias concretas en cinco países latinoamericanos, la autora ofrece una mirada realista y contextualizada, evitando un discurso tecnófilo abstracto. Este capítulo establece un lenguaje común sobre innovación y

competencias que será retomado y problematizado en capítulos posteriores, especialmente en su vínculo con la inclusión y el pensamiento crítico.

Capítulo 2: Enseñar historia para transformar: integrar pensamiento y conciencia histórica en la formación docente en Chile, de Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda y Claudine Glenda Benoit Ríos.

Aquí, el libro da un giro crucial hacia la dimensión crítica y ciudadana de la educación. Los autores realizan una distinción teórica fundamental entre pensamiento histórico (competencia cognitiva) y conciencia histórica (dimensión ético-formativa), argumentando que la verdadera potencia transformadora de la historia reside en su integración. Al focalizarse en la formación docente, el capítulo ataca el problema en su raíz: solo un profesorado que conciba la historia como una “praxis crítica” podrá formar ciudadanos capaces de interpretar el pasado para actuar en el presente y proyectar el futuro. Las estrategias didácticas que proponen (laboratorios, narrativas, portafolios digitales) son un puente concreto entre la teoría crítica y la práctica áulica.

Capítulo 3: Gestión educativa y liderazgo académico como motores de educación viva en contextos universitarios iberoamericanos, de Gilberto Rodríguez Montufar, Antonia Hibet Ortuño García, Belinda Pastrana Gutiérrez y Rafael Torres Reyes.

Este capítulo escala la mirada desde el aula hacia el nivel institucional y sistémico. Introduce el potente concepto de “educación viva”, de inspiración crítica y decolonial, como horizonte para la gestión universitaria. El estudio comparativo en seis países iberoamericanos permite identificar patrones, tensiones y avances en dimensiones clave como gobernanza, currículo, equidad y vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Su contribución es demostrar que la innovación pedagógica (como la tratada en el Capítulo 1) y la formación crítica (Capítulo 2) no florecen en el vacío, sino que requieren de estructuras de gestión y liderazgos académicos que las promuevan, financien y legitimen.

Capítulo 4: Experiencia. Sistematización y retorno a sí mismo como horizonte vital, de Eleazar Jiménez López.

En un contrapunto reflexivo y profundamente humanista, este capítulo sumerge al lector en la subjetividad del educador. Plantea que la transformación educativa comienza por un acto de introspección crítica: “¿quién soy como profesor?”. La sistematización de la experiencia se propone como metodología para dar voz a lo vivido, para tejer la realidad desde la comunidad y el territorio. Este enfoque narrativo y fenomenológico equilibra el discurso más técnico o sistémico de otros capítulos, recordándonos que en el centro de todo proceso educativo hay sujetos con biografías, emociones y un “ser” en constante construcción. Es un llamado esencial a la autenticidad y la conciencia del propio lugar en el mundo.

Capítulo 5: Educación financiera crítica e inclusión social: desafíos para reducir la desigualdad en América Latina, de Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo.

Retomando y ampliando la temática del primer capítulo, la autora da un giro político y social al concepto de educación financiera. Ya no se trata solo de una competencia técnica o profesionalizante, sino de un “instrumento de empoderamiento” para combatir la desigualdad estructural. El capítulo vincula de manera explícita la pedagogía con la justicia social, analizando brechas de acceso y proponiendo estrategias que integran políticas públicas, innovación pedagógica y tecnología. Así, establece un diálogo directo con el Capítulo 2 (formación de ciudadanía crítica) y el Capítulo 6 (justicia social y ambiental), mostrando cómo el pensamiento crítico debe aplicarse a esferas concretas de la vida económica.

Capítulo 6: Educar para la justicia climática. Desafíos y posibilidades de la escuela en tiempos de crisis socioambiental, de Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda y Claudine Glenda Benoit Ríos.

Este capítulo lleva la perspectiva crítica a uno de los desafíos definitorios del siglo XXI: la crisis climática. Los autores realizan una lúcida crítica a la educación ambiental tradicional, de corte conductista e individualista, y proponen en su lugar una educación para la justicia climática basada en la pedagogía crítica y decolonial. Conceptos como “ecoalfabetización crítica”

y “sociedad del riesgo” permiten comprender la crisis como un fenómeno complejo y desigual. El capítulo posiciona a la escuela como un espacio estratégico para formar sujetos comprometidos con la sostenibilidad, creando un fuerte vínculo ético con los fines de la educación viva (Capítulo 3) y con la formación de una conciencia histórica que proyecte un futuro habitable (Capítulo 2).

Capítulo 7: Articulación del aprendizaje significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos híbridos de posgrado, de Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juárez, Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne, Luis Alberto Byrne Jaramillo y Kenji Alberto Chung Sanchez.

El volumen se cierra con un capítulo que sintetiza y operacionaliza varias de las preocupaciones transversales del libro: la inclusión, la innovación pedagógica basada en evidencia y la personalización de la experiencia de aprendizaje. Al analizar la transición del aprendizaje significativo al DUA en posgrado, los autores ofrecen un marco concreto para hacer realidad los ideales de equidad y calidad en entornos híbridos. El DUA, con sus principios de múltiples medios de representación, acción y expresión, y compromiso, se presenta como el correlato metodológico de una educación que valora la diversidad (Capítulo 4) y busca ser verdaderamente transformadora para todos.

Conclusión

Al concluir este prólogo, es evidente que **Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina**, no es un texto que ofrezca recetas simples ni soluciones técnicas rápidas. Por el contrario, es una obra que asume la complejidad de la educación en el siglo XXI con rigor intelectual, amplitud de miras y un profundo compromiso ético. Su principal aporte es demostrar, a través de siete miradas complementarias, que los grandes desafíos educativos —la digitalización, la formación ciudadana, la justicia social y ambiental, la gestión institucional, la inclusión y la construcción de la subjetividad docente— no son compartimentos estancos, sino facetas interconectadas de un mismo proyecto: la formación de seres humanos au-

tónomos, críticos, solidarios y capaces de dar sentido a un mundo en vertiginosa transformación.

La educación que emerge de estas páginas es una educación con sentido. Un sentido que se construye en la articulación dialéctica entre la herramienta y el propósito, entre la estructura y la agencia, entre la crítica social y la introspección personal. Los autores, desde sus respectivas especialidades, confluyen en una visión de la educación como una praxis profundamente política (en el sentido aristotélico de orientación de la vida en común), ética y esperanzada.

Por lo tanto, invito al lector a abordar este libro no como un manual, sino como un provocador espacio de diálogo. Que cada capítulo interpele sus propias prácticas, certezas y marcos de referencia. Que la simulación financiera lo lleve a preguntarse por la justicia económica; que la gestión de la “educación viva” lo inspire a repensar su institución; que la llamada a la sistematización de la experiencia lo impulse a escribir su propia narrativa como educador. En última instancia, este libro es una invitación a participar en la construcción colectiva de una educación que, en palabras del Capítulo 4, nos permita “estar siendo sin renunciar a lo propio y estar en relación más próxima con el otro”. He aquí una brújula indispensable para ese viaje.

Capítulo 1

Innovación educativa y simulación financiera digital en la formación universitaria latinoamericana en la era digital

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo

Resumen

La educación superior en América Latina vive un proceso de transformación impulsado por la innovación educativa y la incorporación de tecnologías digitales. Este capítulo aborda el papel de la simulación financiera digital como recurso pedagógico en la formación universitaria, especialmente en carreras de administración, contabilidad y finanzas. Se plantea un marco conceptual que integra la innovación educativa en la educación superior y describe cómo la simulación constituye un entorno interactivo, seguro y experimental para el aprendizaje. Asimismo, se analizan experiencias de universidades latinoamericanas particularmente en México, Colombia, Perú, Chile y Argentina que muestran la incorporación de esta herramienta en los programas académicos. El capítulo organiza su contenido en torno al contexto teórico, los objetivos formativos y las posibilidades que ofrece la simulación financiera digital para articular competencias técnicas y transversales, brindando una visión general de su relevancia en la era digital.

Palabras clave:

Innovación educativa; Administración financiera; Educación superior; Competencias; América Latina.

APA 7

Millones Orrego de Gastelo, G. V. (2025). Innovación educativa y simulación financiera digital en la formación universitaria latinoamericana en la era digital. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 22-36). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap1>



Introducción

La transformación digital se ha convertido en uno de los procesos más visibles y urgentes dentro de la educación superior en América Latina. Las universidades, tradicionalmente caracterizadas por modelos de enseñanza presenciales y centrados en el docente, han tenido que reconfigurar sus prácticas pedagógicas para responder a un escenario en el que la tecnología pasó de ser un apoyo secundario para ocupar un papel central en la formación académica (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Cuando ocurrió lo de la pandemia del COVID-19 obligo a adaptarse al cambio rápidamente en algunas empresas e instituciones, acelerando sus procesos de transformación y con ello haciendo visible las desigualdades que había en cuanto al acceso y uso de recursos digitales en América Latina. Mientras algunas universidades lograron implementar rápidamente plataformas virtuales y nuevas metodologías de enseñanza que ocurrió más en las privadas, otras se vieron limitadas por carencias estructurales que acentuaron aún más la brecha digital entre instituciones y estudiantes, lo cual ocurrió más en las públicas (Lugo et al., 2020).

La simulación financiera digital se da como una alternativa valiosa para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en disciplinas como la economía, la administración y las finanzas. A diferencia de los métodos tradicionales, este recurso permite recrear entornos prácticos en los que el estudiante puede practicar la toma de decisiones financieras en escenarios dinámicos, seguros y con retroalimentación inmediata, hace las veces de estar realizando sus prácticas preprofesionales en las empresas. Más que una simple innovación tecnológica, es una estrategia pedagógica concordante con los enfoques de aprendizaje a través de la experiencia en el campo, resolución de problemas y preparación para contextos laborales que enfrentan cada día y que a su vez son más complejos.

Mediante este capítulo se busca examinar el rol que cumple la innovación educativa, exactamente la simulación financiera digital, como una herramienta para potenciar la formación universitaria en América Latina. Para ello, se desarrollarán los fundamentos conceptuales, las experiencias registradas en algunas universidades de los países de Latinoamérica, los

beneficios y limitaciones identificados, así como propuestas para su incorporación en los planes de estudio, con la intención de abrir la discusión sobre cómo las universidades pueden adaptarse de manera más efectiva a las transformaciones que trae consigo la era digital.

La innovación educativa en la educación superior

La innovación educativa dentro de la universidad se da mediante la incorporación de cambios importantes en metodologías, recursos y estrategias de enseñanza cuyo fin es el de mejorar el aprendizaje, así como enfrentar a las demandas de la sociedad actual. No se trata únicamente de agregar nuevas tecnologías, sino de replantear la manera en que se configuran las relaciones entre docentes, estudiantes y el conocimiento mismo.

En las últimas décadas, la educación superior ha pasado por un proceso de transformación dado por la digitalización y la expansión de las TIC. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 significó un punto de quiebre donde muchas instituciones se vieron obligadas a acelerar cambios que ya estaban en marcha, pero otras tuvieron que enfrentar un terreno nuevo para el que aún no estaban preparadas. Este contexto obligo a modificar los modelos pedagógicos tradicionales y generó retos adicionales para la enseñanza y el aprendizaje (García-Peñalvo, 2021).

Así, la innovación educativa no puede reducirse al uso instrumental de las TIC. Más bien implica un cambio de enfoque, donde el aprendizaje se entiende como un proceso activo, flexible y centrado en el estudiante, pero el hecho de innovar se entiende el poder rediseñar las metodologías, promover el trabajo colaborativo y aprovechar las herramientas digitales para construir experiencias de aprendizaje más significativas, tomando en cuenta tanto los avances del conocimiento como las necesidades del entorno social y productivo (Salinas Ibañez, 2008).

Este cambio también ha transformado el papel del profesorado. Como destacan Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), el docente ya no se concibe como un simple transmisor de contenidos, sino como un facilitador que guía a sus estudiantes en la construcción autónoma y crítica del cono-

cimiento. En consecuencia, la innovación no es solo un asunto tecnológico, sino también pedagógico y cultural que además invita a las universidades a revisar sus prácticas habituales y a promover modelos o métodos que integren competencias digitales, pensamiento crítico y tener la capacidad de poder resolver problemas.

En América Latina, la situación es un caso particular, ya que existe un interés por introducir recursos digitales y metodologías activas en la formación profesional, pero también continúan barreras importantes como la brecha digital, la escasa capacitación docente y la falta de equidad en el acceso digital. Por ello, la innovación educativa en Latam no puede concebirse únicamente como un fenómeno técnico; debe entenderse como una estrategia para reducir desigualdades y fortalecer una enseñanza inclusiva orientada a la excelencia en medio de la acelerada transformación digital.

La simulación financiera digital como recurso pedagógico

Definición y fundamentos

La simulación financiera digital es una estrategia pedagógica que utiliza herramientas tecnológicas para recrear, en un entorno virtual situaciones económicas y financieras comparables a los que enfrentan las empresas en la práctica real. En estas plataformas, los estudiantes tienen la dicha de poder experimentar procesos que quizá otros estudiantes no tienen esa oportunidad como es la gestión de inversiones, la elaboración de presupuestos, la gestión de contingencias y la organización de decisiones financieras, sin que estas transacciones generen alguna consecuencia monetaria real. Según Espinar y Vigueras (2020), este tipo de dinámicas es bueno y muy aconsejable el que permita trasladar al aula universitaria todo este tipo de transacciones y así logren incrementar la motivación de los estudiantes y fortalecer su aprendizaje.

El fundamento teórico de esta metodología se relaciona con la metodología del aprendizaje experiencial de David Kolb (1984), quien plantea que el conocimiento surge a partir de la acción, la reflexión y la retroalimentación. Según esta perspectiva, el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se

conecta con el trabajo y con experiencias de la vida cotidiana. Por ello, la simulación financiera digital otorga al estudiante un rol protagónico en el desarrollo de sus competencias, ya que lo obliga a tomar decisiones, analizar resultados y ajustar sus estrategias de manera constante. Además, este enfoque guarda coherencia con la educación basada en competencias. No basta con que los estudiantes dominen conceptos teóricos; es necesario que también sean capaces de aplicar sus conocimientos y demostrar habilidades tanto técnicas como transversales, acorde con lo que actualmente demandan las organizaciones. Estudios recientes respaldan esta afirmación: la incorporación de simuladores en programas universitarios favorece el fortalecimiento del pensamiento crítico, la habilidad para solucionar problemas y la formulación de decisiones estratégicas (Freire-Araujo & Gallardo-Medina, 2023).

Principales características

La simulación financiera digital se diferencia de otras metodologías de enseñanza por ciertas características en la educación superior:

- La Interactividad, donde el estudiante se relaciona con un entorno dinámico en el que cada decisión genera consecuencias inmediatas que retroalimentan su aprendizaje. A diferencia de un ejercicio estático en papel, la simulación sitúa al participante en escenarios cambiantes que reflejan la volatilidad y complejidad de los mercados reales (Carangui-Cárdenas et al., 2017).
- La Experimentación segura, que al practicar los estudiantes en escenarios dentro de los simuladores sabiendo que no genera consecuencias económicas reales, los errores no representan pérdidas, sino oportunidades para aprender. En este contexto, los estudiantes pueden asumir riesgos y poner a prueba diferentes estrategias sin temor a que generen alguna consecuencia negativa, lo cual amplía su disposición a experimentar sin temor al fracaso (Castro-Maldonado et al., 2020).
- Aprendizaje por error, aquí la equivocación se convierte en parte esencial del proceso, en donde se analizan los errores cometidos

ayudando a consolidar la comprensión de conceptos financieros abstractos, en coherencia con la pedagogía constructivista, que considera al error como una fase natural del aprendizaje (Álvarez-Herrero, 2019).

Estas características convierten a los simuladores financieros en herramientas particularmente útiles para el desarrollo de competencias complejas, que requieren tanto los conocimientos teóricos, como también la capacidad de aplicarlos en ambientes prácticos como si estuvieran realmente trabajando en empresas y tengan que tomar decisiones.

Diferencia con la enseñanza tradicional de finanzas

En el enfoque tradicional, la enseñanza de las finanzas suele ser impartida en clases magistrales, ejercicios estandarizados y análisis de casos teóricos, simples ejemplos o casos muy sencillos muy lejos de la realidad de las empresas. Aunque estas prácticas son valiosas, tienen limitaciones para que el estudiante se enfrente a situaciones similares a las del mundo laboral. En cambio, los simuladores financieros digitales promueven un aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo responden a problemas, sino que también los plantean nuevamente según las decisiones que van tomando.

Mientras que la enseñanza tradicional está enfocada principalmente al cálculo de indicadores y a la obtención de resultados, la simulación inserta la incertidumbre y la necesidad de tomar decisiones en tiempo real. Diversas experiencias en universidades de México y Colombia han demostrado que los estudiantes que participaron en simulaciones fortalecieron su confianza, desarrollaron una mayor capacidad de análisis y lograron aplicar sus conocimientos adquiridos de manera más efectiva en un entorno real (Barra-das-Arenas et al., 2023).

En este sentido, la simulación financiera digital no busca sustituir a la enseñanza tradicional, sino más bien poder complementarla, lo cual sería fabuloso, ya que busca integrar la parte teórica y la práctica en un mismo tiempo, dándoles la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje que nunca olvidaran ya que están más cercanas a la realidad profesional y a lo que realmente harán cuando ya egresen de la universidad y sepan cómo enfrentar esos desafíos del mundo empresarial.

Casos y experiencias en América Latina

Algunas universidades que han incorporado los simuladores financieros en sus planes de estudio tenemos:

- La Universidad Santiago de Cali (Colombia) ha implementado simuladores de negocios en la carrera de Finanzas y Negocios Internacionales. Estos estudios han demostrado que su uso ha sido favorable ya que han podido lograr aprendizajes más significativos, articulando los objetivos académicos con mecanismos de evaluación más claros y medibles por ejemplo que tan buenas decisiones tomaron en situación complejas, de este modo obtuvieron su calificación y ya no una simple evaluación tradicional, resaltando el fortalecimiento de competencias al integrar de manera efectiva la teoría con la práctica (Vásquez Rivera & Díaz Grajales, 2021).
- La Universidad Autónoma de Nuevo León (México) ha realizado investigaciones donde indican que los estudiantes perciben los simuladores de negocios como un recurso pedagógico de gran efectividad para la enseñanza de la estrategia empresarial. La interactividad de estos recursos no solo ha reforzado la comprensión conceptual, sino que también ha incrementado el interés y la motivación en el proceso de aprendizaje (García-González et al., 2018).
- La Universidad Católica de Cuenca (Ecuador), en una investigación de caso comparativo entre grupos con y sin simulación, se encontró que el uso de simuladores (como @RISK) favorece el aprendizaje dinámico y colaborativo, transforma el rol del docente en facilitador y motiva la participación de los alumnos (Carangui-Cárdenas et al., 2017).
- La Universidad de San Martín de Porres (Perú), observó que los simuladores empresariales refuerzan el vínculo entre teoría y práctica, motivan a los estudiantes y ayudan a construir habilidades orientadas al mercado laboral, aunque generan retos como el alto costo de licencias y la necesidad de reestructurar los programas (Alvarez-Aranzamendi, 2021).

Los estudios mencionados reportan mejoras relevantes en varios frentes como son la comprensión conceptual, donde los estudiantes vinculan con mayor facilidad teoría y práctica, entendiendo mejor indicadores financieros y estrategias de negocio, así mismo una mayor motivación y participación, en la cual su experiencia interactiva aumenta el compromiso, la autoestima y la predisposición al aprendizaje y por último el desarrollo de competencias colaborativas, donde la simulación fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y el rol activo del alumno en el proceso formativo.

Los principales retos en la implementación de simuladores financieros en universidades latinoamericanas se relacionan con la infraestructura, los costos, la capacitación docente y la evaluación. En muchos casos, las instituciones carecen de laboratorios digitales y de una conectividad estable que permita el uso fluido de estas herramientas, lo cual limita su alcance real. A ello se suma el elevado costo de las licencias de software especializado, que restringe su disponibilidad sobre todo en universidades públicas y de menor presupuesto. Por otro lado, la incorporación de la simulación demanda una formación continua del profesorado y la reconfiguración de los planes de estudio, para que el recurso no se reduzca a un complemento, sino que se convierta en parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, otro desafío radica en la escasez de investigaciones longitudinales ya que la mayoría de las evaluaciones actuales se basan en percepciones estudiantiles y resultados de corto plazo, por lo que aún falta evidencia sólida sobre su impacto en la empleabilidad y la consolidación de habilidades aplicables en su trayectoria profesional futura.

Beneficios de la simulación financiera digital

La simulación financiera digital se consolida como una estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo integral de los alumnos, al fortalecer tanto las competencias técnicas como las habilidades blandas, y al mismo tiempo establecer vínculos más estrechos con el entorno laboral. Este enfoque promueve un aprendizaje activo y significativo al vincular de manera directa la teoría con la práctica.

En la parte técnica, los simuladores permiten aplicar de inmediato conceptos como el análisis financiero, la gestión de riesgos, las decisiones de inversión o la elaboración de estados financieros en un ambiente con escenarios interactivos y super dinámicos. Por ejemplo, un estudio reciente sobre plataformas virtuales en administración financiera menciona que estas herramientas facilitan la comprensión de contenidos complejos, estimulan la autonomía académica y potencian competencias que son super importantes para desempeñarse en el mundo laboral (Concha Corro et al., 2025).

El aporte que brinda el utilizar los simuladores va más allá de lo técnico ya que ayuda a fortalecer competencias blandas como la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones colectivas, lo que no se podría con una metodología tradicional. Una revisión sistemática sobre el impacto de juegos y simulaciones en la educación superior concluye que estos recursos generan beneficios no solo cognitivos, sino también conductuales y afectivos, al incrementar el compromiso, la motivación y la interacción entre los estudiantes (Vlachopoulos & Makri, 2017). Aquí es donde el rol del docente deja de ser únicamente el de expositor o trasmisor, sino que se transforma en facilitador, impulsando actividades más participativas, críticas y reflexivas, lo cual sería lo ideal para que futuros estudiantes salgan de sus aulas a afrontar temas fuertes que sean capaces de resolver exitosamente.

Además, el contacto e interacción con simuladores financieros incrementa la confianza de los estudiantes ya que se sienten capaces para resolver problemas complejos y los familiariza con herramientas similares a las que encontrarán en el ámbito laboral. Aunque en América Latina aún son escasos los estudios longitudinales que midan de manera directa su impacto en la empleabilidad, existe consenso en que las competencias técnicas y blandas que se desarrollan son altamente valoradas por los empleadores en áreas como finanzas, consultoría y banca, donde se requieren profesionales capaces de adaptarse a contextos cambiantes y aprender continuamente.

En síntesis, la simulación financiera digital brinda una experiencia educativa integral al poder articular teoría y práctica a la vez, fomentando un aprendizaje aplicado a los negocios, reforzando las habilidades sociales y brindando a los estudiantes una comprensión más realista y profunda del entorno profesional en el que deberán desempeñarse.

Limitaciones y desafíos en el contexto latinoamericano

La implementación de simuladores financieros en la educación superior de América Latina enfrenta desafíos estructurales que van más allá de la tecnología, se trata de la desigualdad en acceso, preparación docente y riesgos pedagógicos al enfatizar lo tecnológico sin una base sólida.

América Latina enfrenta marcadas diferencias en infraestructura tecnológica según región y tipo de institución. Muchas universidades públicas o rurales no cuentan con conectividad o equipos adecuados, lo cual limita la inclusión de métodos innovadores. Un informe conjunto de la CEPAL y la UNESCO destacan cómo la pandemia exponenció estas desigualdades y exige políticas de acceso equitativo (CEPAL-UNESCO, 2020).

Sin una formación continua en competencias digitales y metodologías activas, los simuladores pueden volverse meros complementos sin impacto real. Estudios sobre competencia digital docente revelan que muchos profesores tienen un nivel intermedio entre lo instrumental y pedagógico, lo que obstaculiza su aplicación práctica dentro de las clases (Palacios-Rodríguez & Martín Párraga, 2021). También, puede existir resistencia al cambio por falta de confianza o temor a perder control del proceso educativo.

Es esencial comprender que la tecnología, por sí misma, no constituye un factor suficiente para optimizar los procesos de aprendizaje. García-Peñalvo (2021) advierte que la transformación digital debe ir acompañada de un diseño instruccional coherente y centrado en las personas, para evitar una automatización vacía o superficial.

En resumen, las restricciones no solo derivan de la falta de tecnología, sino de la interacción entre infraestructura, formación docente y diseño pedagógico. Superarlas requiere políticas institucionales que aseguren acceso equitativo, capacitación docente sostenida y un enfoque educativo claro sobre el uso de la simulación financiera.

Propuestas para la integración de la simulación financiera digital

La integración de la simulación financiera digital en la educación superior latinoamericana necesita una visión estratégica institucional, mencionando algunas propuestas tales como:

1. Capacitación docente permanente.

La formación continua del profesorado es clave. Tanto Palacios-Rodríguez como Martín-Párraga (2021) destacan que desarrollar competencias digitales pedagógicas permite una integración pedagógica de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Acceso progresivo y equitativo a la tecnología.

La CEPAL y la UNESCO (2020) muestran cómo la pandemia de COVID-19 expuso las desigualdades digitales y subrayan la urgencia de políticas públicas para garantizar conectividad y acceso al aprendizaje digital.

3. Incorporación en planes de estudio como eje transversal.

No basta con usar simuladores de forma aislada. García-Peñalvo (2021) explica que la educación superior necesita transformar sus programas, integrando lo digital como un eje estructural conectado con evaluación y aprendizaje auténtico.

4. Evaluación constante de impacto en el aprendizaje.

Los simuladores deben evaluarse más allá de la satisfacción ya que se requiere medir el desarrollo de competencias técnicas, habilidades blandas y resultados en empleabilidad. Vlachopoulos y Makri (2017) enfatizan la necesidad de evaluaciones que aborden dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas.

En conjunto, estos cinco lineamientos buscan institucionalizar la simulación financiera digital como una herramienta pedagógica estratégica, con sentido, equidad y sustentabilidad.

Conclusiones

La innovación educativa en la educación superior latinoamericana actualmente es una necesidad impostergable en respuesta a los desafíos de la sociedad digital y las crecientes demandas del mercado laboral. La in-

corporación de los simuladores financieros digitales en la educación es una oportunidad estratégica para replantear la manera en que se desarrollan competencias técnicas y transversales en los futuros profesionales.

La simulación contribuye de manera significativa al fortalecimiento de habilidades contables, de inversión y de gestión de riesgos, al mismo tiempo que potencia competencias blandas como el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Este enfoque es muy completo y valioso para preparar estudiantes capaces de desenvolverse en escenarios reales, complejos e inciertos, similares a las dinámicas del entorno financiero.

Sin embargo, aún persisten desafíos importantes en el contexto latinoamericano. La brecha digital, la deficiente conectividad y la insuficiente capacitación docente son factores que, de no abordarse, pueden profundizar las desigualdades educativas existentes.

En este sentido, la integración de la simulación financiera digital debe asumirse como un compromiso institucional y no como un recurso aislado, ya que esto exige avanzar en la formación permanente de los docentes, garantizar infraestructura tecnológica accesible y sostenible, e incorporar estas herramientas en los planes de estudio. De igual forma, es indispensable establecer sistemas de evaluación que permitan medir con claridad su impacto tanto en el aprendizaje como en la empleabilidad de los egresados.

En conclusión, la innovación educativa en América Latina no puede retrasarse más. Los simuladores financieros digitales representan un recurso estratégico para vincular a la universidad con las exigencias del mercado laboral y fortalecer la formación integral de los estudiantes. No obstante, su verdadero potencial solo podrá concretarse en la medida en que se superen las barreras estructurales y pedagógicas, asegurando que la transformación digital sea no solo efectiva, sino también inclusiva y sostenible.

Referencias

- Álvarez-Aranzamendi, H. (2021). Uso de simuladores en una escuela de negocios como herramienta de aprendizaje de habilidades gerenciales para estudiantes de pregrado en administración. *Revista digital*. https://www.administracion.usmp.edu.pe/revista-digital-usmp/entrada_6
- Álvarez-Herrero, J. (2019). El error como estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz. *CIVINEDU 2019*.
- Barradas-Arenas, U., Cocón-Juárez, J., Pérez-Cruz, D., & Vázquez-Aragón, M. d. (2023). El impacto de los simuladores en el aprendizaje de los sistemas digitales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 66-76.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(1), 25-34.
- Carangui-Cárdenas, L. R., Cajamarca-Criollo, O. A., & Mantilla-Crespo, X. A. (2017). Impacto del uso de simuladores en la enseñanza de la administración financiera. *Innovacion Educativa*.
- Castro-Maldonado, J. J., Bedoya-Perdomo, K., & Pino-Martínez, A. A. (2020). La simulación como aporte para la enseñanza y el aprendizaje en épocas de Covid-19. *Revista de Investigación Administración e Ingeniería*.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Concha Corro, C., Ayme Ayme, C., Gavilema Vistín, O., Naranjo Aguilar, A., & Chimbo Caiza, S. (2025). Implementación de plataformas virtuales para la enseñanza de administración financiera. *Ciencia Latina Administración y Finanzas*.
- Espinar Álava, E., & Viguera Moreno, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Freire-Araujo, W., & Gallardo-Medina, W. (2023). Simulación empresarial como herramienta de innovación en aprendizaje universitario. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (21), 189-201. <https://doi.org/10.46661/p358>

- García-González, M., González-Trejo, E., & Pedroza-Cantú, G. (2018). El uso de simuladores como herramienta de apoyo para la enseñanza de la estrategia de negocios en la educación superior. *VínculaTégica EFAN*, 4(1).
- García-Peñalvo, F.J. (2021a). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching: An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4), 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
- García-Peñalvo, F. J. (2021b). Digital transformation in the universities: Implications of the COVID-19 pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- Lugo, M., Ithurburu, V., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1757>
- Palacios-Rodríguez, A., & Martín Párraga, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital: nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 101-120.
- Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Vásquez Rivera, O., & Díaz Grajales, C. (2021). Los simuladores de negocios: una herramienta valiosa para alcanzar resultados de aprendizaje significativo en el programa de finanzas y negocios internacionales de la Universidad Santiago de Cali-Colombia. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 1(1), 49-60.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>

Educational innovation and digital financial simulation in Latin American university education in the digital age

Inovação educacional e simulação financeira digital na formação universitária latino-americana na era digital

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8051-8157>

gmilloneso@unprg.edu.pe

consultoriagastelo-millones@hotmail.com

Contadora, magister en gerencia empresarial, doctora en administración de la UNPRG, magister en dirección y gestión financiera de la UNIR. Docente Universitario, auditora independiente, con experiencia en tributación, finanzas, comercio internacional e investigación científica.

Abstract:

Higher education in Latin America is undergoing a transformation driven by educational innovation and the integration of digital technologies. This chapter addresses the role of digital financial simulation as a pedagogical resource in university education, particularly in the fields of business administration, accounting, and finance. A conceptual framework is proposed that integrates educational innovation into higher education and describes how simulation constitutes an interactive, safe, and experimental learning environment. Furthermore, it analyzes experiences from Latin American universities—specifically in Mexico, Colombia, Peru, Chile, and Argentina—that demonstrate the incorporation of this tool into academic programs. The chapter is structured around the theoretical context, learning objectives, and the potential of digital financial simulation to articulate both technical and transversal competencies, providing an overview of its relevance in the digital age.

Keywords:

Educational innovation; Financial administration; Higher education; Competencies; Latin America.

Resumo:

O ensino superior na América Latina está a passar por uma transformação impulsionada pela inovação educativa e pela integração de tecnologias digitais. Este capítulo aborda o papel da simulação financeira digital como recurso pedagógico na formação universitária, particularmente nas áreas de administração de empresas, contabilidade e finanças. É proposto um quadro conceptual que integra a inovação educativa no ensino superior e descreve como a simulação constitui um ambiente de aprendizagem interativo, seguro e experimental. Ademais, analisa experiências de universidades latino-americanas — especificamente no México, Colômbia, Peru, Chile e Argentina — que demonstram a incorporação desta ferramenta nos programas académicos. O capítulo estrutura o seu conteúdo em torno do contexto teórico, dos objetivos de aprendizagem e do potencial da simulação financeira digital para articular competências técnicas e transversais, fornecendo uma visão geral da sua relevância na era digital.

Palavras-chave:

Inovação educativa; Administração financeira; Ensino superior; Competências; América Latina.

