

ifp

REVISTA DEL CIEGC

INVESTIGACION Y
FORMACION PEDAGOGICA

Número 18 Año 9
Julio – diciembre 2023
ISSN: 2447 - 9342





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 9 N° 18
julio – diciembre 2023
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Cevallos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Cristina Ricci
Dirección Provincial de Educación Superior:
Lomas de Zamora, Buenos Aires (Argentina)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

Presentamos el número 18 de nuestra revista, en esta ocasión se incluyen 5 artículos con características diversas que recogen las inquietudes de un grupo de autores de distintas procedencias y filiaciones institucionales.

El primer artículo es el avance de una tesis doctoral que analiza los procesos de formación en el Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón, unidad de investigación de la que forma parte la revista. En este trabajo el equipo editorial tuvo máxima precaución para evitar los conflictos de interés y que la cercanía tanto de los autores como de la temática misma afectara el proceso de evaluación desarrollado.

En el segundo artículo Jaime Arismendi Acosta Padilla de la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (República Dominicana) estudia los sentidos que atribuyen los egresados emprendedores a su proceso de formación. Se trata de una investigación cualitativa que incluyó entrevistas con jóvenes egresados de educación superior que decidieron iniciar sus propios emprendimientos. Se llegó a la conclusión de la necesidad de transformar los programas educativos universitarios para dar respuesta a las demandas del entorno local.

Los profesores Johana Posada y Oscar Villamizar de la Universidad de Pamplona (Colombia), presenta una propuesta de una guía psicopedagógica a familias de estudiantes con discapacidad en orientación vocacional. El trabajo parte de reconocer la inexistencia de este tipo de apoyos y la importancia de estimular el proceso de formación y participación para garantizar el trabajo mancomunado entre escuelas y familias.

El cuarto artículo es el resultado de una investigación teórica que profundiza en el impacto de las emociones en la enseñanza, los autores Héctor Ardila, Angy Parra, Adriana Perdomo y Nancy Luna, realizaron una extensa revisión teórica que les permite sustentar la importancia de la educación emocional en las instituciones educativas de Colombia para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, Andrés Araújo, Daniel Araújo y Fredy Navarrete, plantean la relación entre el liderazgo transformacional y el trabajo colaborativo con el trabajo que se desarrolla en el aula de clase, favoreciendo de esa manera la motivación tanto de docentes como de estudiantes.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Formación de Investigadores en el Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” UPEL- San Cristóbal

Training of researchers at the “Georgina Calderón” educational research center UPEL- San Cristóbal

Mauryana López López¹ Victor Diaz Quero²

Contacto: mauriana35@gmail.com

Resumen

El siguiente artículo presenta como objetivo interpretar la normativa vigente que rige al Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador respecto a la formación de investigadores. Metodológicamente se ajusta al enfoque cualitativo, análisis hermenéutico. Para la recolección de los datos se utilizó como técnica el análisis de contenido. Los resultados de esta investigación, de acuerdo con el objetivo propuesto versa sobre la formación de investigadores a nivel universitario, el estudio se encuentra en la fase de desarrollo, se pretende explicitar la importancia de la normativa que regula el funcionamiento de las actividades del CIEGC en la formación de los docentes investigadores. Se evidenció que la formación académica se desarrolla en una unidad de investigación que tiene una estructura organizativa sólida y está compuesta por investigadores competentes que comparten normas y líneas de investigación. Sin embargo, se concluyó que las investigaciones están vinculadas a los intereses y necesidades temáticas de los investigadores con el desarrollo social, la cultura investigativa se promueve como un medio para lograr una formación integral que fomente el desarrollo humano.