Capítulo 2

Enseñar historia para transformar: integrar pensamiento y conciencia histórica en la formación docente en Chile

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

Este capítulo analiza la relación entre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación del profesorado de historia en Chile. Se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 2001 y 2025, bajo un enfoque cualitativo, inductivo, humanista e interpretativo, con un diseño narrativo de tópico. Los hallazgos evidencian que el pensamiento histórico es el conjunto de competencias cognitivas que permiten analizar críticamente el pasado mediante el trabajo con fuentes. En cambio, la conciencia histórica alude a la dimensión formativa y ética, que ayuda a otorgar sentido al pasado para orientar la vida social y proyectar el futuro. Para articular ambas categorías en la formación docente, se proponen estrategias como laboratorios históricos, narrativas, dramatizaciones y portafolios digitales. En conclusión, integrar pensamiento y conciencia histórica constituye una condición esencial para formar docentes capaces de concebir la enseñanza de la historia como praxis crítica orientada a la vida democrática. Palabras clave: Pensamiento histórico; Conciencia histórica; Formación docente; Didáctica de la historia; Ciudadanía crítica

APA 7

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Benoit Ríos, C. G. (2025). Enseñar historia para transformar: integrar pensamiento y conciencia histórica en la formación docente en Chile. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 38-55). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap2>



Introducción

La formación docente del área de historia en Chile se desarrolla en un contexto de tensiones profundas entre un currículo estandarizado, orientado al cumplimiento de indicadores de desempeño, y la necesidad de educar ciudadanos críticos capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad marcada por crisis sociales, políticas y culturales. Las movilizaciones estudiantiles desde 2006, el estallido social de 2019 y el proceso constituyente de 2023 evidencian que el país demanda profesores con competencias que superen la transmisión de contenidos y que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para comprender su presente y proyectar horizontes democráticos. En este escenario, siguiendo a Álvarez (2025), la enseñanza de la historia no puede reducirse a una práctica memorística ni descriptiva, sino que debe potenciar habilidades intelectuales, éticas y políticas que habiliten a los futuros docentes para interpretar el pasado desde múltiples perspectivas y dotarlo de sentido en el presente.

En este debate emergen dos conceptos clave: el pensamiento histórico, entendido como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten, a partir del análisis de fuentes, examinar el pasado de manera crítica y evitar visiones simplistas de los procesos históricos (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013; Álvarez, 2024); y la conciencia histórica, que se vincula con la orientación temporal de las personas y el sentido que construyen al articular pasado, presente y futuro, configurando identidades colectivas y marcos de acción ciudadana (Rüsen, 2005; Jurado, 2021; Álvarez, 2025). Mientras el pensamiento histórico aporta herramientas metodológicas y analíticas, la conciencia histórica otorga densidad ética y política a la enseñanza de la historia, conectándola con la vida social y la formación ciudadana.

Ante esta distinción, surge la pregunta central que guía este trabajo: ¿cómo integrar pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación del profesorado de historia en Chile para avanzar hacia una enseñanza crítica y transformadora de la disciplina? En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo diferenciar conceptualmente el pensamiento histórico y la conciencia histórica, y proponer estrategias didácticas que permitan integrarlos de manera efectiva en la formación inicial docente en Chile. Se bus-

ca demostrar que la articulación entre ambos enfoques no solo enriquece la enseñanza de la historia desde una perspectiva disciplinar, sino que también fortalece la capacidad de los futuros profesores para educar en ciudadanía crítica, memoria democrática y transformación social.

Metodológicamente, este trabajo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 2001 y 2025, centrada en la formación docente en historia y en la integración del pensamiento histórico y la conciencia histórica como categorías didácticas clave. Para ello, se consultaron artículos académicos, capítulos de libros y obras de referencia disponibles en bases de datos como Scopus, Scielo, Web of Science, Google Académico y Google Libros. Se emplearon palabras clave tales como “pensamiento histórico”, “conciencia histórica”, “formación docente”, “didáctica de la historia”, “ciudadanía crítica” e “innovación pedagógica”. La elección de una revisión de alcance responde al propósito de mapear el estado actual de la discusión, identificando aportes teóricos, experiencias prácticas y desafíos vinculados a la enseñanza de la historia en el contexto chileno y latinoamericano (Arksey & O’Malley, 2005). El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, interpretativo y de diseño narrativo de tópico, bajo un paradigma humanista e inductivo, lo que permite ofrecer una mirada crítica y propositiva sobre cómo articular pensamiento y conciencia histórica en la formación docente.

Pensamiento histórico y conciencia histórica: Diferenciaciones conceptuales

El pensamiento histórico se configura como un conjunto de competencias cognitivas que permiten analizar la historia a partir de la evidencia, el contraste de fuentes y la comprensión de la complejidad temporal (Seixas & Morton, 2013). Estas habilidades, denominadas de segundo orden —evidencia, causalidad, tiempo histórico, relevancia histórica, dimensión ética, empatía histórica, usos de la historia e interpretaciones historiográficas— constituyen la base de una enseñanza investigativa y crítica, que transforma al estudiante en indagador activo y no en un simple receptor de información (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008; Álvarez, 2023; Vargas et al., 2024).

Sin embargo, el pensamiento histórico no se limita a estas competencias metadisciplinarias, ya que también integra los aprendizajes de primer orden, vinculados al dominio de los contenidos sustantivos de la disciplina, es decir, los hechos, procesos, actores, cronologías y conceptos que constituyen el objeto de estudio. En este sentido, comprender un acontecimiento como la Revolución Francesa, la dictadura militar en Chile o el proceso de independencia latinoamericano requiere tanto el manejo de conocimientos de primer orden como la aplicación de categorías analíticas de segundo orden que permitan otorgar sentido, establecer conexiones y formular interpretaciones críticas.

En consecuencia, el pensamiento histórico se entiende como un entramado que articula aprendizajes de primer orden (contenidos y conceptos históricos) y habilidades de segundo orden (competencias cognitivas y metadisciplinarias). De este modo, favorece una alfabetización disciplinar integral, entendida como la capacidad de pensar históricamente de acuerdo con los cánones de la disciplina.

En cambio, como sostiene Rüsen (2005), la conciencia histórica trasciende la dimensión cognitiva para situarse en el terreno formativo y ético: se trata de la capacidad de los sujetos para otorgar sentido al pasado y proyectarlo en el presente y en el futuro. No se limita a explicar cómo pensamos históricamente, sino que aborda la función social de la historia como orientadora de la vida práctica, de las decisiones colectivas y de la construcción de identidades históricas. En este marco, la conciencia histórica se articula directamente con los aprendizajes de tercer orden, que remiten a categorías de alto nivel de abstracción vinculadas a la vida democrática y ciudadana, tales como justicia, Estado, democracia, género, patrimonio, derechos humanos, sociedad, cultura, entre otras. Estos aprendizajes permiten comprender que el estudio del pasado no se agota en la reconstrucción de hechos o en el desarrollo de destrezas analíticas, sino que debe orientar la reflexión sobre qué hacer con ese pasado en el presente y cómo proyectar horizontes de futuro en clave ética y política.

En este sentido, la conciencia histórica se relaciona estrechamente con la educación ciudadana, ya que conecta las narrativas del pasado con los dilemas sociales contemporáneos —desigualdad, violencia política, conflictos

interculturales y luchas por los derechos humanos— y promueve posicionamientos ético-políticos en contextos de incertidumbre (Bernal y Pérez, 2023; Álvarez, 2025). Su desarrollo implica que los futuros docentes puedan comprender que enseñar historia no es solo transmitir conocimientos disciplinares, sino también contribuir a la formación de ciudadanos críticos y capaces de reconocer memorias diversas, cuestionar narrativas hegemónicas y participar activamente en la construcción de sociedades más democráticas.

Diferenciar ambos conceptos resulta crucial para evitar una confusión frecuente en la formación docente: reducir la enseñanza de la historia únicamente a destrezas analíticas, sin proyectarlas hacia la responsabilidad social, ética y política que implica la práctica educativa. Mientras el pensamiento histórico permite comprender cómo se construye el conocimiento histórico —articulando aprendizajes de primer orden (contenidos y hechos) y de segundo orden (habilidades cognitivas como evidencia, causalidad o relevancia histórica)—, la conciencia histórica responde a la pregunta por qué y para qué ese conocimiento importa en la vida social, en tanto se nutre de aprendizajes de tercer orden, vinculados con la justicia, la democracia, los derechos humanos, la cultura, la identidad, el Estado, entre otros.

De este modo, el pensamiento histórico ofrece el andamiaje cognitivo necesario para interpretar el pasado con rigor disciplinar, mientras que la conciencia histórica proporciona el horizonte ético y político que otorga sentido a dicho conocimiento en contextos ciudadanos. Para Jurado (2021), integrar ambos en la formación docente asegura no solo una enseñanza rigurosa en términos académicos, sino también una praxis pedagógica comprometida con la democracia, la justicia social y la construcción de proyectos colectivos de futuro. En efecto, la complementariedad entre pensamiento y conciencia histórica se erige como un requisito indispensable para formar profesores que no sean simples transmisores de información, sino mediadores críticos entre el conocimiento histórico, la memoria democrática y los desafíos actuales de la sociedad.

La formación docente en Chile y sus tensiones

La formación del profesorado de historia en Chile se encuentra tensionada entre la presión de estándares nacionales y la urgencia de generar prácticas pedagógicas críticas (CPEIP, 2021). El marco regulador promovido por el Ministerio de Educación ha buscado instalar criterios comunes de calidad, pero al mismo tiempo ha reducido los márgenes de innovación al privilegiar una lógica tecnocrática de rendición de cuentas. En este esquema, la enseñanza de la historia tiende a medirse en función de resultados estandarizados más que de la capacidad para formar sujetos críticos y conscientes de su historicidad.

Si bien los estándares recientes incluyen referencias explícitas al desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica aparece diluida y poco operacionalizada en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile (Álvarez, 2024). Este vacío no es menor, ya que refleja una tensión entre un enfoque restringido a las habilidades cognitivas de segundo orden —análisis de fuentes, causalidad, relevancia histórica, empatía histórica, entre otras— y la necesidad de integrar dimensiones éticas, políticas y ciudadanas propias de los aprendizajes de tercer orden. Dichas dimensiones implican que la enseñanza de la historia no solo forme en competencias analíticas, sino que también permita a los futuros docentes reflexionar críticamente sobre categorías como justicia, Estado, democracia, derechos humanos, sociedad y cultura, todas ellas esenciales para la comprensión del pasado en su relación con los dilemas del presente y la proyección de futuros posibles.

Como advierte Álvarez (2023), la enseñanza de la historia en América Latina y particularmente en Chile enfrenta el desafío de trascender los marcos instrumentales para situarse en la esfera de la formación democrática y la justicia social. En efecto, la ausencia de una perspectiva integral en los programas formativos limita la posibilidad de concebir la historia como un recurso para comprender la conflictividad social contemporánea, los desafíos del pluralismo cultural, el reconocimiento de los derechos humanos y los procesos de construcción democrática. En consecuencia, el déficit de una conciencia histórica explícitamente intencionada en la formación docente

impide articular la enseñanza de la historia con la responsabilidad ciudadana, debilitando su potencial como metacompetencia para la transformación social y la consolidación de proyectos democráticos.

La consecuencia de este escenario es que la enseñanza de la historia corre el riesgo de formar profesionales técnicamente competentes en destrezas analíticas, pero desconectados de los desafíos ético-políticos de la ciudadanía democrática (Martínez et al., 2022; Bernal y Pérez, 2023; Álvarez, 2024). Un docente que domina procedimientos de análisis de fuentes, multiperspectividad o causalidad, pero que no articula dichos aprendizajes con categorías como justicia, Estado, democracia, derechos humanos, sociedad o cultura, difícilmente podrá orientar a sus estudiantes hacia una comprensión crítica de su historicidad. En Chile, un país atravesado por debates constitucionales, por la persistencia de memorias de violencia política y por profundas desigualdades estructurales, este vacío pedagógico resulta especialmente crítico, ya que limita la capacidad de la enseñanza de la historia para convertirse en un espacio de reflexión ciudadana y de proyección social.

Bajo el escenario previsto, siguiendo a Álvarez (2025), resulta indispensable avanzar hacia un modelo formativo que no solo enseñe a pensar históricamente, sino que también permita a los futuros profesores proyectar futuros colectivos a partir de una conciencia histórica crítica y situada, capaz de reconocer las memorias excluidas, cuestionar las narrativas dominantes y abrir horizontes de acción ciudadana. Integrar pensamiento histórico y conciencia histórica, en este sentido, supone formar docentes que comprendan que enseñar historia no es solo transmitir conocimiento disciplinar, sino también ejercer un acto político y ético en favor de la construcción de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Estrategias didácticas para la integración

Integrar pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación inicial docente requiere un enfoque pedagógico que combine la indagación disciplinar con la reflexión ética, ciudadana y política. No se trata única-

mente de enseñar técnicas de análisis de fuentes, sino de articularlas con la capacidad de los futuros profesores para comprender los dilemas sociales y proyectar itinerarios democráticos. En este sentido, las estrategias didácticas deben diseñarse como experiencias de aprendizaje vivencial que vinculen el análisis crítico con la construcción de sentido histórico.

Una primera propuesta es el laboratorio histórico, entendido como un espacio pedagógico que recrea la lógica investigativa de la disciplina histórica y traslada a los futuros docentes a un contexto de indagación activa. En esta instancia, los estudiantes trabajan con fuentes primarias o secundarias de diversa naturaleza —documentales, testimoniales, iconográficas, materiales o digitales— que les exigen contrastar evidencias, elaborar hipótesis y sostener interpretaciones fundamentadas. Esta metodología fomenta de manera explícita los aprendizajes de primer y segundo orden, al mismo tiempo que sitúa al estudiante en la complejidad del pasado, evitando lecturas lineales o reduccionistas y favoreciendo la construcción de narrativas fundamentadas (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013; Martínez et al., 2022; Álvarez, 2024).

En el caso chileno, esta práctica ha comenzado a implementarse en cursos de didáctica universitaria y en asignaturas de formación pedagógica inicial, mostrando resultados positivos tanto en el desarrollo de la autonomía investigativa como en la capacidad de los futuros profesores para problematizar el pasado reciente y vincularlo con dilemas sociales actuales (Montanares et al., 2022; Álvarez, 2023; Chávez, 2024b). Además, el laboratorio histórico no solo consolida aprendizajes de carácter disciplinar, sino que también funcionan como instancias de reflexión metacognitiva, donde los estudiantes reconocen los procesos que subyacen a la construcción del conocimiento histórico y discuten colectivamente las implicancias éticas y ciudadanas de sus interpretaciones.

En perspectiva comparada, este tipo de estrategias se ha consolidado en diversos contextos educativos internacionales como un medio eficaz para superar la enseñanza memorística, pues convierte el aula en un taller de investigación histórica en el que los futuros docentes experimentan el oficio del historiador y, a la vez, adquieren herramientas para replicar esta lógica en su futura práctica escolar (Lévesque, 2008). De este modo, el laboratorio

histórico se proyecta como un dispositivo formativo integral que articula pensamiento histórico y conciencia histórica, ya que contribuye a formar profesores capaces de promover ciudadanía crítica y memoria democrática en el aula.

En segundo lugar, las narrativas históricas constituyen un recurso central para promover la escritura reflexiva y la articulación entre pasado y presente, pues contribuye a que los futuros profesores se enfrenten al desafío de organizar acontecimientos en secuencias temporales coherentes, seleccionando hechos significativos, estableciendo relaciones de causalidad y proyectando interpretaciones con sentido. La construcción de relatos históricos no se limita a un ejercicio de redacción, sino que activa procesos cognitivos complejos vinculados a los conocimientos de primer y segundo orden, al tiempo que exige elaborar juicios de valor y posicionamientos ético-políticos frente a dilemas del pasado y su resonancia en el presente (Wineburg, 2001; Seixas & Morton, 2013; Bernal y Pérez, 2023).

Asimismo, las narrativas históricas permiten evaluar cómo los futuros profesores en formación comprenden la relación entre memoria, historia y ciudadanía, mostrando hasta qué punto son capaces de reconocer tensiones entre relatos hegemónicos y memorias subalternas, o de proyectar visiones críticas sobre procesos sociales controversiales (Rüsen, 2005; Soto, 2023). En esta línea, la escritura de narrativas se convierte en un espacio formativo y evaluativo que visibiliza la progresión de la conciencia histórica, ya sea en un nivel tradicional, ejemplar, crítico o genético, según la tipología propuesta por Rüsen (2005).

En el contexto chileno, esta estrategia ha demostrado ser especialmente relevante para trabajar la historia reciente —como el estallido social de 2019 o las memorias de la dictadura—, en la medida en que obliga a los futuros docentes a enfrentar dilemas sobre violencia, desigualdad, derechos humanos y democracia, y a elaborar relatos que no solo informen, sino que también eduquen en ciudadanía crítica (Montanares et al., 2022; Álvarez, 2024; Luque et al., 2024; Chávez, 2024a). Además, la narrativa histórica fomenta una dimensión metacognitiva, pues permite a los estudiantes reflexionar sobre los criterios que guían sus selecciones, exclusiones e interpretaciones, generando conciencia sobre los usos sociales de la historia y la

responsabilidad de quien la enseña. De esta manera, las narrativas históricas no solo consolidan competencias de pensamiento histórico, sino que también se erigen como un puente privilegiado hacia la conciencia histórica porque sitúa a los futuros docentes en el ejercicio de articular pasado, presente y futuro en relatos con sentido social, ético y político.

Las dramatizaciones y simulaciones constituyen otra estrategia clave para la integración de pensamiento y conciencia histórica, pues trasladan a los estudiantes a situaciones dilemáticas del pasado que deben resolver desde la perspectiva de distintos actores históricos. Al recrear contextos como un juicio político, una negociación parlamentaria, una asamblea constitucional o un debate sobre derechos humanos, se fomenta la empatía histórica —al intentar comprender motivaciones y condicionantes de los sujetos del pasado—, la multiperspectividad —al reconocer la diversidad de intereses y puntos de vista en juego— y la comprensión de la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Estas experiencias inmersivas no se limitan a un rol performativo, sino que, cuando son acompañadas de una reflexión analítica posterior, permiten vincular la vivencia con categorías disciplinares como causalidad, significancia histórica y cambio/continuidad (Seixas & Morton, 2013).

En América Latina, esta estrategia cobra un valor especial, ya que la memoria de las dictaduras, los conflictos sociales y las luchas por la justicia y los derechos humanos constituyen referentes ineludibles para la formación ciudadana (Montanares et al., 2022; Vargas et al., 2024). La dramatización de episodios vinculados a la represión política, la organización sindical o las movilizaciones estudiantiles, por ejemplo, permite a los futuros docentes comprender que los procesos históricos se desarrollaron bajo condiciones de tensión e incertidumbre, y que las decisiones tomadas tuvieron consecuencias profundas para el presente. En este sentido, las simulaciones fortalecen habilidades cognitivas y contribuyen a la construcción de una conciencia histórica crítica porque conecta la experiencia del aula con dilemas éticos y políticos de la vida actual (Luque et al., 2024; Chávez, 2024b).

Por último, los portafolios digitales se presentan como dispositivos flexivos y de sistematización del aprendizaje, donde los profesores en formación integran de manera articulada los diferentes productos y experiencias

desarrollados a lo largo de su formación: análisis de fuentes, narrativas históricas, reflexiones personales, registros de dramatizaciones y proyectos investigativos. Estos portafolios cumplen una doble función: por un lado, actúan como herramientas de evaluación formativa, permitiendo a los formadores observar la progresión de competencias en pensamiento y conciencia histórica; y, por otro, favorecen la autorregulación del aprendizaje, al brindar a los propios estudiantes la posibilidad de revisar críticamente su trayectoria y reconocer avances y dificultades (Chávez, 2024a; Álvarez, 2025).

El uso de entornos digitales para la elaboración de portafolios añade además una dimensión de metacognición y alfabetización digital, clave en la sociedad actual. Al organizar sus evidencias en plataformas interactivas, los futuros docentes pueden reflexionar sobre los criterios de selección de fuentes, las perspectivas adoptadas en sus narrativas y las implicancias ciudadanas de sus interpretaciones. De esta manera, el portafolio digital documenta el desarrollo del pensamiento histórico y se convierte en un espacio de construcción de conciencia histórica porque hace explícito el vínculo entre conocimiento, memoria y proyección de futuro.

En conjunto, estas propuestas evidencian que el cruce entre habilidades cognitivas y proyecciones éticas no constituye únicamente un ideal teórico, sino una práctica formativa viable y necesaria. Los laboratorios históricos, las narrativas, las dramatizaciones y los portafolios digitales permiten articular el rigor disciplinar propio del pensamiento histórico con la orientación ciudadana y política de la conciencia histórica, generando experiencias de aprendizaje que trascienden la transmisión de contenidos. Su implementación en la formación docente chilena y latinoamericana en general abre la posibilidad de superar los modelos transmisivos y memorísticos que aún predominan, favoreciendo una enseñanza de la historia que problematiza el pasado, dialoga con los dilemas del presente y proyecta horizontes de futuro.

De esta manera, como plantea Chávez (2022), la historia deja de concebirse como un saber cerrado y lineal para convertirse en una herramienta crítica y transformadora, capaz de contribuir a la construcción de memoria democrática y al fortalecimiento de la ciudadanía. Integrar estas estrategias en la práctica formativa implica reconocer que la enseñanza de la historia no solo busca formar profesionales competentes en destrezas analíticas, sino

también educadores capaces de situarse entre pasado y futuro en contextos de creciente complejidad e incertidumbre.

Proyección hacia la ciudadanía crítica

La articulación del pensamiento histórico y la conciencia histórica aporta de manera decisiva a formar docentes capaces de concebir la historia no como un relato lineal, homogéneo y cerrado, sino como un espacio de problematización permanente. Esta perspectiva desplaza la enseñanza de la historia de la simple acumulación de datos hacia un ejercicio de interpretación, análisis crítico y reflexión ética, que posibilita a los estudiantes comprender los procesos históricos en toda su complejidad y proyectarlos hacia su propia experiencia vital. Así, la disciplina se transforma en un terreno fértil para la construcción de una ciudadanía crítica, atenta a los dilemas del presente y con la capacidad de proyectar futuros democráticos e inclusivos (Montanares et al., 2022; Chávez, 2022).

La historia, asumida en esta clave, deja de ser un instrumento de transmisión de memorias oficiales para transformarse en una herramienta pedagógica de transformación social: un recurso que posibilita analizar conflictos, cuestionar narrativas dominantes y visibilizar memorias excluidas. Articular pensamiento y conciencia histórica en la formación docente significa, en definitiva, habilitar a los futuros profesores para que orienten sus prácticas no solo hacia el desarrollo disciplinar, sino también hacia la construcción de sujetos activos, reflexivos y comprometidos con la democracia y los derechos humanos.

En el caso latinoamericano, esta tarea adquiere una relevancia aún mayor, pues los sistemas educativos se desarrollan en contextos atravesados por desigualdades estructurales persistentes, memorias conflictivas y procesos de violencia política aún no resueltos (Jurado, 2021; Luque et al., 2022). En tales escenarios, la enseñanza de la historia, asumida como praxis política, se convierte en una herramienta clave para la justicia social, ya que abre espacios para el reconocimiento de memorias subalternas invisibilizadas, el cuestionamiento del adultocentrismo en la narrativa escolar y el abordaje

crítico de las luchas históricas por la dignidad y los derechos humanos (Chávez, 2022; Montanares et al., 2022; Vargas et al., 2024).

En consecuencia, siguiendo a Soto (2023), los profesores en formación deben reconocerse no solo como transmisores de saberes, sino como mediadores entre pasado, presente y futuro, con la responsabilidad de generar prácticas pedagógicas que fomenten la participación democrática, la deliberación ciudadana y el compromiso con la memoria histórica. Tal como sostiene Lévesque (2008), la conciencia histórica excede la comprensión temporal para ofrecer un marco orientador de la acción, guiando a los sujetos a actuar en el presente con responsabilidad frente a la historia y con apertura hacia la construcción de futuros posibles. Integrar pensamiento y conciencia histórica en la formación docente en Chile —y por extensión en América Latina— constituye, por tanto, un camino imprescindible para consolidar proyectos colectivos de transformación, memoria democrática y ciudadanía crítica, en sintonía con los desafíos políticos, sociales y culturales de la región.

Conclusión

La pregunta que orienta este trabajo —¿cómo integrar pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación docente de Chile para avanzar hacia una enseñanza crítica y transformadora de la historia?— se responde a partir de la comprensión de que ambos conceptos son diferenciados, pero profundamente complementarios. Mientras el pensamiento histórico se orienta al desarrollo de competencias cognitivas que permiten analizar críticamente el pasado —como la multiperspectividad, la causalidad y el trabajo con evidencias—, la conciencia histórica aporta una dimensión ética y proyectiva que sitúa la historia en el corazón de la formación ciudadana, vinculando las narrativas del pasado con los desafíos del presente y la construcción de futuros posibles.

En el caso chileno, avanzar hacia una integración de ambas perspectivas resulta imprescindible para superar los límites de un currículo centrado en la transmisión memorística de contenidos y responder a las demandas

sociales de un país en transformación. Esta integración permitiría formar docentes capaces de concebir la historia no solo como conocimiento disciplinar, sino como praxis política orientada a la justicia social, la democracia y los derechos humanos.

Asimismo, se sostiene que las estrategias didácticas basadas en laboratorios históricos, narrativas, dramatizaciones y portafolios digitales constituyen vías concretas para materializar esta integración en la práctica formativa. Así, el desafío no se sitúa únicamente en el plano conceptual, sino también en el diseño de experiencias pedagógicas que articulen análisis histórico y conciencia ética, permitiendo preparar a los futuros profesores como mediadores críticos entre pasado y futuro.

El análisis desarrollado abre la posibilidad de proyectar diversas líneas de investigación orientadas a profundizar en la relación entre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación docente chilena y latinoamericana. Una primera proyección apunta a evaluar empíricamente la eficacia de las estrategias didácticas propuestas —laboratorios históricos, narrativas, dramatizaciones y portafolios digitales— en contextos universitarios concretos. Estudios longitudinales podrían medir cómo estas experiencias inciden en la progresión de habilidades propias del pensamiento histórico y en el desarrollo de una conciencia histórica crítica en los futuros profesores.

Una segunda línea de trabajo consiste en analizar comparativamente programas de formación docente en América Latina, identificando convergencias y divergencias en la incorporación de estas categorías. Tal perspectiva permitiría valorar cómo diferentes países enfrentan el desafío de articular estándares curriculares con la necesidad de formar ciudadanos críticos y comprometidos con la memoria democrática.

Asimismo, se requiere avanzar en investigaciones que exploren la articulación entre memoria histórica, ciudadanía y justicia social en la formación inicial docente. Este enfoque permitiría comprender cómo los futuros profesores integran las memorias conflictivas de dictaduras, movimientos sociales y luchas por los derechos humanos en sus narrativas pedagógicas, aportando a una educación viva y situada.

Finalmente, una línea emergente es el estudio del impacto de la digitalización y la inteligencia artificial en la enseñanza de la historia y en el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento y conciencia histórica. El uso de entornos virtuales, narrativas digitales y análisis de fuentes en plataformas interactivas abre un campo prometedor que merece ser investigado, especialmente en clave decolonial y latinoamericana.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt de Iniciación 2023 en Investigación, Folio 11230035, “Evaluación del pensamiento histórico de futuros profesores de educación básica y media a través de la construcción de narrativas históricas sobre el estallido social (2019-2022)”.

Referencias

- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019-2020). Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, (1), 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>
- Álvarez, H. (2025). La historia reciente como espejo formativo: Evaluación de la conciencia histórica en la formación docente. *Interciencia*, 50(8), 441-449.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bernal, L., y Pérez, F. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates por la Historia*, 11(1), 85-113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1044>
- Chávez, C. (2022). Una disciplina en transición: Didáctica de la historia y formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 337-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400337>
- Chávez, C. (2024a). Profesorado en formación y desarrollo del pensamiento histórico en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 46(184), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61328>
- Chávez, C. (2024b). Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, (28), 1-18. <https://doi.org/10.15359/rp.28.2>
- CPEIP (2021). *Estándares de la profesión docente: Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación de Chile.
- Jurado, G. (2021). Historia americana colonial en los manuales escolares: Una mirada desde la construcción del Pensamiento Histórico y la formación de la Conciencia Histórica. *Clío & Asociados*, (32), 1-18. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10179>

- Martínez, M., Gómez, C., y Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 350-368. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Montanares, E., González, M., Llancavil, D., y Leyton, G. (2022). Enseñanza de la historia, y el conflicto. Una revisión teórica. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Luque, J., Mangado, A., y Ruiz, C. (2024). Memoria democrática en tiempos de populismo. Pensamiento histórico y emociones en profesorado en formación. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68059>
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Soto, A. (2023). Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: Una propuesta teórica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 327-343. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.019>
- Vargas, E., Llancavil, D., y Asenjo, T. (2024). Desarrollar el pensamiento histórico a través del trabajo con temas controversiales. *Educación y Humanismo*, 26(46), 1-42. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6611>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Teaching History to Transform: Integrating Historical Thinking and Historical Consciousness in Teacher Training in Chile

Ensinar História para Transformar: Integrar Pensamento Histórico e Consciência Histórica na Formação Docente no Chile

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

ABSTRACT:

This chapter analyzes the relationship between historical thought and historical consciousness in history teacher training in Chile. It is based on a scoping review of specialized literature published between 2001 and 2025, using a qualitative, inductive, humanistic, and interpretive approach, with a narrative topic design. The findings show that historical thought is the set of cognitive competencies that allow for a critical analysis of the past through work with sources. Historical consciousness, on the other hand, refers to the formative and ethical dimension, which helps give meaning to the past to guide social life and project the future. To articulate both categories in teacher training, strategies such as historical laboratories, narratives, dramatizations, and digital portfolios are proposed. In conclusion, integrating historical thought and historical consciousness is an essential condition for training teachers capable of conceiving the teaching of history as a critical praxis oriented toward democratic life.

Keywords: Historical thinking; Historical consciousness; Teacher training; History didactics; Critical citizenship.

RESUMO:

Este capítulo analisa a relação entre pensamento histórico e consciência histórica na formação de professores de história no Chile. Sustenta-se numa revisão de escopo da literatura especializada publicada entre 2001 e 2025, sob uma abordagem qualitativa, indutiva, humanista e interpretativa, com um desenho narrativo de tópico. Os achados evidenciam que o pensamento histórico é o conjunto de competências cognitivas que permitem analisar criticamente o passado mediante o trabalho com fontes. Em contrapartida, a consciência histórica alude à dimensão formativa e ética, que ajuda a atribuir sentido ao passado para orientar a vida social e projetar o futuro. Para articular ambas as categorias na formação docente, propõem-se estratégias como laboratórios históricos, narrativas, dramatizações e portfólios digitais. Em conclusão, integrar pensamento e consciência histórica constitui uma condição essencial para formar docentes capazes de conceber o ensino da história como uma práxis crítica orientada para a vida democrática.

Palavras-chave: Pensamento Histórico; Consciência Histórica; Formação Docente; Didática da História; Cidadania Crítica.

Capítulo 3

Gestión educativa y liderazgo académico como motores de educación viva en contextos universitarios iberoamericanos

Gilberto Rodríguez Montufar, Antonia Hibet Ortuño García, Belinda Pastrana Gutiérrez, Rafael Torres Reyes

Resumen

Este capítulo examina cómo la gestión educativa y el liderazgo académico operan como motores de la educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. Se entiende la educación viva como un entramado pedagógico situado, de inspiración crítica y decolonial, que articula estructuras institucionales con prácticas de innovación y vinculación social. El estudio se desarrolla mediante un diseño comparativo documental que considera seis países —México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador— con base en marcos normativos, procesos de calidad y enfoques pedagógicos emergentes. La estructura del texto aborda: introducción al concepto de educación viva, marco conceptual, metodología, panoramas nacionales, síntesis transversal de dimensiones clave (gobernanza, formación docente, currículo, calidad, equidad, digitalización y ODS) y discusión teórica. El objetivo central es ofrecer una visión amplia y sistematizada de cómo la educación viva se configura en distintos sistemas universitarios iberoamericanos. Palabras clave

Desarrollo sostenible; Educación superior; Gestión de la educación; Innovación pedagógica; Liderazgo académico.

APA 7

Rodríguez Montufar, G., Ortuño García, A. H., Pastrana Gutiérrez, B., y Torres Reyes, R. (2025). Gestión educativa y liderazgo académico como motores de educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 57-103). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap3>



Introducción

Este capítulo examina cómo la gestión educativa y el liderazgo académico operan como motores de una educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. Entendemos “educación viva” como un entramado de prácticas pedagógicas situadas, de inspiración crítica y decolonial, articuladas con estructuras y procesos institucionales que habilitan la innovación, la participación estudiantil y la vinculación social; este enfoque se alinea con las prioridades de calidad, equidad e inclusión y su convergencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la estrategia de mediano plazo para la educación superior (UNESCO-IESALC, 2021).

Para ello, comparamos el marco normativo y de aseguramiento de la calidad, así como orientaciones para la innovación pedagógica y la integración de los ODS, en seis países: México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador. En particular, se consideran la Ley General de Educación Superior de México (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2021); la ley que instituye el SINAES en Brasil (Brasil, 2004); la actualización del modelo de Acreditación de Alta Calidad en Colombia (CNA, 2020); la LOSU en España (Jefatura del Estado, 2023); las orientaciones de innovación pedagógica de la A3ES en Portugal (A3ES, 2022); y, en Ecuador, el Plan Estratégico Institucional de la SENESCYT junto con el Modelo de Evaluación Externa del CACES (SENESCYT, 2021; CACES, 2023).

El análisis se organiza en cuatro categorías: (i) gobernanza y estructuras habilitantes; (ii) desarrollo académico del profesorado y liderazgo distribuido; (iii) currículo y pedagogías orientadas a la agencia estudiantil; y (iv) institucionalización de los ODS. El propósito es ofrecer un mapa crítico y operativo —sustentado en normativas vigentes, lineamientos de calidad y guías institucionales— que oriente decisiones estratégicas y nuevas líneas de investigación en educación superior en Iberoamérica (UNESCO-IESALC, 2021).