Abstract

The following research on the training of researchers at the university level aimed to carry out a theoretical approach to the Training of researchers at the Georgina Calderón Educational Research Center (CIEGC) of the Libertador Experimental Pedagogical University. Theoretically it was based on the symbolic interactionism proposed by Blumer (1968). Methodologically it adjusts to the qualitative approach, interpretive paradigm, as a phenomenological method. Document analysis was used as a technique for data collection. The results of this research, in accordance with the proposed objective, are about the training of researchers at the university level, the study is in the development phase, it is intended to respond to the specific objective of explaining the importance of the regulations that regulate the operation of CIEGC activities in the training of research teachers. It was evident that academic training is developed in a research unit that has a solid organizational structure and is composed of competent researchers who share standards and lines of research. However, it was concluded that research is linked to the interests and thematic needs of researchers with social development, research culture is promoted as a means to achieve comprehensive training that promotes human development.

Recibido: 10-02-2023 | Aceptado: 22-05-2023



Palabras clave

Formación de investigadores; Programa de investigación; Normativa legal

Keywords

Training of researchers; Investigation programme; regulations

¹ Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). <https://orcid.org/0009-0004-2813-135X>

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0003-4271-8283>

Introducción

Las instituciones universitarias deben ser garantes en la generación y desarrollo del conocimiento a través de la investigación y docencia, cuando asumen un rol protagónico en esa tarea que requiere de la formación de investigadores en la creación, comprensión y transformación del conocimiento. Rivas (1996) sostiene:

Sin duda alguna, las universidades como instituciones de educación, son los centros donde se enseña, forma y especializa a los ciudadanos de la sociedad del conocimiento con un pensamiento universal, crítico, reflexivo, responsable, investigativo, ecológico, libre y democrático que apoya y contribuye al desarrollo de una comunidad, nación y país, en todas sus dimensiones y en todos sus ámbitos: local-regional-nacional (p.10).

En este marco de ideas, existe necesidad de transformar la universidad para convertirla en un eje dinamizador de profundos cambios que Venezuela actualmente requiere, esto se expresa en distintas alternativas que surgen de los procesos que en ella se desarrolla tales como la docencia, investigación y extensión, pero que necesita mayor compromiso del docente, la Ley de Universidades (1970), en el artículo 3 hace referencia a la función rectora que ejerce la universidad en la educación, cultura y la ciencia para el desarrollo del país.

Se entiende entonces, la necesidad que tiene cualquier país de invertir en la formación de aquellos en quienes está delegada la acción de

sustentar el aparato productivo para potenciar un desarrollo que va de lo humano hasta lo económico. Al respecto, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2003), señala: "En los países desarrollados, el recurso más valorado es el acervo de científicos que permite emprender el despliegue de capacidades en tareas de mayor aliento y crecimiento" (p. 4).

A luz de estos ideales, se considera que la formación de profesionales de alto nivel, es una inversión a largo plazo que produce resultados tangibles, los cuales se traducen posteriormente en bienes y servicios para la sociedad. Ortiz (2005) expresa, La formación de investigadores en las instituciones de educación universitaria de países avanzados es resultado del esfuerzo coordinado de los sectores privado, gobierno y las organizaciones no gubernamentales tanto de cada país como las extranjeras, quienes con visión progresista proveen recursos financieros crecientes que se destinan a fortalecer la infraestructura de las instituciones académicas en aspectos tales como instalaciones, laboratorios, bibliotecas y plantilla de profesores (p.78)

En este aspecto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador promueve la investigación con la participación activa del personal docente se apoya en las unidades de investigación definidas en el Reglamento de Investigación (UPEL, 2018) como:

Organismos institucionales en los cuales se desarrolla la investigación dentro de

los institutos de la universidad. Se organizan a partir de las líneas de investigación y sus proyectos en relación con las particularidades investigativas de cada instituto. Las Unidades de Investigación se organizan en núcleos, centros e institutos (p.13).

Estas estructuras organizativas disponen de normas de funcionamiento permiten compartir experiencias de investigación, crear y divulgar conocimientos incorporando estudiantes y docentes de otras instituciones universitarias que configuran una activa comunidad académica. En una condición diferente perdería la esencia del ser de la universidad y de acuerdo con Rojo (2014) “Si la universidad funciona aisladamente de la investigación, inevitablemente crece su entropía, o dicho de otra forma, tiende a la uniformidad docencia solamente, cualidad contraria a la excelencia” (p. 16). Por lo tanto, se hace imprescindible valorar y promover los procesos académicos e institucionales para mejorar sus programas de formación e investigación que respondan a las diferentes realidades del país

Sin embargo, la evaluación de estos elementos no se hace visible en algunas universidades venezolanas, generando dudas, que puedan confirmar o refutar estos señalamiento que muchas veces perjudica la credibilidad de determinada universidad, Corona (2017) señaló: “En Venezuela existe un

conflicto en materia de investigación, pues hay poca producción científica e interés por publicar en las casas de estudio” (p. 82), como se observa se hace necesario plantear estudios que correlacionen la formación, investigación a nivel universitario, puesto que son temas que cobra cada día, mayor vigencia e importancia, para corresponder adecuadamente en la producción, trasmisión y divulgación de investigaciones. En este sentido, se puede indicar que Venezuela cuenta desde 1959 con el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) a pesar de las transformaciones surgida por cambios políticos, económicos y sociales se ha mantenido, es por ello que desde el año 2000 se rige legalmente por la Ley de Reforma Parcial al Decreto, posteriormente en el año 2014 ha estado en proceso de reforma, sin embargo el IVIC, insta a las universidades venezolanas realizar y divulgar las investigaciones que realicen, con el fin de promover el conocimiento científico.

Atendiendo ese llamado, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Extensión Académica San Cristóbal, al ser un ejemplo de organización educativa venezolana universitaria, conforma en su accionar el Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”, creado el 27 de enero del 2009, mediante resolución del Consejo Universitario, con el propósito de organizar la investigación

dentro del contexto institucional, hacia la formación de investigadores, distribuidos en líneas de investigación que surgen como respuesta de una visión integrada para mejorar los procesos de formación e investigación del docente.

Estos procesos Padrón (1994) los explica al afirmar “Todo aprendizaje organizacional comienza con un aprendizaje individual para luego integrarse en un aprendizaje colectivo” (p. 35). De esta forma las iniciativas particulares se transforman y convierten en comunidades de investigadores.

Luego de cuatro años de funcionamiento y mediante un proceso de evaluación del trabajo de sus líneas de investigación, evoluciona en el mes de enero de 2009 a Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (CIEGC) con los propósitos de: a) Promover el desarrollo de una cultura investigativa, b) Estudiar y presentar soluciones en relación con los problemas educativos de la comunidad, la región y el país, c) Contribuir con la formación de investigadores en la Universidad y d) Constituir una referencia académica y de investigación para el desarrollo del pregrado y postgrado en el Instituto.

La labor de esta unidad de investigación en relación con sus propósitos, estructura organizativa y el funcionamiento de las líneas de investigación motivan a la investigadora a indagar sobre esa realidad conformada por docentes de la UPEL, estudiantes y profesores

invitados de otras universidades que constituyen una comunidad de aprendizaje en el proceso de formación. La situación descrita, conlleva a la investigadora a indagar sobre el ser y deber ser del Centro de investigación, para ello se necesita analizar la estructura organizativa del CIEGC y al mismo tiempo intentar comprender al docente que conforma el CIEGC en su rol como investigador, por lo tanto, se hace necesario conocer la formación investigativa que han recibido en pregrado y postgrado, para lograr interpretar posteriormente su desempeño integral en la dimensión investigativa y proyectar la esencia del Centro de Investigación.

Así mismo, es interesante caracterizar qué los identifica al asumir el docente funciones investigativas, esto permite reconocer su existencia dentro de la universidad, valorar la trayectoria investigativa para poder interpretar de cierto modo las habilidades investigativas que distingue a este variado grupo de docentes, además se reconoce que todos son profesionales con estudios de postgrado, y algunos aunque jubilados, han permanecido al lado de los activos, representando en todos los escenarios internos y externos a la Universidad.