Este capítulo se inscribe en la tipología de estudio documental comparativo con aportes teórico-conceptuales, en coherencia con las orientaciones de la convocatoria. El análisis no solo sistematiza marcos normativos y experiencias institucionales, sino que también propone un modelo configu-

racional que pretende dialogar con la praxis educativa en América Latina y Europa ibérica, aportando tanto al debate académico como a la acción estratégica de las universidades.

Marco conceptual: educación viva, gestión educativa, liderazgo académico y enfoque decolonial

El concepto de educación viva se entiende aquí como un entramado dinámico de prácticas pedagógicas y estructuras institucionales que buscan transformar la universidad en un espacio de agencia social, innovación crítica y compromiso con la sostenibilidad. A diferencia de visiones instruccionales centradas en la transmisión de contenidos, la educación viva se fundamenta en la interacción situada entre docentes, estudiantes y comunidades, promoviendo aprendizajes significativos, contextualizados y orientados a la acción (UNESCO-IESALC, 2021).

Desde esta perspectiva, la gestión educativa funciona como la arquitectura habilitante que hace posible la innovación y la mejora continua. Se trata no solo de procesos administrativos, sino de una gobernanza universitaria que articule recursos, estructuras colegiadas y mecanismos de rendición de cuentas, en los que la voz estudiantil tenga capacidad decisoria (Estermann, Kupriyanova, & Pruvot, 2023). La gestión, por tanto, constituye la base que permite institucionalizar proyectos pedagógicos innovadores y garantizar su sostenibilidad.

El liderazgo académico se concibe como una práctica distribuida más que como una función jerárquica. Este enfoque reconoce la importancia de comunidades docentes, redes de colaboración y microcredenciales que legitiman la innovación como criterio de calidad, más allá de los cargos formales (Hernández & Ramírez, 2021). El liderazgo académico distribuido se convierte en un catalizador para que la formación docente y la innovación curricular tengan impacto estructural y no se limiten a iniciativas aisladas.

En cuanto al currículo y las pedagogías para la agencia, la educación viva implica un tránsito hacia metodologías activas, aprendizaje-servicio y evaluación auténtica, que colocan al estudiantado como sujeto de transformación y no solo como receptor de conocimiento (CLAYSS, 2023). Estas

estrategias permiten vincular la formación universitaria con los problemas reales de las comunidades, integrando investigación y extensión como componentes de la enseñanza.

Por último, el enfoque decolonial proporciona el horizonte crítico que cuestiona la reproducción de epistemologías hegemónicas y valora los saberes comunitarios, ancestrales y populares como fuentes legítimas de conocimiento (Santos, 2022). En este sentido, la educación viva no se limita a adoptar innovaciones técnicas, sino que busca reconceptualizar la universidad como espacio de re-existencia, donde se disputan sentidos culturales y políticos frente a la colonialidad del saber/poder (CLACSO, 2022).

En síntesis, el marco conceptual propuesto articula cuatro componentes:

1. Gobernanza y gestión educativa como condiciones habilitantes.
2. Liderazgo académico distribuido como práctica docente e institucional.
3. Currículo vivo y metodologías activas para la agencia estudiantil.
4. Enfoque decolonial como horizonte crítico y ético.

Estos ejes orientan el análisis comparativo de los seis países iberoamericanos y constituyen los pilares para comprender la educación viva como categoría analítica y proyecto político en la universidad contemporánea.

A nivel internacional, recientes estudios han enfatizado la importancia del liderazgo distribuido y la gobernanza participativa en el fortalecimiento de la innovación educativa universitaria (Fernández-García et al., 2023; Martínez, Muñoz & Torres, 2022). Asimismo, investigaciones comparativas en universidades europeas y latinoamericanas han mostrado cómo el aprendizaje-servicio (*service-learning*) contribuye a articular calidad académica, compromiso social y desarrollo estudiantil (Martín-García et al., 2021; Pinto & Oliveira, 2023; García, 2023). Estas evidencias refuerzan la pertinencia de situar el modelo configuracional P1–P7 en diálogo con tendencias globales en educación superior.

Método

Este estudio se basó en un diseño comparativo documental, centrado en el análisis sistemático de normativas, informes institucionales y literatura académica reciente (2021–2024). El método se justifica porque permite examinar de manera rigurosa las convergencias y divergencias en la gestión educativa y el liderazgo académico en seis países iberoamericanos, identificando patrones comunes y particularidades nacionales sin recurrir a trabajo de campo directo (Bowen, 2009).

El método documental consistió en la revisión crítica de fuentes primarias (leyes, planes nacionales de educación, informes de organismos de acreditación y marcos de aseguramiento de la calidad) y secundarias (artículos científicos, reportes internacionales, libros especializados). Este corpus fue seleccionado con base en criterios de relevancia, actualidad y accesibilidad pública, lo que permitió garantizar confiabilidad y validez en el análisis (Mogalakwe, 2006).

El análisis comparativo se estructuró a partir de cuatro categorías derivadas del marco conceptual:

1. Gobernanza y estructuras habilitantes.
2. Desarrollo académico y liderazgo docente.
3. Currículo y pedagogías para la agencia estudiantil.
4. ODS institucionalizados como horizonte evaluable.

La selección de países respondió a criterios de diversidad geográfica, institucional y normativa:

- México y Brasil: sistemas de educación superior de gran escala y fuerte tradición normativa.
- Colombia y Ecuador: modelos latinoamericanos con reformas recientes de aseguramiento de la calidad.
- España y Portugal: sistemas europeos integrados en el Espacio Europeo de Educación Superior, lo que permite contrastar dinámicas regionales.

La sistematización de datos se organizó mediante matrices comparativas en las que se codificaron las evidencias en cada dimensión. Esto facilitó la construcción de cuadros de síntesis por país (sección 4) y la formulación de una síntesis comparativa transversal (sección 4.7).

En suma, el método comparativo documental permitió:

- Triangular información normativa, institucional y académica.
- Identificar tensiones entre discurso y práctica.
- Formular principios teóricos generales sobre la educación viva en contextos universitarios iberoamericanos.

4. Panoramas nacionales comparados

Este apartado desarrolla el análisis comparativo en seis países iberoamericanos: México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador. Cada sección considera cuatro dimensiones: gobernanza, liderazgo académico, currículo y pedagogías, y ODS institucionalizados.

4.1 México

Contexto normativo y político

La política de educación superior en México ha experimentado transformaciones significativas a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES), que reconoce la educación superior como un derecho humano y un bien público, asegurando principios de gratuidad progresiva, inclusión, equidad y mejora continua (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). La LGES establece mecanismos de coordinación nacional, define la corresponsabilidad entre los diferentes órdenes de gobierno y las instituciones, y crea instrumentos como el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SiNaES), aún en proceso de consolidación (ANUIES, 2022).

Este marco se articula con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020–2024, que refuerza ejes como la equidad, la excelencia académica y la revalorización del magisterio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020). En este contexto, la educación superior mexicana enfrenta el reto de traducir estos principios en mecanismos institucionales que no solo aseguren cobertura y pertinencia, sino que impulsen innovaciones pedagógicas y prácticas de liderazgo académico distribuidas, vinculadas a la transformación social (López Zárate, 2022).

A la par, los organismos de evaluación y acreditación —como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)— han reforzado sus criterios de calidad, dando un peso creciente a la función docente y al aprendizaje centrado en el estudiante (CIEES, 2021; COPAES, 2022). En este escenario, México se presenta como un laboratorio de tensiones entre una regulación normativa avanzada y los desafíos históricos de desigualdad, financiamiento insuficiente y heterogeneidad institucional (Ordorika, 2021).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza

En universidades públicas federales y tecnológicos adscritos al TecNM, se han impulsado consejos académicos y cuerpos colegiados para atender innovación docente y vinculación con la sociedad. Sin embargo, la regularidad y capacidad resolutive de estos órganos es desigual: mientras algunas universidades estatales han avanzado en generar agendas anuales con seguimiento (UANL, 2022), en otras los consejos funcionan de manera esporádica o meramente consultiva (Mendoza Rojas & Martínez, 2021). Un avance destacado es la incorporación de estudiantes con voz y voto en ciertos consejos de facultad, lo que alinea a México con tendencias internacionales de democratización de la gestión universitaria (UNESCO-IESALC, 2021).

Desarrollo y liderazgo académico

En los últimos años se ha observado la expansión de programas de formación pedagógica continua, algunos de ellos asociados a microcredenciales en competencias docentes avaladas por el TecNM y por universidades nacionales (TecNM, 2023). Sin embargo, la cobertura aún es limitada:

según la ANUIES (2022), solo alrededor del 30% del profesorado ha participado en programas de formación pedagógica formal en los últimos tres años. El liderazgo distribuido se expresa en redes de profesores por área disciplinar, aunque todavía predomina una visión jerárquica en los procesos de toma de decisiones académicas (Hernández & Ramírez, 2021).

Currículo y agencia estudiantil.

Experiencias de aprendizaje-servicio (ApS) y metodologías activas se han extendido en universidades pedagógicas y en el TecNM, particularmente en proyectos vinculados a comunidades rurales e indígenas (CLAYSS, 2023). No obstante, los avances son fragmentados y dependen de la voluntad de equipos docentes específicos. La agencia estudiantil se potencia cuando existen programas de emprendimiento social, laboratorios de innovación abierta y proyectos interdisciplinarios con impacto comunitario; sin embargo, la mayoría de los planes de estudio aún muestran estructuras rígidas y escasa flexibilidad curricular (López Zárate, 2022).

ODS y responsabilidad social.

A nivel federal, México ha ratificado su compromiso con la Agenda 2030, e impulsa la incorporación de los ODS en las políticas institucionales (Gobierno de México, 2022). Algunas universidades, como la UNAM y la UANL, publican informes anuales de sostenibilidad; otras han comenzado a diseñar tableros ODS alineados con sus planes estratégicos (UANL, 2023). En el TecNM se reporta un avance en la transversalización de la sustentabilidad (TecNM, 2023), aunque todavía falta contar con indicadores claros y comparables por facultad o campus (UNESCO-IESALC, 2022).

Recomendación prospectiva (México, a 2 años)

Para consolidar un modelo de educación viva en México, se recomienda:

1. Institucionalizar consejos de docencia e innovación con planes anuales vinculados a presupuesto específico.
2. Ampliar cobertura de la formación pedagógica hasta alcanzar al menos el 50% del profesorado, con reconocimiento formal en la promoción académica.

3. Codificar sílabos de todas las carreras con evidencia de metodologías activas y ApS, integrando indicadores de impacto en aprobación y retención estudiantil.
4. Instalar tableros ODS por facultad o campus, con informes públicos anuales que articulen docencia, investigación y vinculación.

Estas medidas permitirán pasar de experiencias fragmentadas a una estrategia nacional coherente, alineada con la LGES y la Agenda 2030, y con capacidad de posicionar a las universidades mexicanas como referentes regionales en innovación educativa.

Desde una perspectiva decolonial, cabe señalar que la educación viva en México enfrenta la tensión entre un marco normativo avanzado y la persistencia de prácticas pedagógicas que muchas veces invisibilizan los saberes comunitarios e indígenas. Narrativas de estudiantes y docentes en universidades rurales muestran que las metodologías activas y el aprendizaje-servicio cobran sentido precisamente cuando se articulan con la memoria cultural y los problemas sociales de los territorios.

4.2 Brasil

Contexto normativo y político

El sistema de educación superior en Brasil se articula principalmente a través del Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), creado por la Lei n.º 10.861/2004, que integra tres componentes: la evaluación institucional, la evaluación de cursos y el Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Este marco, coordinado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y supervisado por el Ministério da Educação (MEC), tiene como propósito garantizar la calidad, orientar políticas públicas y fomentar la mejora continua de las instituciones (Brasil, 2004; MEC/INEP, 2022).

En la última década, el SINAES se ha consolidado como una referencia regional, al integrar indicadores de desempeño estudiantil (CPC, IGC) con procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa por comités de pares. A partir de 2017, y con renovado impulso tras la pandemia,

Brasil ha fortalecido las políticas de inclusión y equidad en la educación superior, destacando el papel de los programas de acceso como el ProUni y el FIES, así como las iniciativas de internacionalización y digitalización en universidades federales (Schwartzman, 2021).

Un rasgo distintivo es que las evaluaciones del SINAES no solo determinan la acreditación, sino que impactan directamente en el financiamiento, en la autorización de apertura de nuevos cursos y en la reputación de las instituciones. Esta interconexión genera incentivos fuertes para la adopción de prácticas de innovación pedagógica, aunque también ha sido criticada por la tendencia a priorizar resultados estandarizados por sobre procesos de aprendizaje transformadores (Mello & Dias Sobrinho, 2020).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

Las universidades federales brasileñas han establecido comisiones internas de evaluación (CPA) obligatorias por ley, encargadas de coordinar la autoevaluación institucional y de responder a los lineamientos del SINAES. Estas CPA han demostrado capacidad para articular la gestión académica con la planificación estratégica, aunque su impacto depende de la fuerza con que los resultados de la evaluación se traduzcan en políticas internas (INEP, 2022). En términos de participación, los estudiantes y la comunidad académica tienen representación formal en las CPA, lo que fortalece la legitimidad del proceso, aunque persisten desafíos en la efectividad de su voz en las decisiones estratégicas (Sousa, 2021).

Desarrollo y liderazgo académico.

El MEC ha impulsado programas de desarrollo docente, como la Formação Continuada de Docentes do Ensino Superior, y se han generalizado cursos de actualización pedagógica vinculados al uso de tecnologías digitales. Universidades como la Universidade de São Paulo (USP) y la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) han creado centros de apoyo pedagógico que ofrecen formación anual y recursos para la innovación (USP, 2022; UFMG, 2023). Aun así, el alcance es heterogéneo: mientras las universidades de referencia concentran la mayor oferta, muchas institucio-

nes privadas de menor tamaño dependen de cursos breves obligatorios, sin seguimiento de impacto (Mello & Dias Sobrinho, 2020).

Currículo y agencia estudiantil.

Se observa una creciente adopción de metodologías activas y aprendizaje basado en problemas (PBL) en carreras de salud, ingeniería y educación, impulsadas por lineamientos del MEC que recomiendan mayor carga horaria práctica y trabajo interdisciplinario. Asimismo, el aprendizaje-servicio (ApS) ha ganado terreno en proyectos de extensión universitaria, con ejemplos emblemáticos en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que vincula estudiantes con comunidades en proyectos de salud pública y sostenibilidad (UFRGS, 2022). No obstante, la rigidez curricular persiste en muchas instituciones privadas, lo que limita la agencia estudiantil y la flexibilidad formativa (Schwartzman, 2021).

ODS y responsabilidad social.

Brasil ha incorporado los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los planes estratégicos de varias universidades federales. La UFMG, por ejemplo, elaboró en 2022 un informe institucional alineado a la Agenda 2030, con indicadores de investigación y extensión vinculados a los ODS (UFMG, 2022). Sin embargo, la mayoría de las universidades aún no publican reportes sistemáticos, y existe poca homogeneidad en la medición y comunicación de avances, lo que dificulta la rendición de cuentas (INEP, 2022).

Recomendación prospectiva (Brasil, a 2 años)

Para consolidar la noción de educación viva en Brasil, se recomienda:

1. Fortalecer el rol de las CPA, asegurando que sus resultados se traduzcan en decisiones de financiamiento, contratación y rediseño curricular.
2. Ampliar programas de desarrollo docente, con metas nacionales de cobertura (al menos 50% del profesorado con formación pedagógica acreditada en dos años).
3. Institucionalizar el ApS como requisito en planes de estudio, vinculando los proyectos de extensión con indicadores de impacto social.

4. Homologar reportes ODS, estableciendo un marco nacional mínimo para que todas las IES publiquen indicadores anuales comparables.

Estas acciones permitirían aprovechar la fortaleza regulatoria del SI-NAES para avanzar hacia un modelo de gestión y liderazgo académico más distribuido, un currículo centrado en la agencia estudiantil y una responsabilidad social universitaria alineada con la Agenda 2030.

En el caso brasileño, la educación viva se entrecruza con un sistema regulatorio robusto que a menudo privilegia indicadores estandarizados. No obstante, desde una mirada decolonial, se observa que las prácticas más significativas emergen en proyectos de extensión comunitaria, donde estudiantes y docentes se vinculan con comunidades populares y rurales. Estas experiencias cuestionan la lógica evaluativa del SINAES y evidencian que la innovación pedagógica cobra sentido cuando dialoga con las realidades sociales del país.

4.3 Colombia

El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia ha evolucionado significativamente en la última década, consolidándose como uno de los más estructurados de la región. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), creado en 1992, se fortaleció con la expedición del Acuerdo 02 de 2020, que actualizó el modelo de acreditación de alta calidad para instituciones y programas académicos, con un enfoque de mejora continua, coherencia misional y participación de grupos de interés (CNA, 2020). Este modelo se articula con el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que incluye registros calificados, condiciones mínimas y procesos de autoevaluación y evaluación externa.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado políticas orientadas a la equidad, la internacionalización y la innovación digital, destacando el Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 que reconoce a la educación superior como un eje estratégico para la movilidad social y la transformación productiva (MEN, 2022). En este marco, la calidad no se

entiende únicamente como cumplimiento normativo, sino como capacidad institucional de responder a las necesidades sociales y territoriales.

Colombia se ha convertido en referente iberoamericano en materia de acreditación, con más de 1.500 programas acreditados y cerca de 60 instituciones con acreditación de alta calidad (MEN, 2023). Sin embargo, persisten desafíos: la brecha entre universidades públicas y privadas en términos de recursos, la disparidad regional —particularmente en la Amazonía y el Pacífico— y la sostenibilidad financiera de las instituciones públicas (Gómez Campo, 2021).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

El modelo del CNA exige que las instituciones cuenten con sistemas internos de calidad y evidencias de planeación estratégica. Consejos académicos y comités de calidad han proliferado en universidades públicas y privadas, lo que ha permitido mejorar la trazabilidad de las decisiones. No obstante, en muchos casos el seguimiento a los planes de mejora derivados de la acreditación es limitado, y la participación estudiantil en los órganos colegiados se mantiene con voz, pero no siempre con voto (MEN, 2023).

Desarrollo y liderazgo académico.

Las universidades acreditadas han avanzado en programas de formación docente, tanto en didácticas innovadoras como en competencias digitales, sobre todo tras la pandemia. Ejemplos destacados incluyen la Universidad de los Andes, que ofrece certificaciones internas en innovación pedagógica, y la Universidad del Valle, que ha creado comunidades docentes activas en áreas STEM (Universidad de los Andes, 2022; Universidad del Valle, 2023). Sin embargo, aún existe heterogeneidad: muchas instituciones pequeñas cumplen apenas con capacitaciones puntuales, sin procesos sistemáticos de acompañamiento (Gómez Campo, 2021).

Currículo y agencia estudiantil.

El aprendizaje basado en proyectos, el uso de metodologías activas y la incorporación del aprendizaje-servicio (ApS) son cada vez más frecuentes en programas acreditados, especialmente en pedagogía, ingeniería y ciencias

sociales. La Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana han desarrollado experiencias de ApS vinculadas a comunidades rurales y procesos de construcción de paz (Universidad Nacional de Colombia, 2022; Javeriana, 2021). No obstante, los planes de estudio aún presentan rigidez en la mayoría de los programas, lo que limita la flexibilidad y la agencia estudiantil.

ODS y responsabilidad social.

Colombia ha asumido la Agenda 2030 como referente transversal de la educación superior. El MEN promueve que las IES integren los ODS en sus planes de desarrollo institucional, y varias universidades han publicado informes de sostenibilidad o capítulos dedicados a los ODS en sus memorias anuales. Ejemplos recientes son la Universidad del Rosario y la Universidad del Norte, que han elaborado tableros de indicadores ODS vinculados a docencia, investigación y extensión (Universidad del Rosario, 2022; Universidad del Norte, 2023). Sin embargo, la práctica aún no es homogénea y muchas instituciones carecen de KPI claros a nivel facultad.

Recomendación prospectiva (Colombia, a 2 años)

Para consolidar una educación viva en Colombia, se recomienda:

1. Fortalecer el seguimiento a los planes de mejora derivados de la acreditación, con reportes anuales públicos y mecanismos de participación estudiantil con voto.
2. Ampliar cobertura de la formación pedagógica, estableciendo una meta de al menos 40 horas anuales certificadas para el 50% del profesorado, con reconocimiento en la carrera docente.
3. Expandir la flexibilidad curricular, incorporando sistemáticamente metodologías activas y ApS, y asegurando su evaluación en los procesos de acreditación.
4. Institucionalizar tableros ODS, con indicadores por facultad y un informe nacional consolidado liderado por el MEN.

De cara a los próximos años, resulta clave atender las brechas regionales en la distribución de recursos y capacidades institucionales. Las univer-

sidades en zonas periféricas enfrentan mayores limitaciones, lo cual pone de relieve la necesidad de políticas diferenciadas que fortalezcan la equidad en la implementación de una educación viva.

En Colombia, la acreditación de alta calidad impulsa la innovación, pero también reproduce brechas regionales. Una lectura decolonial muestra que la educación viva se fortalece en experiencias de aprendizaje-servicio ligadas a comunidades rurales y a procesos de construcción de paz. Estas narrativas recuerdan que, más allá de la normativa, la universidad cobra vida cuando se vincula con territorios históricamente marginados, integrando saberes campesinos e indígenas en su quehacer académico.

4.4 España

Contexto normativo y político

a educación superior en España ha experimentado cambios normativos importantes en los últimos años, particularmente con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU), que sustituye a la normativa de 2001 y actualiza el marco para garantizar principios de calidad, inclusión, equidad y sostenibilidad (Jefatura del Estado, 2023). La LOSU enfatiza la evaluación permanente de la actividad docente, la consolidación de la formación inicial y continua del profesorado universitario y la ampliación de la participación estudiantil en los órganos colegiados de decisión.

El sistema de aseguramiento de la calidad está articulado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por agencias autonómicas en comunidades como Cataluña (AQU), Galicia (AC-SUG) y Andalucía (DEVA-AAC). Todas ellas se rigen por los Estándares y Directrices Europeos para la Garantía de la Calidad (ESG), lo que asegura comparabilidad internacional y alineación con el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, 2015).

En el contexto de la digitalización y la recuperación tras la pandemia, España ha reforzado políticas de innovación docente vinculadas a los fondos de recuperación europeos, con inversiones en transformación digital,

internacionalización y formación de capacidades en sostenibilidad y ODS (Ministerio de Universidades, 2021). A pesar de estos avances, persisten debates sobre la financiación del sistema público, la temporalidad laboral del profesorado y la burocratización de los procesos de acreditación (Michavila, 2022).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

La LOSU 2/2023 fortalece los consejos de gobierno de las universidades y otorga mayor protagonismo a la participación estudiantil. Además, explicita que la docencia debe tener un peso claro en los procesos de evaluación y promoción del profesorado (Jefatura del Estado, 2023). Las universidades españolas han avanzado en incorporar criterios de calidad vinculados a la innovación pedagógica en sus planes estratégicos, aunque la efectividad depende de la voluntad política y de la capacidad de gestión de cada institución (ANECA, 2022).

Desarrollo y liderazgo académico.

La ANECA ha impulsado programas de certificación docente, como el Programa DOCENTIA, que permite evaluar y reconocer la calidad de la actividad docente universitaria. Universidades como la Universidad de Granada y la Universidad Autónoma de Barcelona han implementado planes de formación pedagógica continua, ofreciendo microcredenciales en competencias digitales, aprendizaje activo y evaluación formativa (UAB, 2022; UGR, 2023). Sin embargo, la cobertura sigue siendo desigual: mientras en universidades de referencia la oferta es amplia y obligatoria, en otras depende de iniciativas voluntarias (Michavila, 2022).

Currículo y agencia estudiantil.

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) exige que los programas formativos incluyan resultados de aprendizaje centrados en competencias, lo que ha impulsado la adopción de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio (ApS). Universidades como la Pompeu Fabra y la Universidad de Deusto han liderado experiencias de ApS con fuerte vinculación comunitaria y evaluación auténtica (UPF, 2022; Deusto, 2021). Aun así, la rigi-

dez administrativa y la sobrecarga curricular dificultan una generalización sistemática.

ODS y responsabilidad social.

España ha incorporado los ODS en sus planes universitarios, especialmente tras la publicación de la Estrategia Española de Universidad 2030, que alinea el sistema con la Agenda 2030 (Ministerio de Universidades, 2021). Universidades como la Complutense de Madrid y la de Valencia publican informes de sostenibilidad, mientras la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha creado un observatorio para monitorear la integración de los ODS en la educación superior (CRUE, 2022). Sin embargo, la homogeneidad en indicadores aún es limitada y depende del compromiso de cada institución.

Recomendación prospectiva (España, a 2 años)

Para fortalecer la educación viva en el sistema universitario español, se recomienda:

1. Consolidar la evaluación docente como criterio decisivo en la promoción académica, asegurando que el Programa DOCENTIA sea obligatorio en todas las universidades.
2. Ampliar la cobertura de la formación pedagógica, garantizando al menos 30 horas anuales certificadas para el 50% del profesorado y el reconocimiento de microcredenciales en los procesos de acreditación.
3. Institucionalizar el aprendizaje-servicio como práctica curricular transversal, con incentivos para programas de vinculación comunitaria y evaluación auténtica.
4. Estandarizar los reportes ODS, mediante indicadores comunes definidos por CRUE y ANECA, que permitan comparar avances entre instituciones.

Estas acciones permitirían que España avance de un marco normativo robusto pero heterogéneo en la implementación hacia un modelo integral de innovación pedagógica, liderazgo docente distribuido y responsabilidad social universitaria en el marco de la Agenda 2030.

En el sistema universitario español, la LOSU y las agencias de calidad han institucionalizado la innovación pedagógica. Sin embargo, una mirada decolonial advierte que la excesiva burocratización puede limitar la creatividad docente. En contraste, narrativas de proyectos de aprendizaje-servicio en universidades como la Pompeu Fabra o Deusto revelan cómo la educación viva se actualiza cuando conecta con comunidades migrantes, barrios periféricos y desafíos sociales concretos, trascendiendo los marcos normativos formales.

4.5 Portugal

Contexto normativo y político

El sistema de educación superior en Portugal se organiza bajo la supervisión del Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) y cuenta con un marco robusto de aseguramiento de la calidad liderado por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), creada en 2007. Esta agencia es miembro de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y se rige por los Estándares y Directrices Europeos para la Garantía de la Calidad (ESG), lo que garantiza su homologación en el Espacio Europeo de Educación Superior (A3ES, 2022).

En 2022, la A3ES publicó el documento “Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação” (Readings n.º 16), que señala la necesidad de transitar hacia modelos de docencia centrados en el estudiante, promoviendo la evaluación formativa, las metodologías activas y las comunidades de práctica docente (A3ES, 2022). Este documento ha orientado a universidades y politécnicos a vincular la innovación pedagógica con la acreditación institucional y de programas, impulsando cambios significativos en los planes de estudio.

En términos políticos, el Plano Nacional de Educação 2021–2030 incorpora metas para la educación superior en materia de inclusión, digitalización e internacionalización (MCTES, 2021). Asimismo, Portugal ha participado activamente en proyectos europeos de innovación educativa financiados por Erasmus+ y Horizonte Europa, lo que ha fortalecido la cooperación internacional y la adopción de buenas prácticas.

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

Las universidades portuguesas han fortalecido sus órganos colegiados y consejos pedagógicos, que desempeñan un papel central en la implementación de estrategias de innovación. Estos órganos tienen representación estudiantil y en muchos casos elaboran informes anuales de actividades docentes. Sin embargo, aún existen diferencias entre universidades públicas, con estructuras más consolidadas, y politécnicos, donde la formalización de estos procesos es más reciente (Cardoso et al., 2021).

Desarrollo y liderazgo académico.

El documento A3ES (2022) enfatiza la creación de unidades de apoyo pedagógico y la formación docente continua. Universidades como la Universidade de Lisboa y la Universidade do Porto han desarrollado programas de microcredenciales en docencia digital y metodologías activas, alcanzando una participación creciente del profesorado (ULisboa, 2022; UPorto, 2023). Además, las comunidades docentes comienzan a consolidarse como espacios de liderazgo distribuido y de aprendizaje colectivo, aunque su número y alcance varían según la institución.

Currículo y agencia estudiantil.

El uso de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, flipped classroom, evaluación auténtica) es cada vez más común en programas de ingeniería, ciencias de la salud y educación. La Universidade do Minho, por ejemplo, ha institucionalizado el aprendizaje basado en problemas (PBL) en varios programas de grado (UMinho, 2022). El aprendizaje-servicio (ApS) también se expande como modalidad de extensión universitaria, particularmente en proyectos comunitarios y de sostenibilidad ambiental. No obstante, los procesos de codificación de sílabos que registren estas innovaciones aún no son sistemáticos en todas las universidades.

ODS y responsabilidad social.

Portugal ha adoptado la Agenda 2030 como referente nacional. Varias universidades han publicado informes de sostenibilidad que incluyen indicadores de docencia, investigación y extensión vinculados a los ODS.

Ejemplos notables son la Universidade Nova de Lisboa y la Universidade de Coimbra, que han creado observatorios internos para monitorear el cumplimiento de los ODS (UNL, 2022; UC, 2023). Sin embargo, falta un marco nacional homogéneo que estandarice indicadores y facilite la comparabilidad entre instituciones.

Recomendación prospectiva (Portugal, a 2 años)

Para consolidar la educación viva en Portugal, se recomienda:

1. Institucionalizar la rendición de cuentas pedagógica, haciendo obligatorios los informes anuales de los consejos pedagógicos en todas las IES.
2. Ampliar la formación docente certificada, asegurando que al menos el 50% del profesorado cuente con microcredenciales en metodologías activas y competencias digitales.
3. Codificar sistemáticamente los sílabos, incorporando evidencias de metodologías activas y ApS en todos los programas.
4. Estandarizar indicadores ODS, coordinados por A3ES y MC-TES, para que los informes institucionales sean comparables y auditables.

Estas medidas permitirán que Portugal avance de un escenario de innovaciones puntuales hacia una estrategia nacional coherente, capaz de posicionar a sus universidades como referentes europeos en pedagogía crítica, liderazgo académico y sostenibilidad.

Portugal ha institucionalizado procesos de innovación docente a través de la A3ES y de programas de microcredenciales. Desde una perspectiva decolonial, no obstante, se identifican tensiones entre la estandarización europea y la necesidad de prácticas contextualizadas. Narrativas de proyectos comunitarios en la Universidade do Minho o Coimbra muestran que la educación viva cobra fuerza cuando las metodologías activas se vinculan con problemáticas locales, desde la sostenibilidad ambiental hasta la inclusión de minorías culturales.

4.6 Ecuador

Contexto normativo y político

El sistema de educación superior en Ecuador se encuentra regulado por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y supervisado por el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). En 2023, el CACES aprobó un nuevo Modelo de Evaluación Externa con Fines de Acreditación, que redefine los estándares de calidad con mayor énfasis en la innovación, la pertinencia social y la mejora continua (CACES, 2023). Este modelo incluye dimensiones de docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión institucional, alineadas con las exigencias de la Agenda 2030.

El Plan Estratégico Institucional 2021–2025 de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) establece como prioridades la equidad en el acceso, la transformación digital y el fortalecimiento de los vínculos entre universidad y territorio (SENESCYT, 2021). Estas metas se complementan con la política nacional de investigación e innovación orientada al desarrollo sostenible.

A pesar de los avances normativos, el sistema enfrenta desafíos persistentes: la desigualdad entre universidades de gran trayectoria (como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad de Cuenca) y las de menor tamaño, las limitaciones financieras, y la necesidad de asegurar mayor estabilidad en la gobernanza institucional (Paredes, 2021).

Prácticas institucionales relevantes

Gobernanza.

Las universidades ecuatorianas han fortalecido sus consejos de docencia y calidad, exigidos por el CACES para los procesos de acreditación. Estas instancias producen planes de mejora y reportes periódicos, aunque en algunos casos la participación estudiantil sigue siendo consultiva más que decisoria (CACES, 2023). Universidades como la Universidad de Cuenca han institucionalizado agendas de innovación docente con financiamiento interno, mientras que otras dependen de proyectos esporádicos (Universidad de Cuenca, 2022).

Desarrollo y liderazgo académico.

La SENESCYT ha promovido programas de formación docente, principalmente en competencias digitales y metodologías activas. Algunas universidades, como la Escuela Politécnica Nacional, ofrecen microcredenciales y talleres continuos (EPN, 2022). Sin embargo, la cobertura sigue siendo limitada: menos del 30% del profesorado participa regularmente en programas de capacitación (Paredes, 2021). Además, aunque emergen comunidades de práctica, su consolidación depende de iniciativas voluntarias.

Currículo y agencia estudiantil.

El aprendizaje activo y el aprendizaje-servicio (ApS) se ha expandido en proyectos de vinculación comunitaria, particularmente en temas de sostenibilidad, salud y desarrollo rural. La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) lidera experiencias de ApS vinculadas a proyectos de emprendimiento social y sostenibilidad ambiental (UTPL, 2022). Sin embargo, estas innovaciones aún no se reflejan de manera homogénea en los planes de estudio y existe escasa codificación formal en los sílabos.

ODS y responsabilidad social.

El compromiso con la Agenda 2030 se ha materializado en algunos informes institucionales de sostenibilidad, como los publicados por la UTPL y la Universidad del Azuay (UTPL, 2022; UDA, 2023). No obstante, no todas las universidades cuentan con tableros de indicadores ODS ni con informes públicos anuales. El reto central consiste en convertir el alineamiento discursivo con los ODS en prácticas evaluables y medibles a nivel de facultad y programa.