Desde la dimensión ontológica, la formación de docentes investigadores se revela como una entidad compleja y dinámica donde participan diversos actores cada uno con sus particularidades, valores, concepciones susceptible a cambios donde se cuestiona el

aspecto emocional y afectivo para investigar, porque puede impulsar al docente a cuestionarse, a reconocerse como ser humano que siente y padece para alcanzar metas personales y colectivas, las cuales de alguna manera u otra inciden en el alcance de la misión de la organización, lo que induce a pensar en los incentivos que oferta la universidad a los investigadores, ambientes laborales, material bibliográfico, facilidad de recursos sobre aprendizajes tecnológicos, el trabajo cooperativo entre investigadores, intercambios de experiencias formativas, relaciones interpersonales entre tutores y asistentes de investigaciones.

La siguiente investigación tiene como objetivo interpretar la formación de los docentes investigadores desde las experiencias del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (CIEGC) adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Extensión Académica San Cristóbal.

Método

El paradigma incide en la forma en que el investigador percibe la realidad, para Martínez (1999) los paradigmas son: “El cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia” (p. 43), esto nos da una idea de la forma para conocer determinada época respecto al

conocimiento, siendo reconocido por la comunidad científica, a efecto de la presente investigación se sustenta en el paradigma interpretativo, Sandín (2003) señala:

Se centra en la descripción y comprensión de la realidad del ser humano desde los significados de las personas involucradas y estudia sus creencias, motivaciones, intenciones, sentires y otras características no observables ni susceptibles de experimentación y/o verificación. Estos significados e interpretaciones son construidos por el sujeto a través de la interacción con los demás que tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad a través de la relación mutua (p. 24).

Este paradigma da valor a la conciencia subjetiva tanto del sujeto estudiado como al investigador, a través de una reflexión se genera conocimiento. Busca comprender la realidad del ser, su esencia, naturaleza, destaca el valor a las ideas, sentimientos, motivaciones, vivencias e interrelaciones de los individuos en un medio determinado, tratando de identificar la naturaleza de su realidad y de su estructura dinámica en un escenario natural.

De igual manera, la información se organiza a través de unidades de información con convergencias y divergencias del fenómeno facilitando la constitución de los significados, para interpretarlos y comprender la realidad descrita. Como puede observarse la hermenéutica es más que un método de estudio, es una filosofía para interpretar el estudio

documental, Tejada (1997) define el análisis de documentos de la siguiente manera:

Técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación oral o escrita. También se le incorpora el contenido latente, de manera que se pueda describir las tendencias, estilos, relacionar atributos, analizar técnicas u otros (p.113).

El análisis documental es una técnica utilizada por el investigador para examinar de forma detallada un documento determinado, constituyen una fuente de información valiosa para el estudio. La información, contienen los datos de identificación de los documentos analizados con sus aspectos más relevantes en función del objetivo específico número uno, que

se centra en analizar la normativa que regula el funcionamiento de las actividades del CIEGC, como comunidad de aprendizaje, en la formación de docentes investigadores.

Resultados

En este apartado se presenta la interpretación de la información recolectada y se realizó de acuerdo con la teoría expuesta, los objetivos de la investigación y la experiencia de la docente investigadora quien ejerce sus funciones en el escenario de la indagatoria. Los resultados se presentan en tres unidades temáticas que se derivan de los objetivos.

Cuadro 1 Unidad Temática

UNIDAD TEMÁTICA	DEFINICIÓN
Normativa que regula el funcionamiento del CIEGC	Normas de carácter general y particular que sustentan el origen y funcionamiento del CIEGC como una organización que investiga y formas docentes investigadores

Fuente: Elaboración propia

Unidad de Análisis: Normativa que regula el funcionamiento del CIEGC

Este informe de avance presenta los primeros hallazgos de la unidad de análisis Normativa que regula el funcionamiento del CIEGC. El análisis de contenido se centró en los siguientes documentos 1. Acta de Creación del CIEGC

(09/02/2008), 2. Reglamento del CIEGC (22/02/2008), 3. Reglamento de la línea de investigación Formación docente (15/05/2006) 4. Reglamento de Estudios de Postgrado de la UPEL (24/01/2018) 5. Reglamento de Investigación e Innovación (15/05/2019).

Del análisis de contenido de esos

documentos, seleccionados por su vinculación directa con el objeto de estudio, surgen tres dimensiones ellas son: (a) Fundacional, (b)

Reglamentaria y (c) Proceso formativo. Ver Cuadro 2.

Cuadro 2. Normativa del CIEGC. Dimensiones

UNIDAD	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
Normativa que regula el funcionamiento del CIEGC	Normas de carácter general y particular que sustentan el origen y funcionamiento del CIEGC como una organización que investiga y formas docentes investigadores	Fundacional Reglamentaria Proceso Formativo

Fuente: Elaboración propia

El cuadro 2 refleja las tres dimensiones, a saber; la dimensión fundacional distingue la visión, misión y finalidad que se tiene con la creación del Centro de Investigación Georgina Calderón. La dimensión reglamentaria señala taxativamente el conjunto normativo que regula el deber ser en cuanto a estructura y funcionabilidad del centro de investigación. Y la dimensión proceso formativo, que aborda la teorización, reflexión y desarrollo del conocimiento que se produce en el CIEGC.

Dimensión Fundacional

El acta de creación de CIEGC (2009), contiene los sustentos fundacionales de esta unidad de investigación. El acta de creación del CIEGC (2009) establece las bases fundamentales de esta unidad de investigación. Su primer objetivo es promover y desarrollar una cultura investigativa, la cual implica una

transformación constante del pensamiento orientado a la investigación, con el fin de generar conocimiento científico que pueda trascender y aplicarse en todos los ámbitos de la acción humana.

El segundo objetivo se centra en el estudio y la presentación de soluciones viables, coherentes y efectivas a los problemas educativos de la comunidad, la región y el país, integrando así los fines educativos con la realidad contextual. Por último, el tercer objetivo destaca la función formativa del centro, que busca contribuir a la formación de investigadores en la universidad. Estos investigadores, fundamentados en criterios ontológicos, axiológicos, epistémicos y teóricos, se convertirán en referentes y pilares de una cultura del conocimiento construida a través de la investigación continua.

El Centro de Investigación Educativa

Georgina Calderón considera el desarrollo del conocimiento como un elemento fundamental en sus objetivos. Su interés radica en guiar acciones de construcción colectiva que promuevan una cultura investigativa entre los profesionales docentes. De este modo, el CIEGC aspira a proyectarse con un nivel superior de excelencia académica. Este enfoque se fundamenta en las ideas de autores como Martins (2005) quien señala:

Está compuesta por un conjunto de valores, creencias y conceptos básicos, rituales y ceremonias (rutinas programadas y sistemáticas de la cotidianidad de la investigación) y normas (formales e informales) compartidas por el conjunto de individuos (docentes, coordinadores y autoridades) que conforman una manera propia de hacer investigación en un determinado contexto (p. 78).

Esta concepción implica que se hace necesario un trabajo mancomunado para desarrollar el conocimiento y conformar una cultura investigativa universitaria que responda a los intereses, necesidades y expectativas de los actores universitarios con un modelo interdisciplinario que conlleva a la acumulación de saberes, pensando en una formación para la investigación, considerado uno de los retos para el CIEGC el vincular las actividades de investigación y docencia para impulsar la

cultura investigativa como esencia del deber ser de la UPEL.

Vistas estas consideraciones del conocimiento adquirido desde la investigación, invita al docente a tomar conciencia de su accionar de investigador, se trata de una posición constructivista cuando se forma nuevos conocimientos desde la práctica social con el otro, con la cultura, en la cotidianidad y organizaciones como los centros de investigación.