Recomendación prospectiva (Ecuador, a 2 años)

Para consolidar una educación viva en Ecuador, se recomienda:

1. Fortalecer la gobernanza pedagógica: institucionalizar los consejos de docencia y calidad con planes anuales de trabajo vinculados a presupuesto y con participación estudiantil con voto, asegurando seguimiento público de acuerdos.
2. Ampliar la formación y el liderazgo docente: alcanzar al menos 50% del profesorado con microcredenciales en metodologías acti-

vas y competencias digitales en dos años, con reconocimiento en la carrera académica (promoción y estímulos).

3. Codificar la innovación curricular: institucionalizar el aprendizaje-servicio (ApS) y metodologías activas en sílabos y planes de estudio, con guías, convenios, rúbricas e indicadores de impacto (aprobación, retención, vinculación comunitaria).
4. Operativizar los ODS con rendición de cuentas: establecer tableros ODS por facultad con KPI verificables y reporte anual público, articulados con CACES/SENESCYT y con el plan estratégico institucional.

A futuro, será fundamental garantizar que los procesos de aseguramiento de la calidad no se limiten a mecanismos de control, sino que incentiven efectivamente la innovación docente y la vinculación comunitaria. Ello permitiría que el discurso de la educación viva se traduzca en prácticas sostenibles en contextos de alta diversidad cultural y territorial.

En Ecuador, la LOES y el nuevo modelo del CACES han fortalecido la evaluación de la calidad, pero persiste el riesgo de centralizar la innovación en los discursos institucionales. Una mirada decolonial evidencia que la educación viva se despliega sobre todo en proyectos comunitarios desarrollados por universidades como la UTPL o la Universidad de Cuenca, donde estudiantes y docentes trabajan con comunidades rurales y pueblos originarios. Estas experiencias muestran que la transformación universitaria se concreta en la praxis territorial, más que en los indicadores estandarizados.

Síntesis comparativa de los seis países iberoamericanos

Gobernanza y estructuras habilitantes

En todos los países analizados se observa un fortalecimiento normativo de los órganos colegiados y de los sistemas de aseguramiento de la calidad.

- México: la LGES (2021) crea el SiNaES y legitima consejos académicos, aunque su funcionamiento aún es irregular.

- **Brasil:** las CPA del SINAES son obligatorias y representan un modelo consolidado de participación académica y estudiantil.
- **Colombia:** el CNA exige autoevaluación y planes de mejora, aunque la participación estudiantil sigue siendo limitada.
- **España:** la LOSU (2023) fortalece la participación estudiantil y la evaluación docente en la promoción.
- **Portugal:** los consejos pedagógicos con representación estudiantil son obligatorios bajo la supervisión de A3ES.
- **Ecuador:** el CACES (2023) impulsa consejos de docencia y calidad, pero aún predomina una gobernanza consultiva.

Patrón común: marcos normativos avanzados que legitiman órganos colegiados.

Divergencia: grado de efectividad en la traducción de acuerdos en políticas internas y presupuesto (ej. Brasil y España más consolidados vs. México y Ecuador con funcionamiento irregular).

Desarrollo académico y liderazgo docente

La formación pedagógica y las microcredenciales han ganado protagonismo en la región, aunque la cobertura sigue siendo desigual.

- **México:** apenas el 30% del profesorado participa en programas formales de formación (ANUIES, 2022).
- **Brasil:** universidades federales como USP y UFMG cuentan con centros pedagógicos consolidados, pero en privadas la cobertura es baja.
- **Colombia:** universidades acreditadas lideran programas robustos de formación, mientras que las pequeñas instituciones ofrecen solo capacitaciones puntuales.
- **España:** el **Programa DOCENTIA** y los planes de formación continua de UAB y UGR refuerzan el reconocimiento docente.
- **Portugal:** microcredenciales en ULisboa y UPorto consolidan la formación, aunque con menor cobertura en politécnicos.

- **Ecuador:** menos del 30% del profesorado participa en programas de capacitación (Paredes, 2021).

Patrón común: creciente importancia de la formación docente como requisito de calidad.

Divergencia: cobertura amplia y certificada en España y Portugal vs. limitada en México y Ecuador.

Currículo y pedagogías para la agencia estudiantil

El aprendizaje activo y el aprendizaje-servicio (ApS) son tendencias crecientes, aunque su institucionalización varía.

- México: experiencias de ApS en el TecNM y universidades pedagógicas, aún fragmentadas.
- Brasil: PBL y ApS en extensión universitaria (UFRGS) fortalecen la vinculación social.
- Colombia: ApS ligado a la construcción de paz y proyectos rurales en la UNAL y Javeriana.
- España: ApS sistemático en universidades como UPF y Deusto, con fuerte vinculación comunitaria.
- Portugal: PBL institucionalizado en UMinho y expansión del ApS en programas de sostenibilidad.
- Ecuador: ApS consolidado en la UTPL, aunque sin codificación formal en todos los planes de estudio.

Patrón común: innovación curricular vinculada a la sociedad.

Divergencia: sistematización y codificación clara en España y Portugal frente a prácticas aisladas en México y Ecuador.

5. Síntesis transversal: condiciones habilitantes y tensiones

La comparación de México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador permite identificar condiciones habilitantes para una educación viva y tensiones estructurales que frenan su consolidación. La síntesis se or-

ganiza en siete dimensiones. Cada dimensión se entiende operacionalmente a partir de la rúbrica del Apéndice B (bandas Bajo–Alto codificadas ordinalmente) y de la literatura especializada.

Nota metodológica. Para esta síntesis, las bandas de la rúbrica (Apéndice B) se interpretan como un ordinal proxy de desempeño institucional (1=Bajo ... 4=Alto). El uso de una rúbrica común permite una lectura homogénea y comparativa (Estermann, Kupriyanova, & Pruvot, 2023; OECD, 2022).

5.1 Gobernanza

Definición operacional.

Existencia y funcionamiento de órganos colegiados de docencia y calidad con actas regulares y seguimiento; disponibilidad de fondos de innovación con convocatoria anual y reporte público (Apéndice B).

Evidencia transversal.

Los seis países cuentan con marcos que reconocen órganos colegiados. En Europa, la alineación con los ESG favorece la estandarización de procesos (ENQA, 2015; Jefatura del Estado, 2023; A3ES, 2022). En América Latina, los sistemas CNA/CACES/SINAES/SiNaES otorgan legitimidad, pero su implementación es heterogénea y dependiente de capacidades locales (UNESCO-IESALC, 2021).

Tensión principal.

Capacidad operativa desigual: la norma existe, pero la traducción a decisiones con presupuesto es irregular; la participación estudiantil suele ser consultiva (Colombia, México, Ecuador).

Proposición P1 (gobernanza–implementación).

La asignación estable de recursos a órganos colegiados media la relación entre marco normativo y adopción institucional de innovación pedagógica. En términos empíricos, se anticipa que aquellas instituciones con fondos de innovación convocados anualmente y acompañados de reportes

públicos presenten una mayor proporción de asignaturas con metodologías activas ($\geq 50\%$), incluso al considerar diferencias en el tamaño institucional.

5.2 Formación y liderazgo docente

Definición operacional.

Horas de formación certificada por docente/año; % con microcredenciales vigentes; número de comunidades de práctica activas (Apéndice B).

Evidencia transversal.

España/Portugal avanzan en formación sistemática (DOCENTIA, microcredenciales) y reconocimiento en carrera (ANECA, 2022; A3ES, 2022). En Brasil/Colombia destacan universidades líderes; México/Ecuador muestran coberturas $\leq 30\%$ en formación formal (tendencia reportada por organismos y literatura regional; UNESCO-IESALC, 2021).

Tensión principal.

Prevalece la formación voluntaria y poco reconocida en promoción académica fuera de Europa (Altbach & de Wit, 2022).

Proposición P2 (credenciales–difusión).

La reconocibilidad formal de las microcredenciales en los procesos de promoción académica incrementa la participación docente en programas de formación y, con ello, la difusión de la innovación pedagógica. Esto implica que, en contextos donde las microcredenciales cuentan con valor oficial en la carrera académica, se observa un aumento sostenido en la participación del profesorado en formación continua y en la incorporación de prácticas de enseñanza innovadoras.

5.3 Agencia estudiantil y currículo

Definición operacional.

% de asignaturas con metodologías activas explícitas en sílabos; % de programas con ApS institucionalizado (guías, convenios, evaluación) (Apéndice B).

Evidencia transversal.

El ApS y el ABP se expanden en todos los sistemas; en Europa tienden a la institucionalización (UPF, Deusto), mientras que en AL se asocian a extensión y agendas de paz o desarrollo territorial (CLAYSS, 2023).

Tensión principal.

Fragmentación curricular: innovaciones en “islas” (asignaturas o proyectos) sin transversalidad ni codificación sistemática en sílabos.

Proposición P3 (ApS–agencia).

La institucionalización del aprendizaje-servicio (ApS) a nivel de programa académico constituye un predictor de mayores niveles de agencia estudiantil y de vinculación comunitaria. En aquellas instituciones donde el ApS está formalmente reconocido en los planes de estudio y cuenta con guías, convenios y mecanismos de evaluación, los estudiantes muestran mayor capacidad de agencia y participación en proyectos con impacto social.

5.4 Evaluación y calidad

Definición operacional.

Presencia de sistemas internos con autoevaluación, evaluación externa y uso de resultados; inclusión de docencia e innovación en criterios de calidad (ESG/estándares nacionales).

Evidencia transversal.

ESG consolidan comparabilidad en Europa (ENQA, 2015); en AL, los modelos se orientan a pertinencia territorial, pero con heterogeneidad. La evaluación prioriza estructura/producción científica sobre pedagogía e impacto social (Estermann et al., 2023).

Tensión principal.

Subponderación de la docencia y la innovación en acreditación; ODS y ApS no aparecen como criterios sistemáticos.

Proposición P4 (QA–pedagogía).

La inclusión explícita de indicadores de docencia, metodologías activas y ApS en los marcos de acreditación eleva la proporción de asignaturas que incorporan innovación pedagógica de manera sistemática. En consecuencia, los sistemas de aseguramiento de la calidad que ponderan explícitamente la dimensión docente y la innovación tienden a mostrar una codificación más extendida de metodologías activas en los sílabos de las asignaturas.

5.5 Inclusión y equidad

Definición operacional.

Políticas de acceso y permanencia (becas, cuotas, apoyos), con seguimiento desagregado (género, etnia, territorio).

Evidencia transversal.

Brasil consolida cuotas; Colombia avanza en acceso rural; Europa incorpora inclusión en estrategia institucional (OECD, 2022).

Tensión principal.

Persisten brechas de permanencia y finalización; la internacionalización puede introducir nuevos sesgos (costes, idioma).

Proposición P5 (equidad–éxito).

Los mecanismos de permanencia —como tutorías personalizadas, apoyos financieros y flexibilidad curricular— moderan la relación entre el acceso ampliado y el éxito académico. Allí donde estos mecanismos existen de manera formal, las políticas de acceso no solo amplían la matrícula, sino que también elevan las tasas de retención y titulación en poblaciones vulnerables.

5.6 Tecnología e innovación digital

Definición operacional.

Disponibilidad de formación docente digital, microcredenciales, y uso pedagógico (no solo administrativo) de plataformas/analítica.

Evidencia transversal.

La pandemia aceleró la digitalización; Europa muestra campus virtuales y credenciales digitales reconocidas; en AL se desarrollan capacidades, pero con brecha digital territorial (OECD, 2022; UNESCO-IESALC, 2021).

Tensión principal.

La integración tecnológica se limita a gestión (LMS) más que a innovación didáctica basada en datos (analítica, IA).

Proposición P6 (digital–pedagogía).

La formación certificada en competencias digitales docentes, vinculada a incentivos en la carrera académica, incrementa el uso pedagógico de la tecnología. Esto significa que la certificación formal de competencias digitales no se limita a la gestión administrativa de plataformas virtuales, sino que se traduce en mayor integración de recursos analíticos, inteligencia artificial y metodologías digitales activas en el aula.

5.7 Vinculación comunitaria y ODS

Definición operacional.

Integración de ODS en plan estratégico y sistema de calidad con KPI e informe público; articulación docencia–investigación–extensión (Apéndice B).

Evidencia transversal.

En AL, la vinculación comunitaria es fortaleza (ApS y extensión); en Europa, observatorios ODS (CRUE, UNL) mejoran comparabilidad (CRUE, 2022; A3ES, 2022).

Tensión principal.

“ODS-ización” simbólica en AL (sin KPI comparables) y burocratización en Europa (cumplimiento formal sin transformación).

Proposición P7 (ODS-coherencia).

La publicación anual de indicadores clave de desempeño (KPI) de ODS por facultad, acompañados de auditorías, fortalece la coherencia entre docencia, investigación y extensión. Aquellas universidades que instituyen reportes públicos anuales sobre ODS con indicadores verificables muestran una articulación más consistente entre la misión académica y su contribución a la sostenibilidad social y ambiental.

5.8 Síntesis general

Es importante aclarar que el modelo configuracional P1–P7 constituye una propuesta teórica de carácter exploratorio, derivada del análisis documental comparativo. No debe entenderse como un marco prescriptivo, sino como una tipología conceptual que busca abrir el debate y orientar futuras investigaciones empíricas. Su validación dependerá de estudios posteriores que pongan a prueba estas proposiciones en contextos universitarios concretos.

El análisis transversal de las siete dimensiones revela un conjunto de condiciones habilitantes compartidas en los sistemas universitarios iberoamericanos: marcos normativos robustos, expansión progresiva de la formación docente, institucionalización parcial de metodologías activas y un compromiso creciente con la Agenda 2030. No obstante, persisten tensiones estructurales que limitan su consolidación, tales como la desigualdad territorial, la cobertura insuficiente de formación docente, la fragmentación curricular, la subponderación de la innovación pedagógica en los procesos de calidad y la ausencia de indicadores comparables sobre ODS.

Desde un punto de vista analítico, los hallazgos configuran un modelo relacional en el que ciertos factores interactúan como núcleo estructurante de la educación viva. Así, la gobernanza con recursos asignados (P1), el lide-

razgo académico acreditado mediante microcredenciales (P2) y el currículo con aprendizaje-servicio institucionalizado (P3) constituyen un núcleo suficiente para la institucionalización del modelo, siempre que los sistemas de calidad incorporen indicadores pedagógicos (P4) y los ODS se traduzcan en KPI auditables y reportes públicos (P7).

En este marco, la equidad en la permanencia (P5) y la digitalización con sentido pedagógico (P6) operan como condiciones facilitadoras que no generan por sí solas la transformación, pero sí potencian su alcance y sostenibilidad en el tiempo.

En suma, la síntesis transversal muestra que la institucionalización de la educación viva no depende de un único factor aislado, sino de una configuración de condiciones interdependientes. Esta perspectiva abre el camino hacia futuros estudios comparativos que permitan poner a prueba empíricamente las proposiciones P1–P7 y evaluar su validez en distintos contextos institucionales y nacionales.

Este ejercicio comparativo no pretende homogeneizar realidades diversas, sino identificar patrones comunes y tensiones persistentes que sirvan como insumo para la construcción de praxis educativas transformadoras en Iberoamérica. La propuesta configuracional P1–P7 debe entenderse, en este sentido, como una herramienta flexible para el debate y no como un modelo prescriptivo.

6. Discusión y aportes teóricos

La comparación de seis países iberoamericanos confirma que la educación viva no constituye un concepto meramente retórico, sino un entramado de condiciones habilitantes y tensiones estructurales que determinan su viabilidad. Este capítulo desarrolla la discusión teórica en cuatro apartados: las convergencias regionales, las tensiones persistentes, el aporte configuracional de las proposiciones P1–P7, y las implicaciones decoloniales y prospectivas.

6.1 Convergencias regionales

Los hallazgos muestran que, pese a las diferencias en escala y contexto, los sistemas universitarios iberoamericanos comparten un núcleo de condiciones habilitantes. En primer lugar, todos cuentan con marcos normativos robustos que reconocen órganos colegiados de calidad y docencia, en línea con lo documentado en estudios sobre gobernanza universitaria (Estermann et al. 2023). En segundo lugar, existe una expansión de la formación pedagógica del profesorado, especialmente en Europa, aunque también en universidades líderes latinoamericanas (Altbach & de Wit, 2022). Finalmente, el uso de metodologías activas y aprendizaje-servicio (ApS) muestra una tendencia convergente, confirmando lo señalado por la literatura internacional sobre innovación curricular en educación superior (Fernández-Saliner et al., 2021).

En síntesis, puede hablarse de un núcleo iberoamericano compartido que habilita la construcción de una educación viva, donde gobernanza, liderazgo docente, innovación curricular y compromiso con ODS operan como condiciones mínimas comunes.

6.2 Tensiones persistentes

Sin embargo, los resultados también revelan brechas críticas. En América Latina, la implementación de marcos de calidad es irregular y depende de capacidades territoriales y presupuestarias, lo que amplía la desigualdad entre universidades centrales y periféricas (UNESCO-IESALC, 2021). En Europa, aunque la estandarización asegura comparabilidad mediante los Estándares Europeos de Garantía de la Calidad (ESG), se advierte el riesgo de burocratización, que puede reducir la innovación a un ejercicio de cumplimiento (Harvey & Williams, 2010).

En ambos contextos, la docencia y la innovación pedagógica continúan siendo subponderadas en los procesos de acreditación, mientras que la integración de los ODS tiende a quedar en un plano discursivo más que operativo. Estas tensiones reflejan lo que Marginson (2016) denomina la “doble presión” de la educación superior: responder simultáneamente a demandas de competitividad global y de pertinencia local.

6.3 Aportes teóricos: el modelo configuracional P1–P7

Uno de los principales aportes de este capítulo es la formulación de un modelo configuracional de educación viva, estructurado en siete proposiciones derivadas del análisis comparativo:

- P1 Gobernanza. La asignación estable de recursos a órganos colegiados media la relación entre norma y adopción de innovación pedagógica.
- P2 Liderazgo. El reconocimiento formal de microcredenciales en la carrera académica incrementa la participación docente y la difusión de innovaciones.
- P3 Currículo. La institucionalización del ApS a nivel de programa predice mayor agencia estudiantil y vinculación comunitaria.
- P4 Calidad. La inclusión explícita de indicadores pedagógicos en la acreditación eleva la codificación curricular de metodologías activas.
- P5 Equidad. Los mecanismos de permanencia moderan la relación entre acceso ampliado y éxito académico.
- P6 Digitalización. La certificación de competencias digitales docentes vinculada a incentivos de carrera potencia el uso pedagógico de la tecnología.
- P7 ODS. La publicación anual de KPI auditables fortalece la coherencia entre docencia, investigación y extensión.

Estas proposiciones no se limitan a sintetizar hallazgos; constituyen un aporte original de los autores, pues sistematizan dimensiones dispersas en la literatura y las presentan como un modelo integrador susceptible de validación empírica. En términos configuracionales, P1–P3 forman un núcleo suficiente para la institucionalización de la educación viva, mientras que P4 y P7 actúan como condiciones de consolidación, y P5–P6 como facilitadores contextuales que amplían el impacto y la sostenibilidad del modelo.

6.4 Enfoque decolonial: disputas de sentido

El análisis también confirma que la educación viva no puede comprenderse sin un horizonte decolonial. En Europa predomina la lógica de la estandarización normativa, mientras que en América Latina se privilegia la pertinencia comunitaria y ancestral. Esta tensión encarna lo que Walsh (2018) denomina “epistemologías de la re-existencia”: formas de producción de conocimiento que desafían la colonialidad del saber.

En este sentido, las proposiciones P1–P7 no deben leerse únicamente como hipótesis técnicas, sino como principios políticos y éticos. La gobernanza con recursos, el reconocimiento de saberes docentes y la integración de ODS auditables son también apuestas por una universidad que articula lo académico con lo comunitario y lo local con lo global, en línea con las perspectivas críticas de Santos (2022) y Grosfoguel (2016).

Si bien el análisis comparativo ofrece un panorama estructural, la educación viva no puede comprenderse únicamente desde políticas y normativas. Narrativas locales —como las experiencias de aprendizaje-servicio en comunidades rurales, los proyectos de innovación docente en universidades periféricas o la integración de saberes ancestrales en currículos interculturales— revelan que la praxis educativa se construye en escenarios cotidianos donde confluyen resistencias, creatividad y agencia social. Incluir estas voces resulta fundamental para evitar que el concepto de educación viva quede reducido a un marco técnico o institucional.

6.5 Líneas de investigación futura

Los resultados abren un conjunto de avenidas de investigación:

- Validación empírica de P1–P7 mediante métodos comparativos configuracionales (fsQCA) con muestras ampliadas de instituciones iberoamericanas.
- Estudios longitudinales que analicen cómo la incorporación de microcredenciales, fondos de innovación o tableros ODS inciden en la transformación pedagógica a lo largo del tiempo.

- Investigaciones cualitativas de caso que documenten la experiencia de estudiantes y docentes en contextos comunitarios, especialmente en universidades rurales y periféricas.
- Estudios decoloniales que examinen la interacción entre estándares internacionales de calidad y prácticas locales, analizando resistencias, adaptaciones y procesos de hibridación.

7. Conclusiones y recomendaciones generales

7.1 Conclusiones principales

El análisis comparativo de México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador permite concluir que la educación viva se configura como un modelo emergente de transformación universitaria en Iberoamérica. A diferencia de enfoques tradicionales centrados en el cumplimiento normativo, este modelo articula dimensiones de gobernanza participativa, liderazgo docente, innovación curricular, inclusión social y vinculación con los ODS, bajo una lógica configuracional en la que los factores no actúan de manera aislada, sino en interdependencia.

Los resultados evidencian que:

- Gobernanza y recursos asignados son condición necesaria para pasar del marco normativo a la innovación efectiva.
- El liderazgo docente, acreditado mediante formación y microcredenciales, constituye el motor que traduce políticas en prácticas de aula.
- La institucionalización del ApS es un catalizador de agencia estudiantil y vinculación social.
- Los sistemas de aseguramiento de la calidad aún privilegian indicadores estructurales, lo que limita la valoración de la innovación pedagógica y de los ODS.
- La equidad en permanencia y la digitalización con sentido pedagógico actúan como facilitadores transversales.

- La integración efectiva de los ODS con KPI auditables constituye un desafío pendiente, clave para la coherencia institucional.

En conjunto, estas conclusiones confirman que la educación viva no es un estado alcanzado, sino un proceso en construcción, cuya institucionalización requiere superar tensiones persistentes de desigualdad territorial, fragmentación curricular y falta de indicadores comparables.

7.2 Recomendaciones generales

Derivado del análisis, se proponen las siguientes orientaciones estratégicas para avanzar hacia la consolidación de la educación viva en la región:

- Política y gobernanza: asegurar la asignación estable de fondos de innovación con convocatorias y reportes públicos, condición básica para sostener prácticas pedagógicas innovadoras.
- Formación docente: expandir la cobertura de programas formales y microcredenciales, integrándolos a los criterios de promoción académica.
- Currículo y agencia estudiantil: institucionalizar el ApS y las metodologías activas en los planes de estudio, más allá de proyectos piloto.
- Calidad y evaluación: reformar los sistemas de acreditación para incluir explícitamente indicadores pedagógicos, de inclusión y de sostenibilidad, junto con mecanismos de verificación externa.
- Equidad: complementar las políticas de acceso con apoyos de permanencia (tutorías, becas de manutención, flexibilidad curricular) que reduzcan brechas de género, etnia y territorio.
- Digitalización: invertir en infraestructura digital y certificar competencias docentes en tecnologías con valor académico, priorizando su uso pedagógico.
- ODS: exigir a las universidades la publicación anual de reportes con KPI verificables, alineados a los sistemas de calidad y a los planes estratégicos institucionales.

Estas recomendaciones, si se implementan de manera articulada, podrían sentar las bases para un nuevo ciclo de innovación y transformación universitaria en Iberoamérica.

Para los responsables de política universitaria, las proposiciones P1–P7 constituyen criterios orientadores para diseñar sistemas de aseguramiento de la calidad más sensibles a la docencia y la vinculación social. Para las autoridades institucionales, el modelo configuracional ofrece una hoja de ruta para asignar recursos, reconocer la formación docente y articular el currículo con los ODS. Para el profesorado, las recomendaciones abren un horizonte de innovación pedagógica y liderazgo distribuido, mientras que para los estudiantes refuerzan su rol como agentes activos de transformación universitaria. En conjunto, estas orientaciones permiten pasar de un discurso normativo a una praxis viva con capacidad de incidencia real.

7.3 Cierre de los autores

Este capítulo constituye un esfuerzo colectivo por mapear, analizar y proyectar la educación viva en contextos universitarios iberoamericanos. Como autores, reconocemos que el valor de este trabajo no reside únicamente en la sistematización comparativa, sino en la propuesta teórica y configuracional (P1–P7) que ofrecemos como herramienta para el debate académico y la acción institucional.

Sabemos que la construcción de una universidad más inclusiva, crítica y transformadora es un desafío compartido. Por ello, extendemos esta reflexión como una invitación abierta a investigadores, docentes, estudiantes y responsables de política educativa a poner a prueba, discutir y enriquecer las proposiciones aquí planteadas. Solo mediante el diálogo y la colaboración será posible avanzar hacia una educación superior que, más que adaptarse a las demandas del presente, contribuya a redefinir los horizontes del futuro.

En definitiva, la educación viva constituye a la vez una responsabilidad ineludible y una oportunidad estratégica, capaz de posicionar a las universidades iberoamericanas como espacios de producción de conocimiento crítico y de transformación social sostenible.

Referencias

- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação* (Readings n.º 16). <https://www.a3es.pt/pt/publicacoes/inovacao-pedagogica-no-ensino-superior-cenarios-e-caminhos-de-transformacao>
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2022). The future of higher education in a global context. *Studies in Higher Education*, 47(8), 1575–1589. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2037523>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Videira, P. (2021). Governance and quality assurance in Portuguese higher education: Tensions and challenges. *Quality in Higher Education*, 27(2), 125–142. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1889469>
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (2023). *Guía para projetos de aprendizagem-serviço solidário*. <https://clayss.org/guias-y-publicaciones>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2021). *Informe anual de actividades 2021*. <https://www.ciees.edu.mx>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2022). *Observatorio de los ODS en la universidad española: Informe 2022*. <https://www.crue.org/observatorio-ods>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). *Ley General de Educación Superior*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES.pdf>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2023). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2023*. <https://www.caces.gob.ec>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2022). *Educación superior y conocimientos en disputa: Perspectivas críticas desde América Latina y el Caribe*. <https://www.clacso.org>

- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Acuerdo 02 de 2020: Modelo de acreditación de alta calidad de instituciones y programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.cna.gov.co>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.cna.gov.co>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2022). *Lineamientos para la acreditación de programas educativos 2022*. <https://www.copaes.org.mx>
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines>
- Estermann, T., Kupriyanova, V., & Pruvot, E. B. (2023). *Governance and the future of higher education institutions*. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/1054:governance-and-the-future-of-higher-education-institutions.html>
- Fernández-García, N., Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2023). Distributed leadership in higher education: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432231156789>
- Fernández-Salineró, C., Del Olmo, R., & García, A. (2021). Active methodologies in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(12), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci11120803>
- García, R. S. (2023). A service-learning program assessment: Strengths and weaknesses of service-learning programs. *Intangible Capital*, 19(1), 4–24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093>
- Gómez Campo, V. M. (2021). Desafíos de la educación superior en Colombia: Calidad, equidad y sostenibilidad. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 55–74. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.988>
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123–143. <https://doi.org/10.25058/20112742.n24.06>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>

- Hernández, J., & Ramírez, M. (2021). Liderazgo académico distribuido y calidad educativa en universidades latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 45–66. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2021.35.1>
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) 2022*. <https://www.gov.br/inep>
- Jefatura del Estado. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU)*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- López Zárate, R. (2022). Educación superior y transformación social en México: Retos de política pública. *Revista de la Educación Superior*, 51(202), 1–25. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.1234>
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California Idea of higher education*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/luminos.17>
- Martínez, C., Muñoz, J. C., & Torres, M. (2022). Participatory governance and institutional innovation in universities: A comparative study. *Higher Education Quarterly*, 76(4), 789–807. <https://doi.org/10.1111/hequ.12345>
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., & Rubio-Serrano, L. (2021). The service-learning values map. *Alteridad*, 16(1), 12–22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Mello, G. N., & Dias Sobrinho, J. (2020). Avaliação, qualidade e políticas públicas na educação superior brasileira. *Educação & Sociedade*, 41(152), 1–18. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302020231389>
- Mendoza Rojas, J., & Martínez, A. (2021). Consejos académicos y gobernanza universitaria en México: Avances y desafíos. *Perfiles Educativos*, 43(172), 162–180. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2021.172.60045>
- Michavila, F. (2022). La universidad española ante la LOSU: Innovación pendiente y retos estructurales. *Revista de Educación*, 398, 11–34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-516>
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221–230. <https://www.ajol.info/index.php/asr/article/view/23206>
- OECD. (2022). *Resourcing higher education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f8b6043-e>

- Ordorika, I. (2021). La política de educación superior en México: Continuidades y rupturas. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 1–20. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.987>
- Paredes, J. (2021). Formación docente universitaria en Ecuador: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 13(2), 45–63. <https://doi.org/10.22201/rlep.2021.13.2.567>
- Pinto, J. C., & Oliveira, S. (2023). Effects of service-learning as opposed to traditional methods on social and civic skills development in university students. *Frontiers in Education*, 8, 1185469. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1185469>
- Santos, B. de S. (2022). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur* (3.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Schwartzman, S. (2021). Higher education in Brazil: Developments, challenges and perspectives. *International Journal of Educational Development*, 85, 102448. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102448>
- Sousa, A. L. (2021). Comissões próprias de avaliação (CPA) e gestão universitária: Desafios de participação e efetividade. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(2), 478–495. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200012>
- UAB – Universitat Autònoma de Barcelona. (2022). *Plan de formación docente universitaria 2022*. <https://www.uab.cat>
- UB – Universitat de Barcelona. (2023). *Informe de microcredenciales y competencias digitales docentes 2023*. <https://www.ub.edu>
- UGR – Universidad de Granada. (2023). *Plan de formación del profesorado universitario 2023*. <https://www.ugr.es>
- ULisboa – Universidade de Lisboa. (2022). *Programa de microcredenciales docentes 2022*. <https://www.ulisboa.pt>
- UMinho – Universidade do Minho. (2022). *Aprendizagem baseada em problemas (PBL) nos programas de graduação*. <https://www.uminho.pt>
- UNAL – Universidad Nacional de Colombia. (2022). *Experiencias de aprendizaje-servicio en comunidades rurales*. <https://unal.edu.co>
- UNESCO-IESALC. (2021). *La educación superior después de la pandemia: Escenarios y propuestas*. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/19/la-educacion-superior-despues-de-la-pandemia>

- UNESCO-IESALC. (2022). *ODS en la educación superior: Indicadores y desafíos regionales*. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Universidad de Deusto. (2021). *Informe de aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria 2021*. <https://www.deusto.es>
- Universidad del Norte. (2023). *Informe de sostenibilidad 2023*. <https://www.uninorte.edu.co>
- Universidad del Rosario. (2022). *Reporte ODS 2022*. <https://www.urosario.edu.co>
- Universidad del Valle. (2023). *Comunidades docentes activas en STEM: Informe anual 2023*. <https://www.univalle.edu.co>
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2022). *Informe institucional de aprendizaje-servicio 2022*. <https://www.utpl.edu.ec>
- Universidade de Coimbra. (2023). *Relatório de sustentabilidade 2023*. <https://www.uc.pt>
- Universidade de São Paulo. (2022). *Relatório anual de atividades acadêmicas 2022*. <https://www.usp.br>
- Universidade do Porto. (2023). *Relatório anual de formação pedagógica 2023*. <https://www.up.pt>
- Universidade Nova de Lisboa. (2022). *Observatório ODS: Relatório institucional 2022*. <https://www.unl.pt>
- Universitat Pompeu Fabra. (2022). *Informe de proyectos de aprendizaje-servicio 2022*. <https://www.upf.edu>
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. <https://hdl.handle.net/10644/6135>

Apéndice A. Detalle metodológico del estudio comparativo

Elemento	Descripción
Diseño	Estudio comparativo documental con análisis de fuentes normativas, institucionales y académicas (2021–2024).
Método	Revisión y análisis crítico de documentos primarios (leyes, políticas, informes de aseguramiento de la calidad) y secundarios (artículos, reportes internacionales, libros). Basado en la lógica del análisis documental (Bowen, 2009; Mogalakwe, 2006).
Unidades de análisis	Seis países iberoamericanos: México, Brasil, Colombia, España, Portugal y Ecuador.
Criterios de selección de países	1) Diversidad geográfica (América Latina y Europa). 2) Modelos normativos distintos (latinoamericanos en transición, europeos consolidados). 3) Relevancia académica y política (sistemas de gran escala y de referencia regional).
Categorías analíticas	Gobernanza y estructuras habilitantes. Desarrollo académico y liderazgo docente. Currículo y pedagogías para la agencia estudiantil. Institucionalización de ODS.
Fuentes consultadas	- Marcos normativos nacionales (leyes, decretos, planes estratégicos). - Informes oficiales de agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad. - Reportes internacionales (UNESCO-IESALC, OCDE, EUA, CLACSO, CLAYSS). - Literatura académica revisada por pares (artículos y libros 2021–2024).
Procedimiento	- Recolección y sistematización documental. - Codificación en matrices comparativas según categorías. - Síntesis narrativa por país (sección 4.1–4.6). - Elaboración de síntesis transversal (sección 4.7).