Desde el análisis e interpretación de este documento surgen, como elaboraciones conceptuales, las siguientes tipologías:

(a) cultura investigativa, (b) formación de investigadores (c) solución de problemas. De la relación entre las tipologías se elabora el siguiente concepto integrador “Unidad de investigación para promover la cultura investigativa y crear conocimientos”

Esa estructura organizativa para la investigación, en la UPEL, se asume como una entidad dinámica, por las diversas interacciones que se originan, entre sus diversos componentes orientados por el objetivo común de promover y desarrollar la investigación como una organización comprometida en crear conocimientos que sean útiles para la educación la sociedad. Ver cuadro 3.

Cuadro 3 Dimensión Fundacional

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN	TIPOLOGÍA	CONCEPTO INTEGRADOR
Normativa que Regula el Funcionamiento del CIEGC	Fundacional	a) Cultura investigativa	Unidad de investigación para promover la cultura investigativa y crear conocimientos”
		b) Formación de investigadores	
		c) Solución de problemas	

Fuente: Elaboración propia

Dimensión Reglamentaria

El Centro de Investigación Educativa «Georgina Calderón» cuenta con toda una estructura académica y una normativa jurídica que rige su funcionalidad, a saber: (a) reglamento que norma los estudios de postgrado (2008), (b) el reglamento del centro de investigación educativa «Georgina Calderón» (CIEGC, 2015) para el desarrollo de proyectos de investigación que puedan ser aplicados en los distintos niveles y modalidades que componen el sistema educativo del país y (c) el reglamento de Investigación e Innovación (2019)

Es importante aclarar a qué se refiere la normativa refiere a la norma como la regla a seguir, siendo así, se tiene un Reglamento que norma los estudios de postgrado (2008) en cada uno de sus capítulos y disposiciones se establecen sus fines, asumidos como estudios avanzados de doctorado, maestrías y especialidad, es importante acotar que para optar a estos grados, se hace necesario

desarrollar un trabajo de investigación, que permite a los docentes investigadores del CIEGC asumir funciones de tutela con estudiantes docentes investigadores noveles, para asesorarles y orientarles en todo el proceso investigativo. Cabe señalar que este reglamento estaba vigente en el momento de la creación del Centro de Investigación Georgina Calderón.

Por otra parte, el estudiante de postgrado debe realizar actividades acreditables (artículos, asistencia a investigadores, organización de eventos) de acuerdo al reglamento de estudios de postgrado, ello coincide con las actividades académicas que se deben realizar en el CIEGC, y que se encuentran estipuladas en su reglamento.

Sumado a lo expuesto, un elemento fundamental resulta ser las líneas de investigación del CIEGC, ellas le da mayor relevancia y credibilidad a las investigaciones que se llevan a cabo al ser obligatorio que los proyectos estudio de postgrado se encausen en las líneas adscritas al CIEGC, porque con ello se

pretende dar respuestas a los problemas que se desean resolver en los temas investigativos a plantear, siendo además una característica de interacción dinámica y de utilidad social para optimizar los procesos investigativos que se dan dentro del CIEGC que proyectan a la UPEL como referente de investigación universitaria.

Respecto al Reglamento del CIEGC (2015) uno de los aspectos normativos a resaltar es aquel que establece que sus miembros cuentan con una serie de deberes, derechos y sanciones que les permiten funcionar bajo normas de necesaria implementación en toda comunidad activa de aprendizaje. Desde el punto de vista de la Psicología Social las normas parten de la necesidad dentro de la convivencia y esto hace originar, inicialmente, normas sociales que constituyen un proceso interactivo que da lugar a patrones de conducta compartidos. Beramendi y Zubieta (2016) señalan:

Las normas sociales constituyen representaciones cognitivas de aquellas conductas que se consideran apropiadas o valoradas por las personas, sirven como marco de referencia para interactuar dentro de una comunidad y realizar juicios de valor, dependen del contexto y del lugar al cual se aplican y por su incumplimiento se recibe una sanción (p.124).