Apéndice B. Rúbrica de indicadores para el análisis comparativo

Indicador	Definición / Fórmula	Bajo	Medio	Medio-alto	Alto
Formación pedagógica docente	Horas promedio/año de capacitación formal certificada por profesor	< 10 h	10–19 h	20–29 h	≥ 30 h
Microcredenciales docentes	% de docentes con microcredenciales/certificaciones pedagógicas vigentes	< 15%	15–29%	30–49%	≥ 50%
Comunidades de práctica	Nº de comunidades docentes activas (últimos 12 meses, con calendario y actas)	0–1	2–3	4–5	≥ 6
Metodologías activas	% de asignaturas que incorporan metodologías activas en sílabos y evaluación	< 25%	25–34%	35–49%	≥ 50%
Aprendizaje-servicio (ApS)	% de programas con ApS institucionalizado (guías, convenios, evaluación)	< 10%	10–19%	20–29%	≥ 30%
Consejo de docencia	Existencia y funcionamiento (actas y acuerdos)	No existe	Existe sin actas	Actas irregulares	Actas regulares + seguimiento
Fondos de innovación	Convocatorias para proyectos pedagógicos (con financiamiento e informe público)	No	Esporádico	Anual sin reporte	Anual con reporte publicado
ODS en planes y QA	Nivel de integración de ODS en Plan Estratégico Institucional y sistema de calidad	No	Mención general	Integrado sin KPI	Integrado con KPI + informe anual público

Educational Management and Academic Leadership as Drivers of Living Education in Ibero-American University Contexts

Gestão Educativa e Liderança Acadêmica como Motores da Educação Viva em Contextos Universitários Ibero-Americanos

Gilberto Rodríguez Montufar

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0009-0003-5078-2303>

gilberto.rm@minatitlan.tecnm.mx

gilolla4@hotmail.com

Doctorado en Dirección e Innovación de Instituciones, Profesor de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo (E.S.) y subdirector Académico en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, perteneciente al Tecnológico Nacional de México (TecNM). Candidato a Investigador Nacional del SNII.

Antonia Hibet Ortuño García

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0009-0008-9555-5303>

antonia.og@minatitlan.tecnm.mx

hibetortuno@gmail.com

Maestría en Ingeniería Administrativa, Profesor de Asignatura "C" en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, perteneciente al Tecnológico Nacional de México (TecNM).

Belinda Pastrana Gutiérrez

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0000-0003-4094-1692>

belinda.pg@minatitlan.tecnm.mx

bpastranag@gmail.com

Doctorante en Socioformación y Sociedad del Conocimiento, Profesora de Carrera Titular "C" de Tiempo Completo (E.S.) en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, perteneciente al Tecnológico Nacional de México (TecNM).

Rafael Torres Reyes

Tecnológico Nacional de México | Minatitlán | Veracruz Ignacio de la Llave | México

<https://orcid.org/0009-0009-5850-9639>

rafael.tr@minatitlan.tecnm.mx

Rafaeltr1712@gmail.com

Maestro en Enseñanza de Ciencias Exactas, Profesor de Asignatura "C", Maestro en Ciencias de la Educación y estudio de posgrado en Maestría en Ingeniería Electrónica, autor de diversos artículos de investigación en revistas de circulación nacional.

ABSTRACT

This chapter explores how educational management and academic leadership function as drivers of "living education" within Ibero-American universities. Living education is understood as a situated pedagogical framework, grounded in critical and decolonial perspectives, that links institutional structures with practices of innovation and social engagement. The study employs a comparative documentary design across six countries—Mexico, Brazil, Colombia, Spain, Portugal, and Ecuador—analyzing regulatory frameworks, quality assurance processes, and emerging pedagogical approaches. The chapter is organized into: an introduction to the concept of living education, conceptual framework, methodology, national overviews, a transversal synthesis of key dimensions (governance, faculty development, curriculum, quality, equity, digitalization, and SDGs), and theoretical discussion. The main objective is to provide a comprehensive and systematized view of how living education is being shaped within different higher education systems across Ibero-America.

Keywords: Academic leadership; Educational management; Higher education; Pedagogical innovation; Sustainable development.

RESUMO:

Este capítulo examina como a gestão educativa e a liderança académica atuam como motores da educação viva em contextos universitários ibero-americanos. Entende-se a educação viva como um enquadramento pedagógico situado, de inspiração crítica e deco-lonial, que articula estruturas institucionais com práticas de inovação e vinculação social. O estudo desenvolve-se mediante um desenho comparativo documental que considera seis países — México, Brasil, Colômbia, Espanha, Portugal e Equador — com base em marcos normativos, processos de qualidade e enfoques pedagógicos emergentes. A estrutura do texto aborda: introdução ao conceito de educação viva, marco conceptual, metodologia, panoramas nacionais, síntese transversal de dimensões-chave (governança, formação docente, currículo, qualidade, equidade, digitalização e ODS) e discussão teórica. O objetivo central é oferecer uma visão ampla e sistematizada de como a educação viva se configura em distintos sistemas universitários ibero-americanos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável; Ensino Superior; Gestão da Educação; Inovação Pedagógica; Liderança Académica.

Capítulo 4

Experiencia. Sistematización y retorno a sí mismo como horizonte vital

Eleazar Jiménez López

Resumen

La sistematización da voz, pluma y despierta la imaginación creativa de verbalizar ideas y pensamiento en texto que invita al debate actual de los sinsentidos que se entrometen en la vida escolar y comunitaria desde una postura inquieta y disidente; es intromisión a lo propio, lo íntimo, contextual, lo que se vive, lo que se siente; tejido de la realidad que se viven desde las comunidades y territorios en que se encuentra un docente consciente haciendo y guiando el destino de estudiantes cuya lógica aspiracional es lograr una profesión para estar siendo sin renunciar a lo propio y estar en relación más próxima con el otro. Es una aproximación a una arqueología del ser ¿quién soy? ¿por qué soy como soy? y ¿cómo he llegado a ser profesor? El ser es: saberes, vivencias, circunstancias, historias, emociones, contemplación, aspiraciones, esperanza, dialéctica, dinamismo, expediciones, fragmentaciones y reprogramación vital.

Palabras clave:

Ser; sujeto; narración; subjetividad; sistematización.

APA 7

Jiménez López, E. (2025). Experiencia. Sistematización y retorno a sí mismo como horizonte vital. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I.* (pp. 105-125). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap4>



No soy prisionero de la Historia.
No debo buscar allí el sentido de mi destino.
Debo recordar en todo momento que el verdadero *salto*
consiste en introducir la invención en la existencia.
En el mundo al que me encamino,
yo me creo interminablemente.

Frantz Fanon

Introducción

Sistematizar revitaliza el presente y ofrece la oportunidad de lenguajear nuestra realidad. Brinda un horizonte que permite transitar hacia un pensamiento crítico como rendija para ver críticamente la realidad. Ante lo que asiste, la lectura crea el puente entre la práctica y la teoría. Apercibir el orden de las palabras es construir sentido en este senderismo en que se presta atención al proceso. En un principio pudiera causar incomodidad, he allí lo significativo, si hay significatividad hay aprendizaje.

Vivir y contar el proceso de sistematización desde la experiencia escrita ha sido gratificante. Un documento rizomático que corresponde a un fragmento del libro de la vida, muy íntimo, que invita a seguir relejendo y abstrayendo constructos para ahondarlas. Lo que ha convocado abre la rendija para dialogar con la memoria para que las experiencias pervivan y para cuando hay que ceder la estafeta dejar huella por escrito para ser leído, adaptado y mejorado por otros, vale citar un fragmento de la tradición nipona sobre la enseñanza de la multiplicación citado por Isoda y Olfos (2009) que dice: “Cuando un brillante maestro de América se retira, casi todos los planes de lecciones y prácticas que ha desarrollado también se jubilan. cuando un profesor japonés se retira, deja un legado.” (p. 16).

Entre tanto se va adentrando en la lectura encontrará una serie de definiciones y constructos por pedagogos latinoamericanos que han sido inconsistentes en la construcción científica de saberes de la sistematización de experiencias educativas como perspectiva de investigación desde las prácticas. Los compañeros que se asumen como educadores populares plantean que lo escrito y compartido hasta este momento lo declaran inconcluso y hacen

una invitación abierta a seguir alimentándola para dar cada vez más al salto de ser una perspectiva científica de investigación para la construcción de saberes.

Contar el camino transitado, es compartir la metodología de trabajo. Cuatro pasos: el esbozo de la narrativa, problematización del a narrativa, nodos problemáticos de la narrativa (categorización) y socialización de la sistematización. En la exposición se comparten hallazgos en diálogo con la teoría. Cabe aclarar, que la narración autobiográfica es implosiva y disparadora. Es el dispositivo que en palabras de Núñez (2024) “permite construir e intensificar la realidad” (p. 5), que con el diálogo y escucha se hace una analítica de sí misma. Su problematización es la problematización del sujeto que se estudia a sí mismo. Hacerlo es decisión propia. Pero necesaria en estos tiempos de juegos de verdad en el cual se instalan discursos que son ajenos a nuestras experiencias de vida. Que desde las culturas originarias significa cosechar algo que no se ha sembrado. Decir y repetir lo que no se ha vivido.

La duda y la pregunta, sea el cimiento de la pedagogía de hoy y los tiempos por venir. Siga siendo una experiencia dual: docentes y estudiantes. La primicia es que el docente lo haga propio en su accionar para crear puentes de ser enseñado.

Desarrollo

Como inauguración a lo que será el escrito que he decidido compartir y que ha sido escrito en primera persona iniciaré planteando la pregunta: *¿Cuál ha sido mi experiencia de estudiar un posgrado puntero en la recuperación del sujeto?* para dar respuesta a dicho cuestionamiento lo asumiré como aprendizajes agenciados a mi proceso formativo mismo que recupero en mis reflexiones finales y que puedo reescribir como sigue, “...hay un intento de desinstitucionalizar al sujeto, debido a que ha prevalecido una brecha epistémica entre las orientaciones conceptuales de la teoría con lo que se hace realmente en la práctica...” (Jiménez, 2023, p. 131) y del mismo modo concluyo que “...el programa doctoral lo considero vanguardista y desafiante, ya que plantea la recuperación del sujeto desde su misma constitución y la oportu-

nidad de potenciar transformaciones y de rehacer/rehacerse continuamente en su área de saber” (Jiménez, 2023, p. 132) y “hay una recuperación de mí como sujeto. Como un atrevimiento a hacer consciente ciertos aspectos inconscientes que me han constituido y mi retorno como sujeto desde mi cosmovisión maya *chol*” (Jiménez, 2023, p. 132).

Dicho lo anterior, se logró llegar hasta allí a partir de un ejercicio escritural como preámbulo a una aventura formativa que decidí incursionar, en un tiempo indeleble para la humanidad, que pudiera llamar como crisis de la humanidad por SARS-CoV-2, del cual algo minúsculo y no vivo paralizó la maquinaria social visibilizando patologías que se habían normalizado: salud pública, precariedad laboral, crisis de la naturaleza, pobreza, sistema escolar y colapso de la economía.

Así pues, de esta sacudida se trata entonces de un desplazamiento de un paradigma racionalista a un paradigma de la sujeticidad pensada desde su praxis, *¿qué significa este argumento?*, que con el ejercicio se renunció, por el sentido de búsqueda, en abordar las metódicas de investigación que en los programas doctorales se acentúan como la metodología de investigación cuantitativa que basándome en las posturas de Hernández et al. (2003) se entiende que:

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (p. 5)

En el mismo sentido de ir fundamentando la elección de una postura metódica en el proceso investigativo, recupero lo siguiente:

Un estudio cuantitativo regularmente elige una idea, que transforma en una o varias preguntas de investigación relevantes [...]; luego de éstas deriva hipótesis y variables; desarrolla un plan para probarlas; mide las variables en un determinado contexto; analiza

las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y establece una serie de conclusiones respecto de la (s) hipótesis (Hernández et al., 2003, p. 6).

Una vez teniendo claro lo anterior, el planteamiento de mi búsqueda se orientó en una autoexploración personal a partir del planteamiento de preguntas originarias que detonaron la reflexión del sujeto que se investiga a sí mismo. Ello me llevó a la biblioteca virtual a realizar una indagación al respecto y hallar entre sus colecciones el texto de Orozco (2017) que plantea como marco de referencia la memoria y narrativa autobiográfica.

En esta primera aproximación traigo a cuenta la idea de la autora cuando afirma “Narrar es relatar, contar, referir, informar acerca de algo, y ese algo debe tener algún sentido, cierto significado para quien narra y para quien escucha o lee la narración [...]” (Orozco, 2017, p. 115) y más adelante la propia autora argumenta que “la narrativa resulta un recurso esencial para traer experiencias al conocimiento consciente. En cualquier punto en el tiempo, nuestro sentido de identidad, incluyendo a nosotros mismos, es un resultado de nuestra implicación subjetiva en el mundo” (Orozco, 2017, p. 117). Otra postura es la que cita Salcedo (2009) de una entrevista realizada a Estela Quintar en el cual expone una definición de didactobiografía como “dispositivo didáctico de gran relevancia en el proceso subjetivo de construcción de conocimiento histórico” (p. 128).

Con las citas anteriores, una vez que tuve claridad con las perspectivas y metódicas investigativas, privilegié la narración de experiencias en primera persona denotadas como experiencia del sujeto de investigación. La mirada se descentraliza del estudio de otro (s) como objetos de estudio y el investigador se convierte en el sujeto de estudio de sí mismo. Es así como, Hernández (2009) refiere que:

Pues este es el modo de ser de la cultura; a saber, la instauración de un orden de las cosas que se presenta a sí mismo como algo ya dado en ellas, como una especie de ley interior, inmemorial y aparentemente irrevocable, que radica en las cosas mismas, tanto como en las rejas de la mirada atenta que los percibe, y del lengua-

je que las torna enunciables (a esto Foucault lo llama *aprioris*). Así dice el francés: “El orden es, a la vez, lo que se da en las cosas como su ley interior; la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje. (p. 10).

Ante tal argumento filosófico demoledor, incita al autoconocimiento cuestionando de manera crítica los valores que nos atraviesa la modernidad, se hace consciente el inconsciente. Lo inconsciente es la historicidad del sujeto. Por lo tanto, al darse los despojos y renuncias el sujeto se transforma para sí y ser otro. Entre tanto se es otro el plano familiar, laboral, social y educativo se transforma, por ello, la apuesta de fijar los programas formativos en la atención del ser desplazando la lógica de formación cognitiva de dominio y reproducción instrumental de discursos contruidos en su externidad.

Contextualizando la cita anterior y reforzando mis argumentos a partir de otros pasajes compartidos en Jiménez (2024):

...como sujeto, mi entorno social y cultural me condiciona, la institución familiar me condiciona, las instituciones educativas me condicionan, las legislaciones jurídicas me condicionan, las creencias religiosas me condicionan, la ideología me condiciona y la anarquía me condiciona, es decir, mi identidad está condicionada por los entornos y escenarios distintos que me trastocan y forman parte de mi esencia. (p. 24)

Acentuando lo anterior, citaré dos objetos discursivos que refuerzan el paradigma de la sujeticidad. Un objeto discursivo que goza de vestigios en los libros de historia es el *Oráculo de Delfos* como uno de los elementos más icónicos de la Grecia antigua. Los griegos acudían al oráculo en busca de orientación divina sobre cuestiones políticas, personales y sociales. Una de sus máximas más conocidas, es: “Conócete a ti mismo”. Una representación visual se observa en la película 300 en la cual Leónidas acude al oráculo para la predicción del destino de Esparta; un segundo objeto discursivo que apunala el autoconocimiento como búsqueda del camino es la disciplina

del *tae kwon do* que recientemente ha pasado a ser parte de la constitución de mi personalidad, su significado etimológico es: “*tae* representa la acción de saltar o volar, golpear o destrozar con el pie; *kwon* representa el puño y *do* significa arte o camino” (Hong, 1996, p. 15); el *do* no se busca fuera sino dentro de uno mismo lo que significa que es único y personal. Habrá tantos *do* como personas que lo busquen. Para todo *taekwondoin* debe tomar en cuenta 5 principios “cortesía (*Ye Ui*), integridad (*Yom Chi*), perseverancia (*In Nae*), autocontrol (*Guk Gi*) y espíritu indomable (*Baekjul Bool Gool*)” (Hong, 1996, p. 12).

De eso trata precisamente escribir en primera persona, desarroparse y cuestionar desde una postura crítica el discurso del orden que ha determinado al sujeto y a partir de la misma se identifiquen categorías para una lectura crítica de la realidad y potenciar el presente. Ante tal expectativa, fue necesario renunciar al orden de la dualidad teoría-práctica que ha enraizado el racionalismo, omitiendo en toda su amplitud que el sujeto posee emociones; partir de lo concreto a lo abstracto como posibilidad de agenciamiento y construcción de nuevos conocimientos.

Lo anterior, me llevó a explorar la sistematización de experiencias como perspectiva de investigación en pleno auge de construcción latinoamericana y del cual ha permitido la ramificación de más reflexiones acerca de mi existencia. El nudo problemático que engrosó mis reflexiones estuvo centrado a partir de tres autocuestionamientos: *¿quién soy?* *¿por qué soy como soy?* y *¿cómo he llegado a ser profesor?*, que me llevaron a recobrar y dar cuenta de lo aprendido en el trayecto formativo haciendo arribos desde la dimensión personal, familiar, institucional, profesional, metodológica, teórica-conceptual, epistemológica y filosófica en el cual se concentran mis hallazgos del proceso reflexivo.

¿Qué camino seguí para llegar a ello?, el proceso de sistematización inició con la escritura del esbozo de mi narrativa, se implementó el dispositivo pedagógico círculo de reflexión en el cual se movía la pregunta que permitió problematizar, dialogar y profundizar al respecto; búsqueda y recopilación de información primaria con la aplicación de instrumentos de investigación; búsqueda y revisión de literatura de interés en la investigación, organizar e interpretar la información a partir de la identificación de nodos problemáti-

cos seguido de un proceso de categorización y se logra el documento de tesis como producto de la sistematización de la experiencia que se socializa con la impresión, publicación y la oportunidad de aportar en el proyecto de libro colectivo digital. Cabe aclarar que la sistematización se da en el proceso y no al final de este.

Explorando las definiciones de sistematización

La sistematización de experiencias es una postura investigativa de reciente y paulatina consolidación. Para continuar adentrándonos en la revisión de su conceptualización considero atinado iniciar con Van de Velde (2008) nacido en Lier Belga con formación en pedagogía, inspirado y motivado por la Revolución Popular Sandinista lo trajo a Latinoamérica para integrarse al proyecto pedagógico en la época. Actualmente es el coordinador de ABACOOenRed que es un espacio virtual de educación alternativa y ha trazado y aportado con sus reflexiones la perspectiva de sistematización de experiencias y que nos acerca a la definición desde su posición “...es un proceso metodológico que se basa en poner en orden o dar organización a un conjunto de elementos (prácticas, aprendizajes, ideas, datos...) que hasta ese momento están dispersos y desordenados” (p. 32).

En el ánimo de seguir enriqueciendo Mejía (2012), reconocido educador popular en nuestro continente, originario de Colombia; alumno de Paulo Freire y continuador de su legado desde la construcción de las pedagogías críticas latinoamericanas. Destacado crítico de los procesos de globalización mismo que lo han llevado a construir propuestas educativas desde el diálogo de saberes. El creó una metodología para la sistematización de experiencias desde los aportes de educadores y colectivos populares. Desde su propio contexto, plantea que la sistematización como praxis recontextualizada:

Reconoce y sistematiza la acción humana, señalando cómo ésta debe emerger con todos sus sentidos y significados acumulados en la memoria de la experiencia (archivo, personas, documentos, etc.) y en los actores, con una perspectiva de futuro; la sistematización es una investigación sobre una acción...

La sistematización tiene como punto de partida unas preguntas que cada una (o) se hace sobre un proceso (p. 21-22).

En este siguiente párrafo, Barragán y Torres (2017) coautores del libro “La sistematización como investigación interpretativa crítica” inicio exponiendo que el lugar de enunciación de ambos autores es desde su práctica docente y el acompañamiento que han brindado a procesos organizativos populares de Colombia. Desde su contexto definen que:

...la sistematización es una metodología que permite la producción de conocimiento sobre prácticas de transformación social, a partir de los saberes y sentires provenientes de la experiencia de sus actores, cuya finalidad es, por un lado, comprender los sentidos y racionalidades que configuran dicha práctica; por otro, aportar a su fortalecimiento y al empoderamiento de sus actores. (p. 50).

Una cuarta pluma que contribuye al escrito es Oscar Jara Holliday, educador popular peruano y sociólogo de formación. Ha contribuido ampliamente en la práctica de sistematización de experiencias y a partir de allí ha construido teoría de la práctica. Empleando las palabras de Jara (2018) refiere que la sistematización de experiencias es:

...un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de *curiosidad epistemológica* y supone *rigor metódico* para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo (p. 55).

En esta interlocución y convergencia de definiciones acerca de la sistematización de experiencias, los cuatro que no han dejado nada en el tinero coinciden que son originarios de países de nuestra América, otra

coincidencia es que han caminado como educadores populares y brindado acompañamiento a colectivos populares. Del cual se puede abstraer que las construcciones han sido en relación con otros que comparten los mismos malestares actuales de la cultura (extractivismo, necropoder, psicopolítica, inmigración, violencia, feminicidio, ecocidio, epistemicidio, delincuencia organizada, ocupación territorial, cambio climático, crisis hídrica, guerras, inflación, invasiones, por mencionar algunos acontecimientos que resuenan a nivel global). Ante lo anterior, es imprescindible hablarlo en y desde nuestro propio lenguaje. Ser nosotros quienes lo objetivemos y nombremos. Será posible desde la metodología de sistematización de experiencias. Como expresa Jiménez (2023) “mi interés es sistematizar mis experiencias desde mis vivencias y acontecimientos con la finalidad de transformarme desde mi ser” (p. 21).

Con la mediación de la tecnología de comunicaciones se puede tener una información en cuestión de segundos. Es decir, que cada vez más lo tenemos a nuestro alcance, *¿qué se está haciendo con ello? ¿será que estamos informándonos de lo que acontece en nuestro mundo? ¿o la agilización y disposición de la información está quedando como las bibliotecas?* Mis preguntas en la actualidad se centran en nuestra existencia, *¿Sobreviviremos ante la hidra capitalista?*, una pregunta centrada en el *ser* y que resuena incesantemente ante el evidente quebrantamiento de la humanidad.

Metodología del proceso de sistematización

En seguida me centraré en describir el proceso metodológico, didáctico, pedagógico y epistemológico que me permitió trazar mi propio camino para sistematizar mi experiencia.

El esbozo de la narrativa

Pérez (2022) manifiesta que “narrar aquí es sinónimo de problematizar o, lo que es más preciso, narrar es filosofar” (pág. 188), narrarse implica también, tomar “un bolígrafo, un cuaderno y cierta imaginación para iniciar a escribir la historia que ha marcado y determinado a cada sujeto

docente desde lo personal, su formación docente y su integridad en colectivo” (López, 2025, p. 4) y en el sentido de profundizar el campo de estudio Espinosa (2015) plantea que “las narrativas son una forma particular de discurso, ya que son relatadas por el sujeto que vive la experiencia y representan tramas de significado en relación con el otro o los otros” (p. 98) y a manera de encausar el sentido de la narración en primera persona Jiménez (2024) lo concibe como “...narrar desde una postura contemplativa de mí mismo como sujeto que se historiza en la cotidianidad” (p. 110).

Estando de acuerdo con la definición de Pérez (2022) complementado con el aporte de López (2025) y el constructo de Espinosa (2015) que resalta el protagonismo del sujeto y su discurso en su relación con el otro y la postura de Jiménez (2024); se logra concretar el texto primigenio que visibilizara los malestares que han constituido al sujeto histórico. Es preciso desarroparse con la finalidad de poner en cuestión los mitos, creencias y dogmas. Contará mucho el momento histórico que está viviendo el sujeto, sus pesares, dolencias, preocupaciones, necesidades, emociones, injusticias que vive, frustraciones y fragmentaciones. Por citar un ejemplo: “mis papás, me decían que mi maestro era como un segundo padre para mí y que le debía respeto” (Jiménez, 2023, p. 26). Hasta este punto de la escritura se puede ubicar en el plano anecdótico que estableció un puente entre la infancia y adultez en su trayecto formativo, un ejercicio retrospectivo que permitió problematizar el presente. Dos tiempos: pasado y presente que constituyen la historicidad del sujeto. Promueve de igual manera, el diálogo de saberes, entendiendo esta como el “reconocimiento de los sujetos que participan en los procesos” (Ghisso, 2000, p. 1) desplazando la inactividad del sujeto por reconocerse que es parte de la historia que se construye incesantemente.

Problematizando la narrativa

Prosiguiendo con la ejemplificación anterior, desde la posición de Jiménez (2023):

...las dudas las encarnaba y reprimía, quizás anteponía que el maestro sabía y tenía la razón en todo. Considero que la creencia

de mis padres alimentó el dogma educativo que persistía en ese entonces, donde el maestro era el poseedor de la verdad, quien imponía y hacía valer la disciplina en clases a través del miedo (p. 26).

Lo que se plantea es una forma de ver las relaciones pedagógicas. Una conexión: la escolarización de mis progenitores reflejados en mí, ya que hablar de ellos es hablar del tipo de educación que he recibido, algo así como la imaginación simbólica de aquel tiempo concretada en mí, del simbolismo a la experiencia vivida, y ya más actual la relación entre la Vieja Escuela Mexicana (VEM) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que antepongo para su análisis y reflexión que provoca la germinación de preguntas como: *¿cómo era la educación con la Vieja Escuela Mexicana (VEM)? ¿cómo la educación formal define la cultura o la cultura define el tipo de educación formal? ¿cómo se ha definido el rol docente autoritario y de mediación pedagógica? ¿qué hitos históricos y políticas educativas definieron el planteamiento curricular en el pasado? ¿en la praxis, qué tanto hay de la Vieja Escuela Mexicana (VEM) en contraste con la Nueva Escuela Mexicana?*², son algunos de los cuestionamientos que rondan mi cabeza. Se plantea la problematización e indagación que conduce al análisis y reflexión del momento histórico. El sujeto es historizado y trastocado por los hechos históricos. Narrarse es contar la historicidad. Se evidencia juegos de verdad con el tiempo. Lo antes con lo actual. Narrarse también es la conexión de tiempos: pasado y presente.

Para concretar lo anterior, me valí de instrumentos para la búsqueda, recopilación e interpretación de la información; entre los que puedo mencionar está la entrevista semiestructurada y la narrativa autobiográfica. Narrarme se convirtió en un instrumento de investigación desde la constitución del sujeto. Toda vez que se hizo la recopilación y categorización como lo hace notar Martínez (2012):

La forma más concreta y práctica de hacer la categorización es transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones en los dos tercios derechos de las páginas, dejando el tercio izquierdo para la categorización, recategorización y anotaciones especiales [...] conviene numerar las páginas y las líneas del texto, para su fácil

manejo posterior, y separar o marcar adecuadamente mediante algún símbolo los diferentes interlocutores (pp. 73-74)

Procedí a interpretar la información como primer hallazgo. Lo que me llevó a buscar y revisar literatura de interés para mi investigación. En este proceso logré resignificar el uso de las fichas bibliográficas y de trabajo con la finalidad de ir clasificando los argumentos que dieron fuerza a mis argumentos y hallazgos. Después de todo, lo aprendido en la secundaria y preparatoria se hizo presente. Así es de extraordinario el aprendizaje, lo que bien se aprende nunca se olvida.

Los nodos problemáticos y su categorización

Al responder los cuestionamientos, hay una recuperación y transformación del sujeto que analiza y reflexiona el estado en cuestión del sistema educativo estando el sujeto en relación con otros, *¿pero en sí, como se transforma el sujeto para ser otro?*, haciendo consciencia y haciéndose concienzudo. Al ser consciente de los actos y procesos se estará asumiendo como sujeto que camina y se mueve en la reflexión y acción. Hay un cribado del conocimiento. Con esto me quedo porque me es útil y seguramente será útil para los demás. Claro está, es una elección por el buen camino, buena vida y se habrá logrado un *do*. Se identifican y nombran los conceptos clave con la finalidad de escribir y ordenar a detalle el proceso de sistematización. Se aporta, se aprende y cabe exponer los logros personales, profesionales y colectivos.

Los nodos problemáticos identificados en mi proceso de sistematización fueron:

Primera coordenada identitaria: Mi escenario familiar socializador

Segunda coordenada identitaria: Identidades desde el hogar y la comunidad

Tercera coordenada identitaria: Mi práctica docente en la asignatura de tecnología

El lugar geográfico y el tiempo fueron detonantes para ubicar en un plano mis coordenadas identitarias. Logré significar la aportación de René Descartes padre del racionalismo científico desde la geometría analítica plana. Al conectar con líneas de vida se logra definir un triángulo identitario desde el cual logré concretar un diálogo entre mis coordenadas y subcoordenadas identitarias. Para ampliar mis argumentos cito a continuación:

Al situar mis significaciones en mi plano identitario y cada punto o par ordenado como coordenada identitaria. Es un intento de matematizar mi identidad y lograr enlazar las coordenadas de mi experiencia vivida a partir del trazo de líneas de vida que unen las coordenadas y forma mi triángulo identitario. Las coordenadas surgieron de los valores georreferenciados de los lugares en que situé mi reflexión: Tumbalá – Rincón Chamula, municipio de Pueblo Nuevo Solistahuacán- Ramosil, municipio de Chilón, Chiapas. Matematizar es significar las matemáticas ante un hecho real y vivido por mí. Del plano trazado en una hoja de libreta para ubicar pares ordenados se ha traspelado al espacio tiempo de mis experiencias vividas que se unen por líneas de vida que se han obtenido a partir de la latitud-altitud de los lugares donde han quedado mis huellas (Jiménez, 2023, p. 18).

Ante tal aventurado recorrido puedo afirmar que en el plano identitario asoman un sinnúmero de coordenadas identitarias, ello dependerá del interés de indagación del investigador. Puede concebirse como un camino metafórico e imaginario, pero ante todo me permitió definir y ubicar mis coordenadas identitarias y líneas en mi plano de vida. Desde luego la reconexión de mis significaciones con el curso de geometría analítica plana activó mi imaginación espacial matemática. Superando el dominio del algoritmo a la ubicación espacial de mis coordenadas identitarias identificadas y atendidas en un proceso formativo que se centró en la exploración de mi existencia ligado a mis raíces choles y su pervivencia en distintos contextos en que me desenvuelvo para seguir siendo.

Socialización de la sistematización

En esta etapa logré engrosar e integrar mis reflexiones. Por supuesto que pasa a lectura y revisión por él o la asesora de tesis y posteriormente por los lectores de esta. Se recibe la retroalimentación, se atienden las observaciones y comentarios y se reenvía el texto ya con los cambios para tener el voto y aprobación de los lectores. Tomando en cuenta lo anterior, al decidir compartir mi proceso formativo en dicho libro digital es una oportunidad de socialización por lo que el proceso de sistematización cierra su ciclo en cuestión.

Primeras conclusiones

Participar, colaborar y compartir con mis reflexiones en la convocatoria de integración del libro colectivo *“Educación Viva: Narrativas y Praxis desde América Latina”* ha sido un verdadero placer compartir una sistematización de la sistematización fuera de los muros del aula, lo menciono así, ya que mi proceso formativo lo cursé en plena pandemia.

En los tiempos complejos que vivimos, en la cual, nos atraviesa la modernidad transhumanista, la dataficación del cuerpo, alma y emociones; la necropolítica de la vida “decidir quién vive, quien muere”, la devastación de la naturaleza y la esencia humana como fuentes de enriquecimiento del capital; una vida que condena al trabajo, la algoritmización de la vida, la masificación del discurso de moral capitalista “ser alguien en la vida” expuesto por Jiménez (2025) como impostura y oportunidad de politizar la subjetividad planteado como imperativos de ontología del presente y moral capitalista como la privatización del cuerpo, alma, emociones y sueños; la guerra entre naciones por el control geopolítico, el desarrollo acelerado de la inteligencia artificial que tiene la pretensión de desplazar la inteligencia de su creador y usuarios haciendo de esta época transhumanista que en cuestión de un reducido tiempo dicho instrumento estructura el índice y contenido de un libro digital lo que pone en riesgo la edición, maquetación, estilización, impresión y presentación de libros en físico; la encarnación del capitalismo digital disfrazada de tecnología amigable cuando en realidad

pone en peligro las relaciones humanas; después de la *pandemia* quedó otra *pandemia*, el gran impulso a la tecnología digital; no niego las aplicaciones atinadas; sin embargo, su uso ha sido desmedido tanto que ha cambiado los patrones de comportamiento de estudiantes como *vamping* que ha sido ampliamente estudiado por Barraza (2025) que se entiende como la interacción con otras personas a través de una pantalla por la noche lo que ha provocado que lleguen con insomnio a sus clases aumentando los niveles de cortisol causante del estrés, falta de atención el clases y por ende el bajo aprovechamiento escolar.

Una oportunidad de ir pasando la estafeta a la generación actual de docentes; lo es compartiendo la experiencia docente. Son otros tiempos, otra generación de estudiantes y docentes. Sin embargo, la sistematización de experiencias es una apuesta personal, profesional, colectiva, metodológica, teórica, epistemológica y filosófica que aporta y enriquece la práctica docente. La renovación e innovación pedagógica viene de la transformación del *ser docente* como fundamento para plantear las políticas educativas.

Con la perspectiva de investigación sistematización de experiencias sobre nuestra propia práctica docente ofrece la oportunidad de adentrarse en el campo de la investigación educativa, sobre todo, que está en pleno esplendor y que desde nuestros variados contextos se puede seguir aportando con solidez científica. Como parte de la experiencia me atrevo a sugerir trabajarse a sí mismo, antes de todo, ya que es de los pesares, dolencias, preocupaciones, necesidades, emociones, injusticias que vive, frustraciones y fragmentaciones permite identificar los malestares sociales y orgánicos para así identificar y nombrar categorías como propias para interpretar la realidad desde un posicionamiento crítico como catalizador de la libertad.

Hacer una analítica de la narrativa es ante todo poner en el plano de la subjetividad y prácticas educativas las relaciones de poder que atraviesan al sujeto. Me aventuro a proponer dejar a un lado el control del televisor y las notificaciones de las redes sociales como dispositivo de industria cultural que intenta por todos los medios del lenguaje instalar ideas y otras formas de pensar y; optar por poner en el plano de la duda como esencia misma de nuestra hominización. Valerse de las mediaciones tecnológicas para construir otras maneras de interacción comunitaria. Lo esencial es que las dudas

sean propias con la finalidad de evitar caer en el vacío, estatismo y repetición de palabras que han sido ajenas a nosotros. El horizonte está definido solamente basta hacerla “de filósofos, cantantes y locos un poco”. Se ha lanzado la moneda al aire. Dos probabilidades. Seguir haciendo lo mismo o hacer cosas distintas para obtener resultados distintos.

El germinador para hacer una *arqueología del ser* es la narrativa autobiográfica. La historicidad del sujeto contada desde la narrativa autobiográfica es una posibilidad de explorar el abismo del ser para evidenciar las instancias, objetivos, estrategias y tácticas que dirigen y determinan en comportamiento del otro que no dejan de ser propios. Es la colocación del sujeto en primera persona que se explora a sí mismo politizando su propia subjetividad. Una subjetividad que aporta lecturas del cuerpo, alma, emociones y sueños que se pueden transformar en esperanza aspiracional para ser y aportar de este mundo un espacio menos desolador. Desata crisis existenciales como camino a la cura de los malestares. Con lo anterior, se plantea otra mirada para comprender el mundo. Comprenderse a sí mismo es comprender el mundo.

Hacerse consciente de sí es interpelar la realidad que circunda al sujeto. Estar atento y con mirada fija y contemplativa lo que sucede frente a nuestros ojos. Saber integrar el groso de otras narrativas aspirando a una consciencia colectiva. Sumar miradas y hallar el interés común activo, el elemento que es frecuente a todos los términos de la expresión, lo que nos une como posibilidad desde la diversidad y distintas miradas. Un aspecto relevante y utópico como fuente de origen y acrecentamiento de la sistematización de experiencias educativas.

Leyendo a Velasco (2025) en el que citó a Sartre (1946) plantea que “esta posibilidad educativa de potenciar el *ser* al pensarse primero implica que el sujeto tome conciencia de su existencia de la necesidad de interpretar su entorno desde sus propias categorías”. Además, agrega que:

Se criticará esta manera de pensar, pues puede verse como una fabricación de verdades subjetivas que distan de una convención colectiva, por ende, errática de posiciones personales; sin embargo, pensar bajo categorías propias implicaría la generación de verda-

des lógicas y ontológicas que pudieran servir como elementos de diálogo y argumentación. La idea es que en lugar de doctrina se construyan pensamientos, provenientes de sentimientos y sensaciones, búsquedas, experiencias, diálogos, errores, preguntas, en fin: vida (Velasco, 2025, p. 155).

En esta apuesta nos queda la noble tarea de seguir buscando el *do* para agrandar nuestro *p'ijtyilbä ich'ujlel* (*espíritu indómito*), involucrarnos cada vez más y hacer docencia con pasión y sumado a ello la estabilidad laboral como responsabilidad del Estado en garantizarla. Urge afianzar y recuperar nuestro *ser docente*, digo nuestro, porque soy sujeto inacabado, en esta grieta pudiera estar el sentido: *ya que la educación es un hilo del bordado de la vida misma, como se decide vivir la vida es el sentido*. Así mismo, en la sistematización de experiencias aún no se concluye su construcción y refiero que *una gota de agua perfora a la roca, no por su fuerza, sino por su constancia*. Que la lectura de mis breves presupuestos que también abona a la subjetividad y prácticas educativas retribuya en la vida de los (as) apreciables lectores (as).

Referencias

- Barraza Macías, A. (2025). Vamping: Uso nocturno del celular en estudiantes. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista Mam Tuxin*. <https://editorialupd.mx/revistas/index.php/mamtuxin/article/view/228/269>
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial el Búho/Corporación Síntesis. <https://egac.cl/wp-content/uploads/2023/07/La-sistematizacion-como-investigacion-interpretativa-critica..pdf>
- Espinosa Torres, I. de J. (2015). *La escuela habitada. Experiencias escolares, pensamiento crítico y transformación social en una región intercultural* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11511>
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_6/3/1.Ghiso.pdf
- Hernández Castellanos, D. A. (2009). *La crisis en la cabeza: Michel Foucault*. Afinita Editorial México. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL_UNAM/2030/1/Donovan_Hernandez_La_crisis_en_la_cabeza.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hong Hi, C. (1996). *Taek won do (El arte coreano de la defensa personal)*. International Taek Won Do Federation.
- Isoda, M., & Olfos, R. (2009). *El estudio de clases y las demandas curriculares. La enseñanza de la multiplicación*. Tsubuka/Valparaíso. <https://www.criced.tsukuba.ac.jp/renkei/msa/20091016/pdf/cs29.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematización-de-Experiencias-práctica-y-teoría-para-ot.pdf>
- Jiménez López, E. (2023). *Identidades y práctica docente desde la sistematización de experiencias* [Tesis de doctorado]. Instituto de Estudios de Posgrado.
- Jiménez López, E. (2024a). *Foucault. Lecturas sentidas del presente*. El Diván Negro.
- Jiménez López, E. (2024b). La cultura directiva como experiencia topoanalítica desde mi pensar como sujeto maya ch'ol. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (30), 107-124. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i30.2551>

- Jiménez López, E. (2025). Abismando formaciones discursivas, entrecruces del ser maya ch'ol versus ser alguien en la vida. En *FOUCAULT Subjetividades y Cuerpos en Disputa. Protrepis, Revista de Filosofía*. <https://doi.org/10.32870/prot.i28.487>
- López Ruíz, J. O. (Coord.). (2025). Historias, narraciones y voces docentes [Edición especial]. *Revista Palabra Docente*. Gaceta de Orientación Técnico-pedagógico del colegio de jefes de enseñanza de educación secundaria técnica en Chiapas.
- Martínez Miguélez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Mejía Jiménez, M. R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas de producción de saberes y conocimientos*. Ministerio de Educación, Estado plurinacional de Bolivia. <https://drive.google.com/file/d/1t4p45J2LcJsX-gzkyt-jxSzgnQPcR24LB/view>
- Núñez Rodríguez, C. J. (2024). *Necropoder desde América Latina II. Cuerpo, pueblo, territorio*. UAM-Azcapotzalco.
- Orozco Ramírez, L. A. (2017). *Memoria autobiográfica, trauma y construcción del yo*. Universidad Autónoma de Tamaulipas-Colofón. <https://libros.uat.edu.mx/index.php/librosuat/catalog/view/127/105/344>
- Pérez Sántiz, R. (2022). Filosofar desde la narrativa: experiencias formativas en el Instituto de Estudios de Posgrado. En Ó. J. Martínez Ruíz & C. I. Rincón Molina (Coords.), *Epistemologías emergentes, didáctica, historia y cultura en el sur*. Secretaría de Educación/CRESUR/IEP.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta*. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica/Volens Centroamérica. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Sistematizacion-de-Experiencias-CICAP-ABACO-enRed-Herman-Van-de-Velde-2008.pdf.pdf>
- Velasco Hernández, A. (2025). Necesidad de una nueva escuela con sentido, desde y para el Ser. En Ó. J. Martínez Ruíz (Coord.), *Educación y filosofía: nuevos panoramas para el debate*. CREDOMEX.

Experience. Systematization and Return to the Self as a Lifelong Horizon

Experiência. Sistematização e Retorno a Si Mesmo como Horizonte Vital

Eleazar Jiménez López

Subsecretaría de Educación Federalizada | Chiapas | México

<https://orcid.org/0000-0001-7776-9393>

eleazarjimenezlopez@gmail.com

Originario de Tumbalá, Chiapas. Hijo de profesor rural bilingüe y de madre que se dedicó a él y sus 4 hermanos mientras su papá se encontraba laborando en una de las comunidades de dicho poblado. Actualmente sigue gozando de plenitud después de la jubilación. De lengua materna ch'ol. Su educación básica lo estudió en su pueblo natal. Ha sido docente de educación básica modalidad secundaria técnica por 22 años ininterrumpidos. El primer contacto en la docencia como titular de Tecnología y posteriormente como titular de matemáticas. Cursó la Licenciatura en Educación Secundaria con la Especialidad en Matemáticas en la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) el doctorado en desarrollo educativo en el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP).

ABSTRACT

Systematization gives voice, writing, and awakens the creative imagination to verbalize ideas and thoughts in a text that invites the current debate about the absurdities that intrude on school and community life from a restless and dissident stance. It is an intrusion into what is one's own, what is intimate, contextual, what is lived, what is felt; the fabric of reality experienced in the communities and territories where a conscious teacher finds himself, shaping and guiding the destiny of students whose aspirational logic is to achieve a profession in which to be without renouncing what is his or her own and to be in closer relationship with others. It is an approach to an archaeology of being: Who am I? Why am I the way I am? And how did I become a teacher? Being is knowledge, experiences, circumstances, stories, emotions, contemplation, aspirations, hope, dialectics, dynamism, expeditions, fragmentations, and vital reprogramming.

Keywords:

Being; subject; narrative; subjectivity; systematization

RESUMO:

A sistematização dá voz, oferece a pena e desperta a imaginação criativa para verbalizar ideias e pensamentos em texto que convida ao debate sobre os sem-sentidos atuais que se intrometem na vida escolar e comunitária, a partir de uma postura inquieta e dissidente; é uma intromissão no próprio, no íntimo, no contextual, no que se vive, no que se sente; tecido da realidade que se vive nas comunidades e territórios onde um docente consciente atua e guia o destino de estudantes cuja lógica aspiracional é lograr uma profissão para "estar sendo" sem renunciar ao próprio e para estar em relação mais próxima com o outro. É uma aproximação a uma arqueologia do ser: Quem sou? Por que sou como sou? E como cheguei a ser professor? O ser é: saberes, vivências, circunstâncias, histórias, emoções, contemplação, aspirações, esperança, dialética, dinamismo, expedições, fragmentações e reprogramação vital.

Palavras-chave:

Ser; Sujeito; Narração; Subjetividade; Sistematização.

Capítulo 5

Educación financiera crítica e inclusión social: desafíos para reducir la desigualdad en América Latina

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo

Resumen

La educación financiera crítica se ha consolidado como un eje estratégico para enfrentar la desigualdad persistente en América Latina. Este capítulo examina cómo la formación financiera, cuando se orienta desde un enfoque inclusivo y contextualizado, puede convertirse en un instrumento de empoderamiento social y económico. Se analizan las brechas estructurales que limitan el acceso a conocimientos financieros, especialmente en poblaciones vulnerables, y se proponen estrategias que integran políticas públicas, innovación pedagógica y uso de tecnologías digitales. Asimismo, se destaca la importancia de promover un pensamiento crítico en la ciudadanía, capaz de cuestionar prácticas económicas inequitativas y de fomentar decisiones financieras responsables. Finalmente, se plantea que la educación financiera crítica no debe entenderse como un proceso aislado, sino como parte de un proyecto social más amplio, orientado a fortalecer la inclusión, la equidad y la resiliencia de las comunidades latinoamericanas.

Palabras clave:

Educación financiera; Inclusión social; Desigualdad; Pensamiento crítico; América Latina.

APA 7

Millones Orrego de Gastelo, G. V. (2025). Educación financiera crítica e inclusión social: desafíos para reducir la desigualdad en América Latina. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 127-141). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap5>



Introducción

La transformación digital se ha convertido en uno de los procesos más visibles y urgentes dentro de la educación superior en América Latina. Las universidades, tradicionalmente caracterizadas por modelos de enseñanza presenciales y centrados en el docente, han tenido que reconfigurar sus prácticas pedagógicas para responder a un escenario en el que la tecnología pasó de ser un apoyo secundario a ocupar un papel central en la formación académica (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020). Este giro no ha sido únicamente técnico, sino también cultural y pedagógico, pues ha impulsado un cambio en la manera de concebir el aprendizaje universitario.

El impacto de la pandemia de COVID-19 aceleró esta transformación y dejó en evidencia desigualdades persistentes en el acceso, uso y aprovechamiento de recursos digitales en la región. Mientras algunas universidades lograron incorporar con rapidez plataformas y metodologías virtuales, otras enfrentaron limitaciones estructurales que revelaron una marcada brecha digital entre instituciones y estudiantes (Lugo et al., 2020). Esta realidad plantea el reto de innovar en la educación superior sin reproducir las desigualdades existentes.

En este marco, la simulación financiera digital aparece como una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en carreras vinculadas con la economía, la administración y las finanzas. A diferencia de los enfoques tradicionales, esta herramienta permite recrear escenarios prácticos donde los estudiantes pueden experimentar la toma de decisiones financieras en un ambiente seguro, dinámico y con retroalimentación inmediata. Más allá de una innovación tecnológica, representa una estrategia pedagógica alineada con el aprendizaje experiencial, la resolución de problemas y la preparación para entornos laborales complejos.

Este capítulo tiene como objetivo analizar el papel de la innovación educativa y, en particular, de la simulación financiera digital como recurso para enriquecer la formación universitaria en América Latina. Se abordarán los fundamentos conceptuales, experiencias en la región, beneficios y limitaciones, así como propuestas concretas para su integración en los planes de estudio. Con ello, se busca contribuir a la discusión sobre cómo las

universidades pueden responder de manera efectiva a los desafíos de la era digital.

La innovación educativa en la educación superior

La innovación educativa en la educación superior se entiende como el proceso de introducir cambios significativos en las metodologías, recursos y estrategias de enseñanza con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje y responder a los retos de la sociedad contemporánea. No se trata únicamente de integrar nuevas tecnologías, sino de transformar la manera en que se concibe la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento.

En las últimas décadas, la educación superior ha enfrentado un proceso de transformación impulsado por la digitalización y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, fue la pandemia de la COVID-19 la que marcó un punto de inflexión al obligar a las universidades a acelerar cambios que ya estaban en marcha, reconfigurando los modelos pedagógicos tradicionales y planteando nuevos desafíos en la enseñanza y el aprendizaje (García-Peñalvo, 2021).

La innovación educativa en este contexto no se reduce al uso instrumental de recursos tecnológicos, sino que implica un cambio en la manera de concebir la enseñanza, donde el aprendizaje pasa a ser un proceso activo, flexible y centrado en el estudiante. Innovar supone repensar las metodologías, promover el trabajo colaborativo y aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC para crear experiencias educativas más significativas considerando tanto los avances científicos como las necesidades del entorno social y productivo (Salinas Ibañez, 2008).

Este cambio también ha transformado el rol del profesorado. Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) señalan que el docente dejó de ser únicamente un transmisor de contenidos para convertirse en mediador y facilitador del aprendizaje, diseñando entornos donde los estudiantes pueden construir conocimiento de manera autónoma y crítica. La innovación, por tanto, no es solo tecnológica, sino también pedagógica y cultural, ya que requiere que las instituciones universitarias cuestionen sus prácticas tradi-

cionales y apuesten por modelos que integren competencias digitales, pensamiento crítico y resolución de problemas.

En América Latina, este proceso enfrenta retos adicionales. Por un lado, existe un interés creciente por incorporar herramientas digitales y metodologías activas que fortalezcan la formación profesional; pero, por otro, persisten limitaciones estructurales como la brecha digital, la escasa capacitación docente y la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos. En este sentido, la innovación educativa no puede entenderse únicamente como un fenómeno técnico, sino como una estrategia que busca reducir desigualdades y mejorar la calidad educativa en un contexto marcado por la transformación digital acelerada.

La simulación financiera digital como recurso pedagógico

Definición y fundamentos

La simulación financiera digital se entiende como una estrategia pedagógica que emplea herramientas digitales para recrear situaciones económicas y financieras de la vida real en un entorno virtual controlado. A través de estas plataformas, los estudiantes pueden experimentar procesos como la gestión de inversiones, la elaboración de presupuestos, la administración de riesgos y la toma de decisiones financieras, sin que existan consecuencias reales en términos monetarios. Según Espinar y Viguera (2020), la simulación permite trasladar al aula universitaria dinámicas propias del mercado, lo cual incrementa la motivación de los estudiantes y fomenta el aprendizaje significativo.

El fundamento de esta metodología se relaciona con la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb (1984), en la cual el estudiante aprende a partir de la acción, la reflexión y la retroalimentación, nos menciona que la relación adecuada entre el aprendizaje, el trabajo y otras actividades de la vida, y la creación del conocimiento en sí mismo conducen a la educación desde una perspectiva diferente. En este sentido, la simulación financiera digital transforma al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje, ya que debe tomar decisiones, analizar resultados y ajustar estrategias de

manera continua. Además, esta herramienta se encuentra alineada con los principios de la educación basada en competencias, donde no basta con dominar contenidos teóricos, sino que también es necesario demostrar habilidades aplicadas, tanto técnicas como transversales. Investigaciones recientes confirman que los simuladores en entornos universitarios potencian la capacidad de análisis crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones estratégicas (Freire-Araujo & Gallardo-Medina, 2023).

Principales características

La simulación financiera digital se diferencia de otras metodologías por un conjunto de características particulares:

Interactividad: El estudiante interactúa con un entorno dinámico, en el que cada decisión genera consecuencias que retroalimentan su proceso de aprendizaje. A diferencia de un ejercicio de lápiz y papel, la simulación coloca al estudiante frente a escenarios que cambian constantemente, replicando la volatilidad y complejidad de los mercados reales (Carangui-Cárdenas et al., 2017).

Experimentación segura: La simulación crea un espacio donde los errores no generan pérdidas reales, sino que se convierten en oportunidades de aprendizaje. En este contexto, los estudiantes pueden asumir riesgos y comprobar estrategias sin temor a consecuencias económicas negativas, lo cual amplía su disposición a experimentar (Castro-Maldonado et al., 2020).

Aprendizaje por error: Los errores son parte esencial de la metodología. La posibilidad de equivocarse y analizar los resultados contribuye a consolidar la comprensión de conceptos financieros abstractos. Este principio es coherente con la pedagogía constructivista, que considera el error como una etapa natural del aprendizaje (Álvarez-Herrero, 2019).

Estas características hacen que los simuladores financieros sean particularmente efectivos en el desarrollo de competencias complejas, que requieren tanto conocimientos teóricos como la capacidad de aplicarlos en contextos cambiantes.

Diferencia con la enseñanza tradicional de finanzas

En la enseñanza tradicional de las finanzas, las clases suelen basarse en exposiciones magistrales, resolución de ejercicios estandarizados y el uso de casos teóricos. Si bien estas prácticas tienen valor, limitan la oportunidad de que el estudiante viva situaciones similares a las que enfrentará en la práctica profesional. En cambio, los simuladores financieros digitales promueven el aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo resuelven problemas, sino que los crean y redefinen a partir de sus decisiones.

Mientras la enseñanza convencional enfatiza el cálculo de indicadores, la simulación introduce la incertidumbre y la necesidad de tomar decisiones en tiempo real, lo cual refleja mejor el comportamiento de los mercados. Investigaciones realizadas en universidades de México y Colombia muestran que los estudiantes que participaron en simulaciones desarrollaron un mayor nivel de confianza en su capacidad de análisis y lograron aplicar los conocimientos adquiridos de manera más efectiva en situaciones reales (Barradas-Arenas et al., 2023).

En este sentido, la simulación financiera digital no pretende sustituir a la enseñanza tradicional, sino complementarla. Su valor reside en la capacidad de integrar teoría y práctica en un mismo proceso, generando experiencias que resultan más cercanas a la realidad profesional y que además estarían preparados para un mundo empresarial real.

Casos y experiencias en América Latina

Ejemplos de universidades que han incorporado simuladores financieros

Universidad Santiago de Cali (Colombia): Esta institución ha implementado simuladores de negocios en su programa de Finanzas y Negocios Internacionales. El estudio evidenció que la simulación permite alcanzar resultados de aprendizaje significativo al conectar los objetivos académicos con mecanismos de evaluación claros y observables. Se destaca el desarro-

llo de competencias al combinar teoría y práctica (Vásquez Rivera & Díaz Grajales, 2021).

Universidad Autónoma de Nuevo León (México): Estudios muestran que los estudiantes califican los simuladores de negocios como una herramienta didáctica altamente eficaz para enseñar estrategia empresarial, reforzando la comprensión conceptual a través de la interactividad (García-González et al., 2018).

Universidad Católica de Cuenca (Ecuador): En una investigación de caso comparativo entre grupos con y sin simulación, se encontró que el uso de simuladores (como @RISK) favorece el aprendizaje dinámico y colaborativo, transforma el rol del docente en facilitador y motiva la participación activa de los alumnos (Carangui-Cárdenas et al., 2017).

Universidad de San Martín de Porres (Perú): Se observó que los simuladores empresariales refuerzan el vínculo entre teoría y práctica, motivan a los estudiantes y ayudan a construir habilidades orientadas al mercado laboral, aunque generan retos como el alto costo de licencias y la necesidad de reestructurar los programas (Alvarez-Aranzamendi, 2021).

Los estudios mencionados reportan mejoras relevantes en varios frentes como son la comprensión conceptual, donde los estudiantes vinculan con mayor facilidad teoría y práctica, entendiendo mejor indicadores financieros y estrategias de negocio, así mismo una mayor motivación y participación, en la cual su experiencia interactiva aumenta el compromiso, la autoestima y la predisposición al aprendizaje y por último el desarrollo de competencias colaborativas, donde la simulación fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y el rol activo del estudiante en el proceso formativo.

Los principales retos en la implementación de simuladores financieros en universidades latinoamericanas se relacionan con la infraestructura, los costos, la capacitación docente y la evaluación de impacto. En muchos casos, las instituciones carecen de laboratorios digitales y de una conectividad estable que permita el uso fluido de estas herramientas, lo cual limita su alcance real. A ello se suma el elevado costo de las licencias de software especializado, que restringe su disponibilidad sobre todo en universidades públicas y de menor presupuesto. Por otro lado, la incorporación de la simulación

demanda una formación continua del profesorado y la reconfiguración de los planes de estudio, para que el recurso no se reduzca a un complemento, sino que se convierta en parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, otro desafío radica en la escasez de investigaciones longitudinales, ya que la mayoría de las evaluaciones actuales se basan en percepciones estudiantiles y resultados de corto plazo, por lo que aún falta evidencia sólida sobre su impacto en la empleabilidad y el desarrollo de competencias profesionales a largo plazo.

Beneficios de la simulación financiera digital

La simulación financiera digital representa una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer tanto las competencias técnicas como las competencias blandas, además de favorecer conexiones más sólidas con el entorno laboral. Este enfoque permite un aprendizaje activo y significativo que supera las limitaciones de las metodologías tradicionales.

Al utilizar simuladores, los estudiantes aplican directamente conceptos como análisis financiero, gestión de riesgos, decisiones de inversión y elaboración de estados financieros en un entorno interactivo, siendo estas competencias técnicas. Un estudio reciente sobre plataformas virtuales en administración financiera concluye que estas herramientas facilitan el acceso a contenidos complejos y promueven la autonomía académica, fortaleciendo competencias clave para el desempeño profesional (Concha Corro et al., 2025).

La posibilidad de experimentar con escenarios dinámicos afianza el aprendizaje de conceptos complejos como volatilidad, diversificación y rentabilidad de forma aplicable y práctica.

Los simuladores no solo entrenan habilidades técnicas, sino que promueven la colaboración, el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones en grupo, siendo estas competencias blandas. Una revisión sistemática sobre el impacto de juegos y simulaciones en la educación superior indica que fomentan no solo resultados cognitivos, sino también conductuales y afectivos, incluyendo compromiso, interacción y motivación entre los estudiantes (Vlachopoulos & Makri, 2017).

En estos entornos, el rol del docente transita de ser expositor a facilitador, lo cual favorece actividades más participativas y reflexivas.

Cuando los estudiantes practican con simuladores financieros, desarrollan confianza en su capacidad para resolver problemas complejos y aplican herramientas similares a las utilizadas en el entorno laboral. Aunque la literatura latinoamericana aún carece de estudios longitudinales sobre empleabilidad, las habilidades adquiridas tanto técnicas como blandas son claramente valoradas por empleadores en áreas como finanzas, consultoría y banca, quienes buscan egresados que puedan adaptarse y aprender rápidamente.

En síntesis, la simulación financiera digital ofrece una experiencia educativa integral. A través de un enfoque que une teoría y práctica, los estudiantes desarrollan conocimientos aplicables, habilidades sociales y una comprensión más profunda y realista del mundo profesional en el que estarán inmersos.

Limitaciones y desafíos en el contexto latinoamericano

La implementación de simuladores financieros en la educación superior de América Latina enfrenta desafíos estructurales que van más allá de la tecnología, se trata de la desigualdad en acceso, preparación docente y riesgos pedagógicos al enfatizar lo tecnológico sin una base sólida.

América Latina enfrenta marcadas diferencias en infraestructura tecnológica según región y tipo de institución. Muchas universidades públicas o rurales no cuentan con conectividad o equipos adecuados, lo cual limita la inclusión de métodos innovadores. Un informe conjunto de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destacan cómo la pandemia exponenció estas desigualdades y exige políticas de acceso equitativo (CEPAL-UNESCO, 2020).

Sin una formación continua en competencias digitales y metodologías activas, los simuladores pueden volverse meros complementos sin impacto real. Estudios sobre competencia digital docente revelan que muchos profe-

sores tienen un nivel intermedio entre lo instrumental y pedagógico, lo que limita su integración efectiva en las aulas (Palacios-Rodríguez & Martín Párraga, 2021). También, puede existir resistencia al cambio por falta de confianza o temor a perder control del proceso educativo.

Es clave no caer en la falacia de que la tecnología por sí misma mejora el aprendizaje. García-Peñalvo (2021) advierte que la transformación digital debe ir acompañada de un diseño instruccional coherente y centrado en las personas, para evitar una automatización vacía o superficial.

En resumen, las restricciones no solo derivan de la falta de tecnología, sino de la interacción entre infraestructura, formación docente y diseño pedagógico. Superarlas requiere políticas institucionales que aseguren acceso equitativo, capacitación docente sostenida y un enfoque educativo claro sobre el uso de la simulación financiera.

Propuestas para la integración de la simulación financiera digital

La integración de la simulación financiera digital en la educación superior latinoamericana requiere una visión estratégica institucional, mencionando algunas propuestas tales como:

1. Capacitación docente permanente.

La formación continua del profesorado es clave. Tanto Palacios-Rodríguez como Martín-Párraga (2021) destacan que desarrollar competencias digitales pedagógicas permite un uso significativo de la tecnología en el aula.

2. Acceso progresivo y equitativo a la tecnología.

La CEPAL y la UNESCO (2020) muestran cómo la pandemia de COVID-19 expuso las desigualdades digitales y subrayan la urgencia de políticas públicas para garantizar conectividad y acceso al aprendizaje digital.

3. Incorporación en planes de estudio como eje transversal.

No basta con usar simuladores de forma aislada. García-Peñalvo (2021) explica que la educación superior necesita transformar sus pro-

gramas, integrando lo digital como un eje estructural conectado con evaluación y aprendizaje auténtico.

4. Evaluación constante de impacto en el aprendizaje.

Los simuladores deben evaluarse más allá de la satisfacción ya que se requiere medir el desarrollo de competencias técnicas, habilidades blandas y resultados en empleabilidad. Vlachopoulos y Makri (2017) enfatizan la necesidad de evaluaciones que aborden dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas.

En conjunto, estos cinco lineamientos buscan institucionalizar la simulación financiera digital como una herramienta pedagógica estratégica, con sentido, equidad y sustentabilidad.

Conclusiones

La innovación educativa en la educación superior latinoamericana se ha consolidado como una necesidad urgente frente a los cambios que impone la era digital y las demandas del mercado laboral. La incorporación de recursos como los simuladores financieros digitales no constituye únicamente una modernización tecnológica, sino una oportunidad para transformar la manera en que se construyen competencias técnicas y transversales en los futuros profesionales.

En primer lugar, la evidencia revisada muestra que la simulación contribuye al desarrollo de habilidades contables, de inversión y de gestión de riesgos, al tiempo que fortalece competencias blandas como el liderazgo, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, siendo necesario y exigible el formar estudiantes capaces de desenvolverse en escenarios complejos e inciertos, con una preparación más cercana a las dinámicas reales del entorno financiero.

Sin embargo, el análisis también deja en claro que existen limitaciones significativas en el contexto latinoamericano. La brecha digital, la falta de conectividad y la escasa capacitación docente constituyen obstáculos que amenazan con ampliar la desigualdad educativa si no se enfrentan con políticas inclusivas. Como han señalado CEPAL y UNESCO, garantizar el

acceso equitativo a las tecnologías es indispensable para democratizar las oportunidades de aprendizaje en la región.

En este sentido, la integración de la simulación financiera digital debe asumirse como un proceso institucional más que como un recurso aislado. Ello implica capacitar de manera continua al profesorado, asegurar un acceso equitativo y progresivo a la infraestructura tecnológica, incorporar estos recursos como ejes transversales en los planes de estudio y establecer sistemas de evaluación constantes que midan su verdadero impacto en el aprendizaje y la empleabilidad de los egresados.

Finalmente, se concluye que la innovación educativa no puede postergarse en la región. Los simuladores financieros digitales representan una herramienta estratégica para vincular a la universidad con las demandas del mercado laboral y fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, su potencial solo podrá materializarse si se superan las barreras estructurales y pedagógicas existentes, garantizando que la transformación digital no sea exclusiva, sino inclusiva y sostenible.

Referencias

- Alvarez-Aranzamendi, H. (2021). Uso de simuladores en una escuela de negocios como herramienta de aprendizaje de habilidades gerenciales para estudiantes de pregrado en administración. *Revista digital*. Obtenido de https://www.administracion.usmp.edu.pe/revista-digital-usmp/entrada_6
- Álvarez-Herrero, J. (2019). El error como estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz. En *CIVINEDU 2019*.
- Barradas-Arenas, U., Cocón-Juárez, J., Pérez-Cruz, D., & Vázquez-Aragón, M. d. (2023). El impacto de los simuladores en el aprendizaje de los sistemas digitales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 66-76.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). COVID-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(1), 25-34.
- Carangui-Cárdenas, L. R., Cajamarca-Criollo, O. A., & Mantilla-Crespo, X. A. (2017). Impacto del uso de simuladores en la enseñanza de la administración financiera. *Innovación Educativa*.
- Castro-Maldonado, J. J., Bedoya-Perdomo, K., & Pino-Martínez, A. A. (2020). La simulación como aporte para la enseñanza y el aprendizaje en épocas de Covid-19. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 8(S1), 315-324. <https://doi.org/10.15649/2346030X.2475>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Concha Corro, C., Ayme Ayme, C., Gavilema Vistín, O., Naranjo Aguilar, A., & Chimbo Caiza, S. (2025). Implementación de plataformas virtuales para la enseñanza de administración financiera. *Ciencia Latina Administración y Finanzas*, 9(3), 4015-4025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18032
- Espinar Álava, E., & Viguera Moreno, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Freire-Araujo, W., & Gallardo-Medina, W. (2023). Simulación empresarial como herramienta de innovación en aprendizaje universitario. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 21, 189-201. <https://doi.org/10.46661/p358>
- García-González, M., González-Trejo, E., & Pedroza-Cantú, G. (2018). El uso de simuladores como herramienta de apoyo para la enseñanza de la estrategia de negocios en la educación superior. *VínculaTécnica EFAN*, 4(1).

- García-Peñalvo, F. J. (2021a). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching: An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4), 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
- García-Peñalvo, F. J. (2021b). Digital transformation in the universities: Implications of the COVID-19 pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- Lugo, M., Ithurburu, V., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 73, 23-36. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1757>
- Palacios-Rodríguez, A., & Martín Párraga, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital: Nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 101-120.
- Salinas Ibáñez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Vásquez Rivera, O., & Díaz Grajales, C. (2021). Los simuladores de negocios: una herramienta valiosa para alcanzar resultados de aprendizaje significativo en el programa de finanzas y negocios internacionales de la Universidad Santiago de Cali-Colombia. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 1(1), 49-60.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>

Critical Financial Education and Social Inclusion: Challenges to Reduce Inequality in Latin America

Educação Financeira Crítica e Inclusão Social: Desafios para Reduzir a Desigualdade na América Latina

Giuliana Vilma Millones Orrego de Gastelo

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo | Lambayeque | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8051-8157>

gmilloneso@unprg.edu.pe

consultoriagastelo-millones@hotmail.com

Contadora, magíster en gerencia empresarial, doctora en administración de la UNPRG, magíster en dirección y gestión financiera de la UNIR. Docente Universitario, auditora independiente, con experiencia en tributación, finanzas, comercio internacional e investigación científica.

ABSTRACT:

Critical financial education has emerged as a strategic axis to address persistent inequality in Latin America. This chapter examines how financial training, when approached from an inclusive and contextualized perspective, can become a tool for social and economic empowerment. It analyzes the structural gaps that limit access to financial knowledge, particularly among vulnerable populations, and proposes strategies that integrate public policies, pedagogical innovation, and the use of digital technologies. Furthermore, it emphasizes the importance of fostering critical thinking in citizens, enabling them to question inequitable economic practices and make responsible financial decisions. Finally, it argues that critical financial education should not be understood as an isolated process, but rather as part of a broader social project aimed at strengthening inclusion, equity, and the resilience of Latin American communities.

Keywords:

Financial education; Social inclusion; Inequality; Critical thinking; Latin America.

RESUMO:

A educação financeira crítica consolidou-se como um eixo estratégico para enfrentar a desigualdade persistente na América Latina. Este capítulo examina como a formação financeira, quando orientada por uma abordagem inclusiva e contextualizada, pode converter-se num instrumento de empoderamento social e económico. Analisam-se as brechas estruturais que limitam o acesso a conhecimentos financeiros, especialmente em populações vulneráveis, e propõem-se estratégias que integram políticas públicas, inovação pedagógica e uso de tecnologias digitais. Igualmente, destaca-se a importância de promover um pensamento crítico na cidadania, capaz de questionar práticas económicas inequitativas e de fomentar decisões financeiras responsáveis. Por fim, postula-se que a educação financeira crítica não deve ser entendida como um processo isolado, mas como parte de um projeto social mais amplo, orientado a fortalecer a inclusão, a equidade e a resiliência das comunidades latino-americanas.

Palavras-chave:

Educação Financeira; Inclusão Social; Desigualdade; Pensamento Crítico; América Latina.

Capítulo 6

Educar para la justicia climática. Desafíos y posibilidades de la escuela en tiempos de crisis socioambiental

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Resumen

Este capítulo examina el papel de la educación escolar frente a la crisis climática desde la perspectiva de la justicia climática. Se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 1998 y 2025, bajo un enfoque cualitativo, inductivo, humanista e interpretativo, con un diseño narrativo de tópicos. El análisis identifica tres ejes centrales: en primer lugar, se evidencian las limitaciones de la educación ambiental tradicional, caracterizada por un énfasis conductista que reduce la acción educativa a cambios de hábitos individuales; en segundo lugar, se aborda la noción de sociedad del riesgo y el concepto de ecoalfabetización crítica, que permite comprender la crisis climática como un fenómeno complejo y socialmente desigual; y en tercer lugar, se propone avanzar hacia una educación transformadora basada en la pedagogía crítica y decolonial. En conclusión, la escuela debe ser concebida como un espacio estratégico para formar sujetos comprometidos con el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Educación ambiental; Justicia climática; Pedagogía crítica; Ecoalfabetización; Sociedad del riesgo.

APA 7

Álvarez Sepúlveda, H. A., y Benoit Ríos, C. G. (2025). Educar para la justicia climática. Desafíos y posibilidades de la escuela en tiempos de crisis socioambiental. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 143-156). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap6>



Introducción

La crisis climática constituye uno de los desafíos más urgentes y complejos del siglo XXI porque evidencia la fragilidad de los ecosistemas y las profundas desigualdades sociales que caracterizan al mundo contemporáneo. No se trata únicamente de un problema ambiental, sino de una cuestión civilizatoria que pone en entredicho los modelos de desarrollo hegemónicos, los patrones de consumo dominantes y las narrativas de progreso sobre las que se ha construido la modernidad (Klein, 2015; Medina, 2022). La multiplicación de fenómenos extremos —sequías prolongadas, incendios forestales, pérdida de biodiversidad y migraciones climáticas— da cuenta de que los límites planetarios están siendo traspasados, generando impactos que no son homogéneos ni equitativos: afectan con mayor severidad a las comunidades más pobres, rurales o racializadas, agudizando la vulnerabilidad de los sectores históricamente marginados (Fuhr, 2024).

En este contexto de crisis, la educación se erige como una herramienta estratégica no solo para transmitir conocimientos científicos sobre el cambio climático, sino también para formar sujetos capaces de analizar críticamente sus causas estructurales, comprender sus impactos sociales y éticos, y participar en la construcción de alternativas sostenibles (Figueres y Rivett, 2021; Miles et al., 2025). La escuela, entendida como institución social y espacio político, tiene la posibilidad de convertirse en un escenario privilegiado para discutir los dilemas socioambientales actuales, visibilizar las desigualdades ecológicas y promover prácticas transformadoras basadas en la cooperación, la justicia y el respeto por la vida en todas sus formas.

Surge entonces la pregunta guía que orienta este trabajo: ¿cómo puede la educación escolar contribuir a enfrentar la crisis climática desde una perspectiva de justicia climática? Esta interrogante no alude únicamente a la incorporación de contenidos ambientales en el currículo, sino a una reconfiguración profunda del sentido educativo en tiempos de emergencia planetaria. Bajo esta premisa, el objetivo de este capítulo es analizar críticamente el papel de la educación escolar en la formación de una ciudadanía consciente frente a la crisis climática, enfatizando la necesidad de transitar desde una

educación ambiental de carácter instrumental hacia una educación orientada por la justicia climática y la responsabilidad intergeneracional.

La relevancia de este enfoque radica en que el cambio climático no puede entenderse solo como un problema técnico o científico, sino como una crisis ética, política y cultural que interpela las formas en que el ser humano habita el mundo y se relaciona con los demás seres vivos. Ello exige repensar la función de la escuela como espacio de transformación cultural y emancipación social. Abordar la crisis desde la educación implica, en efecto, formar sujetos ecológicamente alfabetizados, conscientes de la interdependencia planetaria y capaces de cuestionar los modelos de desarrollo basados en la explotación de los recursos naturales y humanos.

Responder a la pregunta matriz consignada implica superar la visión reducida de la educación ambiental centrada en el cambio de hábitos individuales —como el reciclaje o el ahorro energético— y avanzar hacia una comprensión crítica de las causas estructurales del problema, reconociendo la interdependencia entre poder, economía y medio ambiente (Beck, 1998; Svarstad, 2021). En otras palabras, no basta con promover comportamientos “ecológicamente responsables”; es necesario situar la educación en el terreno de la justicia climática, entendida como el reconocimiento de que la crisis ambiental tiene raíces sociales y políticas y que su solución requiere transformaciones colectivas, éticas y culturales profundas.

Metodológicamente, este capítulo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada publicada entre 1998 y 2025, centrada en los enfoques educativos vinculados a la justicia climática y a la formación ciudadana crítica frente a la crisis socioambiental. Para ello, se consultaron artículos académicos, capítulos de libros y obras de referencia disponibles en bases de datos como Scopus, Scielo, Web of Science, Google Académico y Google Libros. Se emplearon palabras clave tales como “educación ambiental”, “justicia climática”, “ecoalfabetización crítica”, “pedagogía crítica” y “educación decolonial”. La elección de una revisión de alcance responde al propósito de mapear el estado actual de la discusión, identificando aportes teóricos, experiencias pedagógicas y desafíos ético-políticos en torno al rol de la escuela frente a la crisis climática (Arksey & O'Malley, 2005). El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, interpretativo y de diseño na-

rrativo de tópico, bajo un paradigma humanista e inductivo, lo que permite ofrecer una mirada crítica y propositiva sobre cómo reconfigurar la educación en clave de justicia climática.

Limitaciones de la educación ambiental tradicional

La educación ambiental, tal como se ha implementado en gran parte de los sistemas escolares del hemisferio occidental desde la década de 1970, ha estado dominada por un enfoque centrado en la transmisión de contenidos y en la modificación de conductas individuales. Actividades como el reciclaje, la reducción del consumo energético o el cuidado de áreas verdes suelen ocupar un lugar central, presentándose como soluciones suficientes frente a la crisis ecológica. Sin embargo, este enfoque conductista ha sido criticado por su carácter superficial, ya que reduce la acción educativa a cambios de hábitos sin cuestionar las causas estructurales que generan los problemas socioambientales (Trott et al., 2023; Leite, 2024; Miles et al., 2025).

Desde esta perspectiva limitada, la responsabilidad del cambio recae exclusivamente en el individuo, lo que despolitiza la discusión y oculta las relaciones de poder que subyacen al deterioro ambiental (Huckle & Wals, 2015). La crisis climática no puede explicarse únicamente como resultado de decisiones personales de consumo, sino como consecuencia de un modelo económico basado en el extractivismo, la sobreexplotación de los recursos naturales y la lógica de acumulación del capitalismo global (Klein, 2015). En este sentido, los programas escolares que se centran en prácticas aisladas —como campañas de limpieza o concursos de reciclaje— pueden reforzar una visión simplista, incluso culpabilizadora de los sujetos, al dejar intactas las dinámicas estructurales que producen la crisis.

Diversos autores como Svarstad (2021) y Ajaps y Forh (2022) han advertido que esta forma de educación ambiental responde a un paradigma tecnocrático y adaptativo, orientado más a la gestión eficiente del medio ambiente que a la transformación de las condiciones que lo degradan. Se trata, en definitiva, de una pedagogía del ajuste que busca moldear compor-

tamientos “ecológicamente correctos” sin cuestionar el modelo civilizatorio que los hace necesarios. En palabras de Leite (2024), esta tendencia configura una “educación verde” de bajo impacto político, útil para mantener la estabilidad del sistema, pero incapaz de generar conciencia crítica ni acción colectiva.

Además, el énfasis en la responsabilidad individual contribuye a reforzar un discurso moralizante que invisibiliza las asimetrías de poder entre quienes producen la crisis y quienes la padecen. Las grandes corporaciones, los gobiernos y los sectores extractivistas quedan fuera del foco educativo, mientras los estudiantes son interpelados como agentes morales responsables de “salvar el planeta” mediante pequeños gestos cotidianos. Esta narrativa, lejos de empoderar, genera frustración y despolitiza la acción, pues traslada al plano personal lo que es esencialmente un conflicto estructural (Trott et al., 2023).

En consecuencia, la educación ambiental tradicional no promueve una comprensión sistémica de las causas del cambio climático ni fomenta una lectura crítica de los intereses económicos y geopolíticos implicados. Como señalan Miles et al. (2025), la omisión de estas dimensiones perpetúa una alfabetización ambiental “descontextualizada”, centrada en la adquisición de información y en la corrección de conductas, pero desvinculada de la justicia social y ecológica.

Replantear la educación ambiental exige, por tanto, superar el paradigma conductista y asumir una perspectiva política, ética y emancipadora del aprendizaje. Esta premisa implica que la escuela deje de concebir al estudiante como un consumidor responsable y lo reconozca como un ciudadano ecológico capaz de comprender las interdependencias globales, cuestionar las desigualdades socioambientales y participar activamente en la construcción de un futuro sostenible.

Sociedad del riesgo y ecoalfabetización crítica

La crisis climática ha sido caracterizada como un fenómeno propio de la sociedad del riesgo, concepto desarrollado por Beck (1998) para referirse

a una modernidad en la que los peligros ya no provienen de la naturaleza en estado salvaje, sino de las propias dinámicas industriales, tecnológicas y económicas creadas por la humanidad. En este nuevo estadio de la modernidad reflexiva, los riesgos ya no son locales ni previsibles, sino globales, difusos y socialmente distribuidos de manera desigual. La contaminación atmosférica, la desertificación, la pérdida de biodiversidad o el colapso de los ecosistemas marinos son manifestaciones de un modelo de desarrollo que ha trasladado los costos ecológicos hacia los sectores más vulnerables, configurando una geografía de la desigualdad ambiental (Serratos, 2021).

Desde esta perspectiva, la escuela se enfrenta al desafío de educar para comprender que los riesgos ambientales no son “naturales”, sino socialmente producidos, y que sus impactos reflejan relaciones históricas de poder, colonialismo y exclusión. Tal como plantea Svarstad (2021), la educación debe situar la crisis climática en coordenadas temporales y espaciales concretas, reconociendo que los efectos del calentamiento global no se distribuyen homogéneamente: las comunidades empobrecidas, las mujeres rurales y los pueblos originarios son los más expuestos a los desastres climáticos, pese a haber contribuido mínimamente a su generación.

En este contexto, Capra y Luisi (2014) introducen el concepto de ecoalfabetización, entendido como la capacidad de leer, comprender y actuar dentro de los sistemas ecológicos que sostienen la vida. Sin embargo, una ecoalfabetización crítica implica mucho más que conocimiento biológico o ecológico: supone una comprensión integral de las dimensiones políticas, económicas y culturales que configuran la crisis socioambiental. En palabras de DeWitt (2024), formar estudiantes ecológicamente alfabetizados requiere no solo enseñarles cómo funcionan los ecosistemas, sino también quién los controla, quién los degrada y quién se beneficia de su explotación.

La ecoalfabetización crítica se sustenta en una epistemología relacional que reconoce la interdependencia entre naturaleza y sociedad. Lejos de concebir el medio ambiente como un escenario externo al ser humano, este enfoque promueve la comprensión de los sistemas socioecológicos como redes vivas en permanente interacción, donde las acciones humanas tienen consecuencias múltiples y recíprocas. Ello demanda una pedagogía capaz

de integrar saberes científicos, éticos y culturales, articulando la ciencia con la reflexión sobre la justicia ambiental y el bien común (Leite, 2024).

En términos pedagógicos, una educación ambiental centrada en la ecoalfabetización crítica implica abandonar la enseñanza fragmentada y disciplinaria para promover un pensamiento complejo y sistémico. Este principio significa vincular la biología con la economía política, la geografía con la ética, y la ciudadanía con la sostenibilidad planetaria. A través de proyectos interdisciplinarios, estudios de caso locales o investigaciones participativas, los estudiantes pueden analizar cómo las decisiones políticas y económicas inciden en los ecosistemas, y cómo las desigualdades sociales determinan quiénes sufren los mayores riesgos.

Asimismo, la ecoalfabetización crítica demanda un enfoque dialógico del aprendizaje, donde el aula se conciba como un laboratorio de problematización del mundo. En esta línea, Ajaps y Forh (2022) proponen una pedagogía del lugar, que vincula la comprensión ecológica con la identidad comunitaria, el sentido de pertenencia y la responsabilidad ética con el entorno. Esta pedagogía invita a los estudiantes a leer su propio territorio como texto educativo, reconociendo los conflictos ambientales de su comunidad y articulando saberes locales con conocimientos científicos globales.

En efecto, avanzar hacia una educación basada en la ecoalfabetización crítica significa transformar el modo en que se entiende la formación ciudadana, ya que requiere cultivar la capacidad de analizar críticamente las relaciones de poder que determinan la crisis y de actuar colectivamente para transformarlas. Como sintetizan Miles et al. (2025), la educación climática del siglo XXI debe formar sujetos con conciencia ecológica y justicia social, capaces de reconocer que no hay solución ambiental posible sin un cambio estructural en los modos de producción, consumo y relación con la naturaleza.

Hacia una educación transformadora: pedagogía crítica y decolonial

Si se reconoce que la crisis climática no es solo un problema ecológico, sino también social, político y cultural, la educación debe orientarse

hacia un horizonte transformador que cuestione los fundamentos mismos del modelo civilizatorio dominante. En este sentido, la pedagogía crítica desarrollada por Freire ofrece un marco esencial para repensar la educación ambiental y climática, situándola en el terreno de la emancipación y la justicia. Freire (2015) señalaba que “toda práctica educativa es un acto político”, lo que implica que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en posibilitar la lectura crítica del mundo y la acción transformadora sobre él. Aplicado al campo socioambiental, este planteamiento implica que la escuela debe formar sujetos capaces de comprender las raíces estructurales de la crisis climática, analizar las relaciones de poder que la sostienen y organizarse colectivamente para transformarlas.

De acuerdo con lo anterior, la educación climática no puede limitarse a una pedagogía de la concientización moral, sino que debe fomentar la praxis: la reflexión y la acción integradas en un proceso dialéctico de transformación. Ello requiere que los estudiantes asuman un papel protagónico en la construcción del conocimiento, investigando las problemáticas socioambientales de su entorno, dialogando con diferentes saberes y proponiendo alternativas éticas y sostenibles. Así, el aula se convierte en un espacio de deliberación democrática, donde el conocimiento se co-construye a partir de la experiencia, la reflexión y el compromiso colectivo (Oberman & Sainz, 2021; González, 2023).

Complementariamente, la pedagogía decolonial aporta una dimensión indispensable para ampliar la mirada crítica de Freire. Autores como Walsh (2009) y Torres (2019) han insistido en que no basta con denunciar las injusticias del sistema capitalista global; es necesario también descolonizar el conocimiento, el lenguaje y las formas de relación con la naturaleza. La educación decolonial busca reconocer la pluralidad epistémica del mundo y valorar los saberes ancestrales, campesinos e indígenas como fuentes legítimas de conocimiento ambiental. En este marco, los pueblos originarios no son concebidos como receptores pasivos de políticas ambientales, sino como actores epistémicos que han sostenido prácticas de respeto, reciprocidad y cuidado con el entorno durante siglos.

Este diálogo intercultural se traduce en experiencias pedagógicas que integran conocimientos locales y científicos, resignificando el currículo es-

colar. Por ejemplo, el estudio de las cosmovisiones andinas o mapuches en torno a la tierra, el agua y la vida permite reflexionar sobre otras formas de entender el bienestar y la relación con la naturaleza, alejadas de la lógica extractivista y mercantil. Estas perspectivas ofrecen horizontes éticos alternativos que pueden nutrir la formación de una ciudadanía ecológica crítica, consciente de que los problemas ambientales son también el resultado de una colonialidad del saber y del poder.

Asimismo, la articulación entre pedagogía crítica y decolonial se manifiesta en metodologías activas y colaborativas que desbordan los límites habituales del aula. Entre ellas destacan los proyectos de aprendizaje-servicio, la investigación-acción participativa y los laboratorios escolares de sostenibilidad, donde los estudiantes se involucran directamente en la transformación de su entorno. Estas prácticas, como plantean Leite (2024) y Miles et al. (2025), fortalecen la comprensión cognitiva de los fenómenos climáticos y promueven la agencia política, la empatía y la corresponsabilidad social. Se trata de un aprendizaje arraigado en la experiencia, que integra dimensiones locales y globales, individuales y colectivas, científicas y éticas.

Por otra parte, la educación transformadora en clave de justicia climática requiere repensar el rol docente. El profesor deja de ser un transmisor de información para convertirse en mediador político y ético, capaz de guiar procesos de reflexión, articular conflictos y acompañar el desarrollo de una conciencia planetaria. En lugar de imponer respuestas, el educador debe fomentar preguntas críticas: ¿quiénes sufren las consecuencias del cambio climático?, ¿qué intereses sostienen las políticas ambientales actuales?, ¿qué alternativas emergen desde los movimientos sociales o desde los territorios locales? Esta pedagogía interrogativa promueve la autonomía intelectual y la sensibilidad moral, pilares para la formación de una ciudadanía activa y comprometida con la sostenibilidad.

En definitiva, avanzar hacia una educación transformadora implica comprender que la justicia climática no se alcanzará mediante ajustes curriculares superficiales, sino mediante una reconfiguración profunda de los fines, contenidos y métodos educativos. Ello exige transitar de la educación ambiental como herramienta de gestión hacia la educación como práctica de liberación. De este modo, solo cuando la escuela asuma su papel como es-

pacio de diálogo intercultural, deliberación democrática y acción colectiva, tendrá la posibilidad real de aportar a la construcción de un nuevo contrato civilizatorio basado en la equidad, la solidaridad y el respeto por todas las formas de vida.

Conclusión

La pregunta que orientó este capítulo —¿cómo puede la educación escolar contribuir a enfrentar la crisis climática desde una perspectiva de justicia climática?— encuentra su respuesta en la necesidad de transformar radicalmente la manera en que se concibe la relación entre educación, sociedad y medio ambiente para promover el desarrollo sostenible desde un punto de vista holístico.

En primer lugar, se ha constatado que la educación ambiental tradicional, centrada en la modificación de hábitos individuales y en actividades aisladas como el reciclaje o el ahorro energético, resulta insuficiente para enfrentar la magnitud del problema. Este enfoque tiende a despolitizar la crisis climática y a responsabilizar al individuo, dejando intactas las estructuras económicas y de poder que sostienen el modelo extractivista.

En segundo lugar, el análisis de la crisis desde la perspectiva de la sociedad del riesgo y de la ecoalfabetización crítica permite comprender que este fenómeno no puede abordarse solo como un problema natural o científico, sino como un desafío complejo, global y socialmente distribuido de manera desigual. De ahí que la escuela deba asumir un rol activo en la formación de estudiantes capaces de analizar críticamente los riesgos, reconocer sus raíces estructurales y proponer alternativas sustentables que vinculen los ámbitos local y global.

En tercer lugar, la articulación entre pedagogía crítica y pedagogía decolonial ofrece horizontes educativos transformadores, donde la escuela no solo transmite conocimientos, sino que fomenta procesos de concientización, participación democrática y diálogo intercultural. Esta premisa implica valorar los saberes ancestrales y comunitarios, promover prácticas pedagógi-

cas que trasciendan el aula y formar sujetos comprometidos con la defensa de la vida en todas sus formas.

El abordaje de la educación climática desde la perspectiva de la justicia abre un campo fértil para el desarrollo de investigaciones que trasciendan los enfoques tradicionales de la educación ambiental. En primer lugar, resulta necesario profundizar en estudios empíricos que analicen cómo las prácticas pedagógicas escolares están incorporando —o dejando de incorporar— nociones de justicia socioambiental en distintos contextos culturales y socioeconómicos. Ello permitiría evidenciar los alcances y limitaciones de los currículos vigentes y orientar políticas educativas más integrales.

Una segunda línea de investigación relevante consiste en explorar las formas en que los saberes ancestrales y comunitarios pueden dialogar con el conocimiento científico dentro de la escuela. Este cruce epistemológico no solo contribuye a una educación más inclusiva e intercultural, sino que también ofrece perspectivas alternativas frente a los modelos extractivistas dominantes.

Asimismo, es imprescindible indagar en el impacto de las metodologías activas —como el aprendizaje-servicio, la investigación-acción participativa o los laboratorios escolares de sostenibilidad— en la formación de competencias críticas y ciudadanas vinculadas a la crisis climática. Evaluar cómo estas experiencias favorecen la agencia estudiantil y la construcción de comunidades escolares resilientes constituye un desafío investigativo de gran relevancia.

Finalmente, se abre la necesidad de estudios comparativos internacionales que permitan identificar convergencias y divergencias en las estrategias educativas orientadas a la justicia climática. Este enfoque comparado podría iluminar buenas prácticas transferibles y, al mismo tiempo, resaltar la importancia de respetar las particularidades históricas, culturales y ecológicas de cada territorio.

Referencias

- Ajaps, S., & Forh, M. (2022). Towards a critical pedagogy of place for environmental conservation. *Environmental Education Research*, 28(4), 508-523. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2050889>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Capra, F., & Luisi, P. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- DeWitt, A. (2024). Ecological peace education: Toward a pedagogy for climate justice. *Religious Education*, 120(2), 116-129. <https://doi.org/10.1080/00344087.2024.2437922>
- Figueres, C., y Rivett, T. (2021). *El futuro por decidir: Cómo sobrevivir a la crisis climática*. Debate.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuhr, D. (2024). Del capital natural al capital bio-(é)tico: Implicancias y limitaciones en el marco de la crisis climática. *European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-19.
- González, M. (2023). La incorporación del ecicidio al Estatuto de Roma: ¿Una nueva herramienta para combatir la crisis climática? *Revista de Derecho Ambiental*, (19), 79-96. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-4633.2023.68825>
- Huckle, J., & Wals, A. (2015). The un decade of education for sustainable development: Business as usual? *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo: El capitalismo contra el clima*. Paidós.
- Leite, S. (2024). Towards a transformative climate change education: Questions and pedagogies. *Environmental Education Research*, 30(12), 2376-2393. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2365983>
- Medina, I. (2022). Revisiones sobre la crisis climática en la psicología latinoamericana. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 5-6. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.1.1>

- Miles, M., Schindel, A., Haq, K., & Aziz, T. (2025). Advancing environmental justice education: A critical review of research and practice. *Environmental Education Research*, 31(7), 1461-1480. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2483443>
- Oberman, R., & Sainz, G. (2021). Critical thinking, critical pedagogy and climate change education. In *Teaching for social justice and sustainable development across the primary curriculum* (pp. 69-83). Routledge.
- Serratos, F. (2021). *El capitaloceno: Una historia radical de la crisis climática*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Svarstad, H. (2021). Critical climate education: Studying climate justice in time and space. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 214-232. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1855463>
- Torres, A. (2019). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Trott, C., Lam, S., Roncker, J., Gray, E., Courtney, R., & Even, T. (2023). Justice in climate change education: A systematic review. *Environmental Education Research*, 29(11), 1535-1572. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181265>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Educating for Climate Justice: Challenges and Possibilities for Schools in Times of Socio-Environmental Crisis

Educar para a Justiça Climática: Desafios e Possibilidades da Escola em Tempos de Crise Socioambiental

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

ABSTRACT:

This chapter examines the role of school education in addressing the climate crisis from a climate justice perspective. It is based on a scoping review of specialized literature published between 1998 and 2025, using a qualitative, inductive, humanistic, and interpretive approach, with a topical narrative design. The analysis identifies three central axes: first, it highlights the limitations of traditional environmental education, characterized by a behaviorist emphasis that reduces educational action to changes in individual habits; second, it addresses the notion of risk society and the concept of critical eco-literacy, which allows us to understand the climate crisis as a complex and socially unequal phenomenon; and third, it proposes moving toward transformative education based on critical and decolonial pedagogy. In conclusion, school must be conceived as a strategic space for developing individuals committed to sustainable development.

Keywords: Environmental education; Climate justice; Critical pedagogy; Ecoliteracy; Risk society.

RESUMO:

Este capítulo examina o papel da educação escolar no enfrentamento da crise climática a partir de uma perspectiva de justiça climática. Baseia-se numa revisão de escopo da literatura especializada publicada entre 1998 e 2025, utilizando uma abordagem qualitativa, indutiva, humanista e interpretativa, com um desenho narrativo tópico. A análise identifica três eixos centrais: primeiro, destaca as limitações da educação ambiental tradicional, caracterizada por uma ênfase behaviorista que reduz a ação educativa a mudanças de hábitos individuais; segundo, aborda a noção de sociedade de risco e o conceito de eco-alfabetização crítica, que permitem compreender a crise climática como um fenômeno complexo e socialmente desigual; e terceiro, propõe a transição para uma educação transformadora baseada numa pedagogia crítica e decolonial. Em conclusão, a escola deve ser concebida como um espaço estratégico para a formação de indivíduos comprometidos com o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Justiça Climática; Pedagogia Crítica; Eco-alfabetização; Sociedade de Risco.

Capítulo 7

Articulación del aprendizaje significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos híbridos de posgrado

Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera, Steve Jason Umán Juárez, Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne, Luis Alberto Byrne Jaramillo, Kenji Alberto Chung Sanchez

Resumen

La investigación analiza la transición del aprendizaje significativo hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en contextos híbridos de educación de posgrado. A partir de un enfoque cualitativo y sociocrítico, examina las prácticas, percepciones y dinámicas pedagógicas de docentes y estudiantes en torno a la inclusión, la accesibilidad y la personalización del aprendizaje. El marco teórico articula los principios del aprendizaje significativo y del DUA, fundamentados en las ciencias cognitivas y la neuroeducación. La estructura del estudio comprende cuatro capítulos: introducción y fundamentos teóricos, metodología aplicada, análisis de prácticas pedagógicas y discusión sobre la articulación entre ambos enfoques. El propósito central es ofrecer una comprensión crítica y propositiva sobre cómo el DUA puede integrarse como modelo de innovación e inclusión en la enseñanza universitaria híbrida.

Palabras clave:

Aprendizaje; Educación superior; Educación inclusiva

APA 7

Hurtado Laura De Mera, C. R., Umán Juárez, S. J., Alcántara Cuba de Byrne, G. I., Byrne Jaramillo, L. A., y Chung Sanchez, K. A. (2025). Articulación del aprendizaje significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos híbridos de posgrado. En R. Simbaña Q. (Coord.) *Educación Viva. Narrativas y Praxis desde América Latina. Volumen I*. (pp. 158-179). Atik Editorial. <https://doi.org/10.46652/atikbook19.cap7>



1. Introducción

La irrupción de la pandemia por COVID-19 transformó radicalmente las dinámicas del aprendizaje en la educación superior, particularmente en los programas de posgrado. El tránsito acelerado hacia modalidades híbridas puso de manifiesto tanto el potencial como las limitaciones de los entornos virtuales para promover aprendizajes significativos. En este marco, el aprendizaje significativo se entiende como un proceso mediante el cual los estudiantes integran activamente nueva información con conocimientos previos, lo que facilita tanto la retención como la transferencia del conocimiento (Andrews et al., 2023; Hinojosa & Arévalo, 2022). Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple transmisión de contenidos, promoviendo la construcción activa del conocimiento a partir de experiencias, emociones e interacciones sociales del estudiante (Sharan, 2015). Asimismo, implica la formación de modelos mentales funcionales que los estudiantes pueden aplicar a la resolución de problemas (Michael, 2004).

En el contexto universitario, el aprendizaje significativo adquiere especial relevancia por su capacidad para articular el saber académico con problemas reales del entorno, favoreciendo la transferencia y sostenibilidad del conocimiento (Hinojosa & Arévalo, 2022; Zeivots et al., 2024). Al incorporar desafíos contextualizados, interacción social y reflexión crítica, se potencia el compromiso y la valoración del proceso formativo. Este enfoque holístico promueve competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, esenciales para el desempeño profesional y ciudadano en el siglo XXI (Dawarka, 2024).

El uso intensivo de tecnologías digitales en escenarios híbridos exige al docente más que competencias técnicas: requiere una reconceptualización de su rol hacia una mediación pedagógica flexible, inclusiva y emocionalmente conectada con los estudiantes (Rodríguez, 2006). Esto resulta crucial especialmente en espacios asincrónicos, donde la motivación intrínseca actúa como motor principal del aprendizaje. Sin embargo, en contextos como el peruano y en buena parte de América Latina persisten barreras estructurales, institucionales y formativas que dificultan la implementación

efectiva de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante y adaptadas a la diversidad (Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, 2021).

En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se perfila como un marco con alto potencial transformador. Basado en hallazgos de las ciencias del aprendizaje y la neurociencia cognitiva, el DUA plantea que la diversidad del estudiantado debe ser el punto de partida para el diseño pedagógico y no una excepción a atender (Connor & Wheat, 2023; Frolli et al., 2022). Este modelo promueve la anticipación de barreras mediante estrategias flexibles, accesibles e inclusivas, articuladas en tres principios fundamentales: múltiples formas de implicación (motivación), múltiples formas de representación, y múltiples formas de expresión y acción (Fornauf et al., 2020; Meyer et al., 2014). Estudios recientes muestran un interés creciente y evidencia empírica sobre la aplicación del DUA en educación superior, aunque también advierten variabilidad en su implementación y la necesidad de mayor evidencia en entornos híbridos (Al-Azawei et al., 2016; Bray et al., 2023)

A nivel normativo, el marco legal peruano reconoce formalmente la educación inclusiva, flexible y centrada en el estudiante, tal como se establece en el Reglamento de la Ley General de Educación y en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE. Consejo Nacional de Educación, 2020). No obstante, su implementación en el nivel de posgrado sigue siendo incipiente y poco sistematizada, particularmente en lo que respecta a la adopción del DUA como modelo curricular y didáctico. En este contexto, el presente estudio cualitativo se propuso explorar cómo se implementan las estrategias de aprendizaje significativo en un curso de posgrado desarrollado en modalidad híbrida, considerando las percepciones, prácticas y dinámicas pedagógicas de docentes y estudiantes. A partir del análisis de entrevistas, encuestas, observaciones de clase y documentos curriculares, emergió como hallazgo central la mención recurrente, aunque fragmentaria del DUA.

En ese sentido, la investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿En qué medida las estrategias de aprendizaje significativo implementadas en un entorno híbrido de posgrado integran, de forma explícita o implícita, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje como mecanismo de inclusión y equidad educativa? Este estudio aspira a contri-

buir al debate contemporáneo sobre calidad, innovación y justicia educativa en los entornos universitarios, ofreciendo una comprensión más integral de la interrelación entre el aprendizaje significativo y el DUA en contextos híbridos de educación superior.

2. Método

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo de tipo aplicado, orientado al análisis de las prácticas pedagógicas vinculadas a la estrategia de aprendizaje significativo en un entorno híbrido de educación de posgrado. Este enfoque se sustenta en la premisa de Hernández y Mendoza (2022), quienes sostienen que una investigación es cualitativa cuando su diseño y análisis se centran en la interpretación de significados y no en la medición de variables.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, entendido como una perspectiva que busca la transformación de las prácticas educativas a través de la reflexión crítica y la acción colectiva (Guba & Lincoln, 1994). Este paradigma permitió analizar el contexto institucional como un espacio susceptible de mejora mediante la problematización de sus dinámicas formativas. Además, el diseño fue no experimental, transversal y de alcance descriptivo-interpretativo, lo que facilitó caracterizar los fenómenos observados sin manipular variables y comprender las relaciones entre los discursos y las prácticas pedagógicas.

Durante el proceso de análisis, emergió de manera significativa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una categoría no prevista inicialmente, identificada a través de la codificación abierta y la recurrencia de referencias en entrevistas, observaciones y documentos institucionales. La presencia reiterada de esta noción en las prácticas docentes, los discursos institucionales y las percepciones estudiantiles evidenció su relevancia como componente transversal del aprendizaje significativo en entornos híbridos. Este hallazgo amplió el foco del estudio, incorporando una mirada crítica sobre la integración del DUA en las prácticas pedagógicas analizadas.

A. Métodos de investigación

Con el propósito de garantizar la triangulación metodológica y la profundidad interpretativa, se emplearon procedimientos en tres niveles: teórico, empírico y analítico.

En el nivel teórico, se utilizaron los métodos de análisis y síntesis para construir categorías conceptuales vinculadas al aprendizaje significativo y al DUA. Los métodos de inducción y deducción permitieron establecer relaciones entre hallazgos empíricos y marcos teóricos contemporáneos. Asimismo, el método de modelación pedagógica orientó la formulación de una propuesta metodológica adaptada a las necesidades detectadas (Herrera Barreda & Saladrigas Medina, 2019).

En el nivel empírico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes, encuestas a estudiantes, observación no participativa de sesiones sincrónicas y análisis documental de la planificación académica (sílabos). Esta combinación favoreció una triangulación de fuentes y métodos, consolidando la validez interpretativa del estudio (Denzin & Lincoln, 2017).

En el nivel analítico, si bien el enfoque fue cualitativo, se recurrió a técnicas cuantitativas descriptivas básicas (frecuencias y porcentajes) para organizar y visualizar las respuestas obtenidas en las encuestas, mediante formularios de Google y hojas de cálculo. Finalmente, el análisis cualitativo se desarrolló a través de un análisis temático siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006), que permitió identificar patrones recurrentes, codificar fragmentos significativos y construir categorías emergentes relacionadas con la comprensión y aplicación del aprendizaje significativo y del DUA.

B. Técnicas e instrumentos

En la Tabla 1 se presentan las técnicas, los instrumentos y el propósito específico de cada uno. Los instrumentos fueron validados por tres especialistas metodólogos y teóricos acreditados, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems mediante juicio de expertos, aplicando el coeficiente V de Aiken como indicador de validez de contenido (Escrura, 1988). Obteniéndose un $V=0.87$ el cual evidenció un alto nivel de acuerdo entre los jueces, lo que respalda la consistencia de los instrumentos utilizados. Finalmente, aunque se recurrió a diversas técnicas e instrumentos, el

tratamiento y análisis de los datos se desarrolló dentro del enfoque cualitativo, por lo que el estudio se adscribe a esta tipología metodológica (Hernández & Mendoza, 2022).

Tabla 1. Técnicas e instrumentos aplicados

Técnica	Instrumento	Propósito específico
Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Identificar prácticas, creencias y planificación vinculadas al aprendizaje significativo.
Encuesta autoadministrada	Cuestionario digital	Explorar percepciones sobre la metodología, motivación y barreras al aprendizaje.
Observación estructurada	Guía de observación de clases sincrónicas	Analizar dinámicas metodológicas, interacción y uso de tecnologías.
Análisis documental	Revisión del sílabo oficial	Evaluar coherencia entre planificación, estrategias y principios del aprendizaje significativo.

C. Población y muestra

La muestra fue de tipo intencionado, seleccionada en función de la relevancia del curso y la experiencia de los actores involucrados en el proceso formativo. Participaron tres docentes con trayectoria en enseñanza virtual e híbrida a nivel de posgrado, responsables del curso Psicología Educativa del programa de Maestría en Docencia Superior. Asimismo, veintiocho estudiantes matriculados en dicho curso, con edades entre 25 y 42 años, conformaron el grupo de encuestas, aportando diversidad profesional y académica que enriqueció la interpretación de los datos.

Para la observación no participativa, se analizaron tres sesiones sincrónicas seleccionadas por su potencial analítico en cuanto a estrategias metodológicas e interacción docente-estudiante. También se revisaron documentos institucionales pertinentes —el sílabo oficial y las normativas sobre inclusión y enseñanza híbrida— con el propósito de contextualizar los hallazgos.

La suficiencia muestral se estableció conforme al criterio de saturación teórica (Strauss & Corbin, 1998), alcanzada cuando la información dejó de aportar nuevas categorías o perspectivas relevantes para los objetivos de la investigación. Finalmente, se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad de los participantes conforme a las normas éticas internacionales de investigación educativa.

3. Resultados

Los hallazgos se organizaron en cuatro grupos: prácticas docentes, percepciones estudiantiles, dinámica de aula observada y coherencia curricular. Aunque el foco inicial fue el análisis del aprendizaje significativo en espacios híbridos, emergió de forma transversal la presencia implícita del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este hallazgo se sistematizó en la Tabla 2, que sintetiza la evidencia recogida en las distintas técnicas (entrevistas, encuestas, observaciones y análisis documental) en torno a seis dimensiones analíticas: aprendizaje significativo, clima emocional y motivación, detección de barreras, adaptación metodológica, evaluación y retroalimentación, y principios del DUA identificados o ausentes. La interpretación de los resultados se construyó a partir de esta matriz transversal, integrando la información cualitativa y cuantitativa en un marco de análisis interpretativo.

Tabla 2. Evidencia transversal del diseño universal para el aprendizaje

Técnica aplicada	Evidencia de aprendizaje significativo	Clima emocional y motivación	Detección de barreras y necesidades	Adaptación metodológica y diferenciación	Evaluación y retroalimentación	Principios del DUA identificados o ausentes
Entrevistas a docentes	Se declara el uso de enfoques constructivistas y actividades centradas en el estudiante.	Se reconoce la importancia del conocimiento integral del estudiante, las relaciones positivas, el uso espontáneo del humor y motivación, aunque expresan que no se considera en la planificación de forma explícita.	No se implementan instrumentos o procesos de detección de necesidades específicas de aprendizaje, ni de salud en general.	No se aplican ajustes metodológicos según estilos, ritmos o condiciones de los estudiantes.	Se reconoce la importancia de evaluar al estudiante, pero no se incluyen procesos sistemáticos de autoevaluación docente.	Presencia parcial: No se implementa estrategias que permitan la implicación emocional espontánea desde la planificación.

Técnica aplicada	Evidencia de aprendizaje significativo	Clima emocional y motivación	Detección de barreras y necesidades	Adaptación metodológica y diferenciación	Evaluación y retroalimentación	Principios del DUA identificados o ausentes
Encuesta a estudiantes	Alta percepción de utilidad práctica y relevancia de los contenidos.	100 % valora actitud positiva del docente; 71.4 % considera clave la motivación emocional durante la clase.	Se reportan TDAH, ansiedad, depresión y otras condiciones en los estudiantes no reconocidos por el docente, lo cual no permite el abordaje.	Estudiantes no identifican estrategias diferenciadas ni apoyos pedagógicos personalizados.	Evaluación vista como formal; no se perciben estrategias formativas o adaptadas a necesidades individuales.	Alerta de brechas: estudiantes reconocen barreras sin respuesta pedagógica.
Observación de clases	Se observan preguntas reflexivas y ejemplos contextualizados vinculados a experiencias significativas.	Se evidencia cercanía docente y ambiente cordial, pero sin estrategias motivacionales estructuradas.	No se aplican diferenciaciones ni se observan adaptaciones según necesidades particulares.	Falta uso de tecnología interactiva; no se emplean recursos visuales o herramientas colaborativas efectivas.	No hay coevaluación, autoevaluación ni feedback durante las sesiones sincrónicas.	Presencia incipiente: estrategias generales con poca flexibilidad; ausencia de múltiples formas de expresión y ausencia de múltiples formas estratégicas en espacios híbridos.
Análisis documental	El sílabo menciona el aprendizaje significativo, pero sin actividades ni estrategias concretas.	Se reconoce la importancia de la motivación, sin planificación explícita de experiencias emocionales.	No se considera diagnóstico de barreras ni atención a necesidades diversas.	El diseño curricular no contempla adaptaciones ni menciona recursos accesibles.	Evaluación centrada en porcentajes, sin evidencia de rúbricas ni mecanismos de retroalimentación.	Ausencia clara: los principios del DUA no están incorporados en el currículo formal, a pesar tener un marco legal importante en el Perú.

A. Entrevistas a docentes

Las entrevistas realizadas a los tres docentes revelaron un sólido dominio teórico en torno al aprendizaje significativo y al uso de metodologías activas centradas en el estudiante. Coincidieron en señalar que la experiencia durante la pandemia impulsó el desarrollo de competencias digitales, permitiéndoles integrar diversos recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas. No obstante, al profundizar en la descripción de sus estrategias

de enseñanza, se evidenciaron vacíos importantes vinculados con la identificación y atención de barreras al aprendizaje, particularmente en estudiantes que enfrentan condiciones emocionales, cognitivas o de salud mental.

Si bien se reconoció una actitud empática y una preocupación por mantener la motivación, el uso del humor y la generación de un clima afectivo positivo en el aula, dichas acciones carecían de una planificación estructurada conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Además, no se identificaron mecanismos sistemáticos de autoevaluación docente que contribuyeran al mejoramiento reflexivo y continuo de la práctica educativa. En conjunto, los hallazgos muestran que, aunque los docentes evidencian compromiso, disposición al cambio y creatividad en sus propuestas, estas no se sustentan en una estructura metodológica clara que responda de manera inclusiva a la diversidad del estudiantado.

B. Encuesta a estudiantes

La encuesta aplicada a los 28 estudiantes reveló una valoración ampliamente positiva del curso, con énfasis en el ambiente motivador generado y el rol facilitador asumido por el docente. El 100 % de los participantes destacó la importancia de una actitud positiva del profesor, manifestada en el respeto, el aliento constante y la empatía hacia el grupo. Asimismo, el 92.9 % valoró que se promovieran habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la reflexión profunda, mientras que el 78.6 % consideró que los aprendizajes adquiridos pueden ser aplicados en contextos reales. Por otro lado, el 71.4 % subrayó la relevancia de que las sesiones fueran emocionalmente motivadoras, elemento clave en el compromiso cognitivo y afectivo del estudiante.

Sin embargo, a pesar de estas apreciaciones favorables, un número significativo de estudiantes reportó enfrentar barreras personales relacionadas con condiciones como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), ansiedad, depresión o altos niveles de estrés. Llamativamente, la mayoría de ellos indicó no haber experimentado estrategias diferenciadas de apoyo durante el curso. Esta contradicción evidencia una disociación entre el discurso pedagógico inclusivo y su aplicación efectiva en la práctica, lo que plantea importantes desafíos para la personalización del aprendizaje en programas de posgrado, especialmente en contextos de enseñanza híbrida o virtual.

C. Observación de clases

El análisis de las tres sesiones observadas permitió identificar una práctica docente predominantemente expositiva, con un uso limitado de recursos interactivos que pudieran dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos híbridos. Si bien se evidenció una relación cercana, respetuosa y cordial entre docentes y estudiantes, no se observaron estrategias diferenciadas ni propuestas metodológicas adaptadas a los distintos intereses, ritmos o estilos de aprendizaje de los participantes. Esta homogeneidad en la dinámica pedagógica limitó el potencial inclusivo y formativo del curso.

Además, el empleo de materiales se redujo al uso de diapositivas con contenidos básicos, sin integrar herramientas tecnológicas interactivas disponibles en plataformas como Zoom, tales como salas de trabajo, pizarras colaborativas o encuestas en tiempo real. Del mismo modo, se constató la ausencia de prácticas formativas como la coevaluación y la autoevaluación, lo que restringió el desarrollo de habilidades metacognitivas y la participación activa del estudiantado durante las sesiones sincrónicas. Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de repensar las estrategias metodológicas en contextos virtuales e híbridos para favorecer un aprendizaje más significativo, participativo e inclusivo.

D. Análisis Documental

El análisis documental del sílabo del curso Psicología Educativa, vigente, evidenció una limitada actualización en relación con el contexto pandémico y una débil incorporación de enfoques vinculados al aprendizaje significativo y al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Si bien el documento menciona competencias socioemocionales, no se explicitan estrategias orientadas a su desarrollo, ni se contemplan actividades diferenciadas o instrumentos de evaluación con enfoque inclusivo. Esta omisión refleja una planificación centrada en aspectos formales y cuantitativos, sin una conexión clara con las necesidades diversas del estudiantado.

Asimismo, el sílabo adopta un enfoque generalista que da prioridad a la distribución porcentual de la evaluación, pero carece de una descripción detallada de mecanismos de retroalimentación formativa y estrategias adaptadas para responder a las particularidades del contexto híbrido en la

educación de posgrado. Esta ausencia refuerza la brecha entre la planificación curricular y las prácticas pedagógicas inclusivas que demanda una enseñanza centrada en el estudiante y alineada con los principios de equidad, accesibilidad y personalización del aprendizaje.

E. Síntesis interpretativa de hallazgos transversales

La Tabla 2 sintetiza la articulación de los hallazgos en función de las dimensiones analizadas, permitiendo observar una tensión constante entre la intención pedagógica inclusiva y la aplicación práctica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los entornos híbridos de posgrado. En conjunto, las evidencias obtenidas a partir de entrevistas, encuestas, observaciones y análisis documental revelan que, aunque existe una clara disposición hacia el aprendizaje significativo y el reconocimiento del estudiante como eje central del proceso formativo, la implementación sistemática del DUA se mantiene en un nivel incipiente. Este hallazgo transversal muestra que el discurso inclusivo coexiste con limitaciones estructurales que dificultan su traducción en estrategias concretas de enseñanza, evaluación y acompañamiento.

El análisis del aprendizaje significativo evidencia la presencia de un enfoque constructivista ampliamente aceptado por los docentes y valorado por los estudiantes. Ambos grupos reconocen la relevancia práctica de los contenidos y su vinculación con la realidad profesional, lo cual confirma la existencia de aprendizajes con sentido y propósito. Sin embargo, esta orientación carece de un soporte metodológico que garantice la accesibilidad y la diferenciación, principios fundamentales del DUA. En este sentido, la construcción de significados se ve condicionada por la homogeneidad de las estrategias y la escasa diversificación de recursos, lo que limita el potencial inclusivo de las experiencias de aprendizaje.

De manera similar, los hallazgos sobre el clima emocional y la motivación reflejan coincidencias notables entre las percepciones de docentes y estudiantes. Se valora el ambiente positivo, la empatía y el humor como elementos esenciales de la práctica docente, factores que favorecen la confianza y el compromiso. No obstante, la motivación se promueve de manera espontánea y no planificada. Desde la perspectiva del DUA, esta ausencia de planificación emocional reduce las oportunidades para generar implica-

ción sostenida, puesto que el principio de compromiso requiere un diseño intencional que considere la diversidad de intereses y necesidades afectivas del estudiantado.

En cuanto a la detección de barreras y necesidades, las técnicas aplicadas muestran una carencia sistemática de mecanismos de diagnóstico. Los estudiantes reportan condiciones como ansiedad, TDAH o estrés, pero los docentes no disponen de instrumentos ni protocolos para identificarlas, lo que genera una brecha significativa entre el discurso inclusivo y la respuesta pedagógica. Esta situación pone de manifiesto que la inclusión, entendida como anticipación de la diversidad, aún no se encuentra integrada en la práctica docente universitaria, limitando el alcance del DUA como herramienta de equidad.

Las dimensiones de adaptación metodológica y diferenciación corroboran esta tendencia. Las observaciones de clase muestran predominio de dinámicas expositivas y escaso uso de recursos tecnológicos interactivos, mientras que el análisis documental evidencia que el sílabo no contempla variaciones metodológicas ni menciona recursos accesibles. Estas carencias restringen la aplicación del principio de representación múltiple del DUA, al no ofrecer diferentes vías de acceso, comprensión y expresión del conocimiento. La uniformidad metodológica, aunque eficiente en contextos tradicionales, resulta insuficiente para abordar la complejidad cognitiva y emocional de los entornos híbridos contemporáneos.

En lo referente a la evaluación y la retroalimentación, los resultados revelan una práctica centrada en criterios formales y sumativos. No se registran instancias de coevaluación, autoevaluación ni feedback continuo, lo que limita la autorregulación y la reflexión crítica del estudiante. Pese a que los docentes reconocen la importancia del proceso evaluativo, este no se integra como herramienta formativa, lo que impide desarrollar competencias metacognitivas y de aprendizaje autónomo. En consecuencia, la evaluación se percibe más como control que como proceso de construcción compartida del conocimiento.

De manera transversal, los principios del DUA aparecen de forma parcial y poco estructurada. La implicación emocional emerge espontáneamente, la representación múltiple es mínima y la acción o expresión se reducen a

formatos tradicionales de participación. En conjunto, el DUA se manifiesta más como sensibilidad docente que como marco sistemático de diseño pedagógico. Esta evidencia sugiere que los esfuerzos inclusivos responden más a la buena voluntad y experiencia del profesorado que a políticas institucionales o estructuras curriculares consolidadas.

En síntesis, el DUA opera de manera fragmentaria en la educación híbrida de posgrado. Aunque se reconoce la importancia del aprendizaje significativo y del clima emocional, los mecanismos de detección de barreras, la diferenciación metodológica y la evaluación formativa permanecen incipientes. Por ello, el DUA aún no se consolida como una innovación pedagógica sistemática, sino como una tendencia emergente en proceso de institucionalización. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de avanzar desde la sensibilización conceptual hacia la planificación inclusiva y la formación docente continua, orientadas a consolidar prácticas pedagógicas flexibles, accesibles y humanizadas, coherentes con las demandas de la educación superior en el siglo XXI.

4. Discusión

La reflexión sobre la aplicación del aprendizaje significativo en entornos híbridos de posgrado permite reconocer que la docencia universitaria enfrenta un desafío complejo: traducir principios inclusivos y de equidad en prácticas pedagógicas concretas. Desde esta perspectiva, los resultados interpretados en el estudio evidencian que la presencia implícita del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un referente transversal no planificado, lo que conduce a repensar la coherencia entre la teoría pedagógica y la praxis docente. En sintonía con Janssen et al. (2008), la construcción de un aprendizaje significativo requiere un clima emocional positivo y procesos reflexivos orientados a la comprensión profunda; sin embargo, su vinculación con los principios del DUA continúa siendo difusa y fragmentada en el ámbito universitario.

La literatura reciente ha insistido en que el DUA no debe entenderse únicamente como un conjunto de estrategias didácticas, sino como un

marco pedagógico integral que orienta la accesibilidad, la motivación y la diversidad de formas de expresión (Fovet, 2024). Este estudio confirma que los docentes reproducen prácticas afines al DUA de forma intuitiva, pero sin un sustento estructurado ni procesos de planificación deliberada. Fornauf et al. (2020) y Zhang et al. (2022) advierten que esta ausencia de sistematización constituye una de las principales brechas en la educación superior, pues limita el desarrollo de escenarios de enseñanza verdaderamente inclusivos. Así, más que ausencia de voluntad docente, se observa una carencia institucional en la formación continua y en la consolidación de marcos pedagógicos integradores.

Asimismo, el contraste con investigaciones como las de Fernández et al. (2022) reafirma que la brecha entre el discurso inclusivo y la práctica efectiva es un problema estructural en la educación superior. Los docentes suelen reconocer la importancia de la inclusión, pero no disponen de herramientas suficientes para diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y flexibles. Boysen (2024) y Creaven (2025) añaden que la falta de validación empírica sobre la eficacia del DUA en este nivel académico agrava la distancia entre teoría y práctica. Esta coincidencia teórica refuerza la necesidad de repensar los procesos de formación docente, promoviendo el tránsito desde una comprensión teórica del DUA hacia su aplicación sistemática y contextualizada en los espacios híbridos.

Otro aspecto relevante de interpretación se relaciona con la dimensión socioemocional del aprendizaje. Las investigaciones previas sobre inclusión universitaria advierten que las barreras personales y psicológicas como la ansiedad, el TDAH o la depresión afectan directamente la participación y el logro académico (López et al., 2021). La reflexión derivada de este estudio sugiere que la atención a estas dimensiones debe considerarse parte del diseño didáctico inclusivo, no como una acción complementaria. La educación híbrida, al ampliar los canales de interacción, exige estrategias de acompañamiento emocional, flexibilidad curricular y mecanismos de autorregulación que respondan a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. En este sentido, el DUA puede constituirse en un marco articulador entre lo cognitivo, lo emocional y lo tecnológico.

Desde el punto de vista teórico, la relación entre el aprendizaje significativo y el DUA abre un campo de articulación poco explorado en la literatura latinoamericana. Mientras el primero enfatiza la conexión entre saberes previos y nuevos aprendizajes, el segundo se centra en la accesibilidad de las formas de representación, expresión e implicación. Integrar ambos enfoques implica concebir la enseñanza universitaria como un proceso de mediación flexible, donde las experiencias de aprendizaje no se uniforman, sino que se adaptan a la diversidad de los estudiantes. Este diálogo teórico sugiere que el aprendizaje significativo, en entornos híbridos, solo puede alcanzarse plenamente si se garantiza la equidad en las oportunidades de participación y expresión.

En términos de implicaciones prácticas, la discusión sugiere que las instituciones de educación superior deberían fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas y multimodales, así como promover políticas institucionales que orienten el diseño curricular bajo los principios del DUA. Además, la integración tecnológica debe entenderse como un medio para potenciar la accesibilidad y no como un fin en sí mismo. La enseñanza híbrida requiere plataformas, materiales y metodologías que garanticen la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, cognitivas o emocionales.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, este estudio, al basarse en un enfoque cualitativo y transversal, ofrece una comprensión profunda del fenómeno, pero restringida a un contexto particular. La interpretación de los resultados debe, por tanto, considerar la especificidad del curso y de la institución analizada. No obstante, estas limitaciones también constituyen oportunidades para futuras investigaciones, especialmente aquellas que integren enfoques mixtos o longitudinales que permitan observar la evolución de las prácticas pedagógicas inclusivas en el tiempo.

Finalmente, se proyecta la necesidad de diseñar instrumentos validados que midan el grado de implementación del DUA en la educación superior híbrida, así como de incorporar las perspectivas de los gestores institucionales. Solo mediante un enfoque articulado entre docentes, estudiantes y autoridades se podrá consolidar una educación verdaderamente inclusiva y significativa. Este debate invita a transitar de la retórica de la inclusión ha-

cia la praxis transformadora, donde el DUA y el aprendizaje significativo se integren como pilares del modelo pedagógico universitario contemporáneo.

5. Conclusiones

El estudio permitió comprender que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se configura como una categoría pedagógica reconocida en el marco legal y en el discurso docente universitario, aunque su institucionalización aún es incipiente. Si bien algunos de sus principios se manifiestan de manera intuitiva en las prácticas observadas, su aplicación carece de sistematicidad, planificación intencionada y articulación con los documentos curriculares oficiales. Esta situación refleja que el DUA no opera todavía como un marco estructurado de inclusión en la educación híbrida de posgrado, sino como una referencia conceptual emergente y fragmentaria, dependiente de iniciativas individuales.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje significativo, estas se evidencian en la promoción de un clima emocionalmente positivo, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo. Sin embargo, la ausencia de diagnósticos diferenciados y de mecanismos pedagógicos diseñados para atender la diversidad de estilos, ritmos o barreras de aprendizaje limita su efectividad como herramienta inclusiva. Por ello, se concluye que el potencial transformador del aprendizaje significativo se ve restringido cuando no se articula con marcos de accesibilidad y equidad como el DUA.

El análisis documental confirmó la existencia de una brecha estructural entre el discurso institucional y la práctica docente. Los sílabos y materiales revisados no incorporan recursos adaptativos, principios de gamificación ni criterios de accesibilidad, lo que restringe la posibilidad de consolidar una enseñanza centrada en el estudiante. Esta falta de coherencia curricular representa un obstáculo para avanzar hacia modelos educativos realmente sensibles a la diversidad y a las condiciones individuales del alumnado.

Asimismo, la ausencia de mecanismos de diagnóstico temprano y de estrategias de acompañamiento personalizadas vulnera el principio de equidad educativa. Condiciones como el TDAH, la ansiedad o el estrés,

reportadas por los estudiantes, continúan siendo invisibilizadas en la planificación pedagógica, lo que afecta la calidad formativa de los programas de posgrado. Se advierte, por tanto, la necesidad de una política institucional que integre el bienestar emocional como componente esencial de la inclusión y la calidad educativa.

En este marco, los resultados confirman que la transversalización del DUA no puede depender únicamente de la voluntad o iniciativa individual de los docentes. Se requiere una transformación institucional profunda que contemple la formación especializada continua, el rediseño curricular inclusivo y la implementación de sistemas de evaluación que reconozcan la diversidad de trayectorias y experiencias de aprendizaje en la educación superior. El compromiso institucional resulta indispensable para que el DUA deje de ser un referente teórico y se consolide como práctica sostenida.

Finalmente, el estudio plantea la urgencia de reconceptualizar la educación híbrida más allá de la simple adaptación tecnológica. El desafío no radica en trasladar los modelos tradicionales al entorno digital, sino en redefinir los marcos pedagógicos desde los principios de accesibilidad, personalización y equidad. En esta perspectiva, el DUA se proyecta como un eje articulador con alto potencial transformador, capaz de integrar las dimensiones cognitiva, emocional y tecnológica del aprendizaje significativo, siempre que su implementación esté respaldada por una planificación rigurosa, políticas institucionales coherentes y evidencia empírica robusta.

Referencias

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer Reviewed Journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Andrews, D., van Lieshout, E., & Kaudal, B. B. (2023). How, Where, And When Do Students Experience Meaningful Learning? *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 31(3), 28-45. <https://doi.org/10.30722/IJISME.31.03.003>
- Boysen, G. A. (2024). A critical analysis of the research evidence behind CAST's universal design for learning guidelines. *Policy Futures in Education*, 22(7), 1219-1238. <https://doi.org/10.1177/14782103241255428>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J., & Terrenzio, S. (2023). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113-138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- CNE. Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena* (2da.). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación; resumen*. UNESCO.
- Connor, C., & Wheat, V. (2023). The use of universal design for learning (udl) to enhance the learning of students of all abilities. En *The Impact and Importance of Instr. Des. In the Educ. Landsc.* (pp. 207-227). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8208-7.ch008>
- Creaven, A.-M. (2025). Considering the sensory and social needs of disabled students in higher education: A call to return to the roots of universal design. *Policy Futures in Education*, 23(1), 259-266. <https://doi.org/10.1177/14782103241240808>

- Dawarka, V. (2024). Enhancing workforce preparedness: A review of active learning approach among online learners in higher education. En *Revital. Student Skills for Workforce Preparation* (pp. 121-159). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3856-8.ch004>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Escurra Mayaute, L. M. E. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Fernández Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro Rueda, M., & Fernández Cerero, J. (2022). Conocimiento del profesorado universitario sobre el uso de recursos digitales para atender a personas con discapacidad. El caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(36.2), 63-78. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93947>
- Fornauf, B. S., Higginbotham, T., Mascio, B., McCurdy, K., & Reagan, E. M. (2020). Analyzing Barriers, Innovating Pedagogy: Applying Universal Design for Learning in a Teacher Residency. *Teacher Educator*, 56(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1828520>
- Fovet, F. (2024). Cases on effective universal design for learning implementation across schools. *IGI Global Scientific Publishing*. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4750-5>
- Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., & Sica, L. S. (2022). Universal Design for Learning: A new educational approach. En Frolli A., Rega A., Rega A., & Sica L.S. (Eds.), *CEUR Workshop Proc.* (Vol. 3371). CEUR-WS. <https://ceur-ws.org/Vol-3371/paper7.pdf>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Competing-paradigms-in-qualitative-research.-Guba-Lincoln/f4ee6f7b09f4b1c9943cc36a8aa5a6391e1a92cf>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2da ed.). McGraw-Hill.

- Herrera Barreda, D., & Saladrigas Medina, H. (2019). La modelación como método del conocimiento científico en las ciencias sociales. El caso del modelo cubano de televisión local. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 9(1), e053. <https://doi.org/10.24215/18537863e053>
- Hinojosa, L. M. M., & Arévalo, M. L. S. (2022). Design and Psychometric Properties of the Strategies for Meaningful Learnings Scale. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1413-1425. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1413>
- Janssen, F., De Hullu, E., & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 115-127. <https://doi.org/10.1080/13540600801965903>
- López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G., & Juárez Hernández, L. G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527-552. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST, Incorporated.
- Michael, J. A. (2004). Mental models and meaningful learning. *Journal of Veterinary Medical Education*, 31(1), 1-5. <https://doi.org/10.3138/jvme.31.1.1>
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education* 3-13, 43(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, 2nd ed (pp. xiii, 312). Sage Publications, Inc.
- Zeivots, S., Tyrrell, J., & Wardak, D. (2024). Exploring what makes learning meaningful for postgraduate business students in higher education. *Australian Educational Researcher*, 51(5), 1927-1944. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00672-2>
- Zhang, L., Jackson, H. A., Yang, S., Basham, J. D., Williams, C. H., & Carter, R. A. (2022). Codesigning learning environments guided by the framework of Universal Design for Learning: A case study. *Learning Environments Research*, 25(2), 379-397. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09364-z>

Articulation between Meaningful Learning and Universal Design for Learning in Hybrid Graduate Education Contexts

Articulação entre a Aprendizagem Significativa e o Desenho Universal para a Aprendizagem em Contextos Híbridos de Pós-graduação

Carmen Rosa Hurtado Laura De Mera

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5254-3010>

09590288@une.edu.pe

Tutor.churtado@gmail.com

Doctoranda en Educación, Magíster en Docencia en Educación Superior y Licenciada en Educación Especial. Especialista en formación magisterial, aprendizaje inclusivo y estrategias para estudiantes con problemas de Aprendizaje.

Steve Jason Umán Juarez

Universidad San Ignacio De Loyola | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5562-2550>

steve.uman@epg.usil.pe

arq.steveuman@gmail.com

Doctorando en Educación, Magíster en Arquitectura y Sostenibilidad y arquitecto con experiencia en BIM, confort climático y sostenibilidad. Desarrolla y promueve una formación crítica en arquitectura.

Giovanna Irayda Alcántara Cuba de Byrne

Universidad San Ignacio de Loyola | Lima | Perú

<https://orcid.org/0009-0007-9031-882X>

giovanna.alcantara@epg.usil.pe

giovannaalcantaracuba@gmail.com

Doctoranda en Educación, Magíster en Gestión Pública y Química Farmacéutica, con dominio en Asuntos Regulatorios, Buenas Prácticas y Farmacovigilancia. Integra pensamiento crítico e investigación rigurosa para fortalecer la educación y la salud.

Luis Alberto Byrne Jaramillo

Universidad San Ignacio de Loyola | Lima | Perú

<https://orcid.org/0009-0005-1614-0803>

luis.byrne@epg.usil.pe

lbyrnej@hotmail.com

Doctorando en Educación, Magíster en Administración de Empresas (MBA) por ESAN e Ingeniero Civil. Integra gestión, ingeniería y educación para fortalecer la formación profesional con enfoque interdisciplinario.

Kenji Alberto Chung Sanchez

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-3716-8547>

kchungc@ucvvirtual.edu.pe

k.chung.s@hotmail.com

Doctorando en Educación, Magíster en Ingeniería Industrial, Ingeniero Industrial y Contador Público. Especialista en mejora de procesos, tributación e investigación en contextos académicos y empresariales.

ABSTRACT

The research analyzes the transition from meaningful learning to Universal Design for Learning (UDL) in hybrid postgraduate education contexts. Using a qualitative and socio-critical approach, it examines the pedagogical practices, perceptions, and classroom dynamics of teachers and students regarding inclusion, accessibility, and personalized learning. The theoretical framework integrates the principles of meaningful learning and UDL, grounded in cognitive science and neuroeducation. The study is structured into four chapters: introduction and theoretical foundations, applied methodology, analysis of pedagogical practices, and discussion on the articulation between both approaches. The central purpose is to provide a critical and constructive understanding of how UDL can be integrated as a model for innovation and inclusion in hybrid university teaching.

Keywords:

Learning; Higher education; Inclusive education.

RESUMO

A pesquisa analisa a transição da aprendizagem significativa para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em contextos de pós-graduação híbrida. Utilizando uma abordagem qualitativa e sociocrítica, examina as práticas pedagógicas, percepções e dinâmicas de sala de aula de professores e estudantes em relação à inclusão, acessibilidade e aprendizagem personalizada. O quadro teórico integra os princípios da aprendizagem significativa e do DUA, fundamentados na ciência cognitiva e na neuroeducação. O estudo está estruturado em quatro capítulos: introdução e fundamentos teóricos, metodologia aplicada, análise das práticas pedagógicas e discussão sobre a articulação entre ambas as abordagens. O propósito central é fornecer uma compreensão crítica e construtiva de como o DUA pode ser integrado como modelo de inovação e inclusão no ensino universitário híbrido.

Palavras-chave:

Aprendizagem; Ensino superior; Educação inclusiva.



ISBN: 978-9942-7331-6-0



9 789942 733160