En los anteriores planteamientos se resume de cierta forma la importancia de establecer normas sociales dentro de la comunidad en la que el sujeto se encuentra

inmerso, pero para que exista mayor cumplimiento se traspasan a normativas, puesto que será esta misma comunidad la que sancione si el individuo no se ciñe a la normativa impuesta; la sanción involucra un juicio y valor moral que puede tener mayor impacto y connotación para el sujeto en cuestión.

Dentro de las funciones establecidas en el reglamento del Centro de Investigación Educativa «Georgina Calderón» (CIEGC, 2005) está el desarrollo de proyectos de investigación que puedan ser aplicados en los distintos niveles y modalidades que componen el sistema educativo del país. Los proyectos de investigación son una de las formas más idóneas y pertinentes de indagación, producción, comprobación y aplicabilidad de conocimiento para la resolución efectiva de problemáticas puntuales o el mejoramiento de estructuras o situaciones existentes.

Asimismo, el CIEGC en su normativa busca motivar la elaboración de artículos para ser publicados en revistas arbitradas, ampliamente reconocidas por su responsabilidad, veracidad y prestigio en la difusión del conocimiento. En síntesis, en el análisis e interpretación de la dimensión reglamentada surgen como elaboraciones conceptuales las siguientes tipologías: (a) Normas compartidas en la convivencia académica (b) Líneas de investigación para vincular intereses y necesidades temáticas (c) La unidad de investigación como estructura

organizativa en la creación y divulgación de conocimientos. De la relación entre las tipologías se elabora el siguiente concepto integrador: “Organización, regulada por

normas, para la convivencia académica en necesidades temáticas, crear conocimientos y contribuir con su divulgación” Ver cuadro .4

Cuadro 4 Dimensión reglamentaria

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIONES	TIPOLOGÍAS	CONCEPTO INTEGRADOR
Normativa que regula el funcionamiento de las actividades del CIEGC.	Reglamentaria	a) Normas compartidas en la convivencia académica b) Líneas de investigación para vincular intereses y necesidades temáticas c) Unidad de investigación con estructura organizativa en la creación y divulgación de conocimientos	Organización, regulada por normas, para la convivencia académica en necesidades temáticas, crear conocimientos y contribuir con su divulgación

Fuente: Elaboración propia

Dimensión Proceso formativo

La normativa que regula el funcionamiento de las actividades del CIEGC presenta un proceso formativo desde el acta de creación del CIEGC al señalar en su cuarto objetivo que busca constituir una sólida y confiable referencia académica y de investigación para el desarrollo en los contextos de pregrado y postgrado del instituto, siendo la UPEL casa de estudios superiores, dedicada desde sus inicios a contribuir con la formación de profesionales capaces de generar conocimiento a través de la investigación.

Esto responde con los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,

2009) en los siguientes términos, «la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una misión esencial de la educación contemporánea» (p. 23), en este sentido, la UPEL en su carácter de institución universitaria dedicada a la formación de los profesionales de la enseñanza contribuye con el CIEGC a fortalecer la preparación personal y profesional de los docentes investigadores al ampliar la capacidad de pensamiento y compromiso de la comunidad universitaria, siendo receptora de nuevos paradigmas y esquemas en los tiempos que vive la sociedad venezolana ofreciéndose el CIEGC como posibilidad en la construcción de

alternativas de solución a tantos problemas que afectan al sistema educativo actual, por ello el docente deberá asumir el reto de trabajar en equipo, apropiarse de nuevos conocimientos y que mejor manera de hacerlo a través de la investigación.

Aunado a ello, el Reglamento del CIEGC (2015) contempla los proyectos de investigación para aportar soluciones a las situaciones problemáticas que presenta el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, estando en consonancia con lo contemplado en la Ley Orgánica de Educación en el artículo 32, como función de la universidad.

Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento con el propósito de establecer sólidos fundamentos

que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

Esta visión vincula el ser del CIEGC porque ofrece respuestas a una necesidad de formación en investigación puesto que, el Estado hace énfasis en formación permanente del talento humano docente para poder participar activamente en un proceso de cambio social a partir de las expectativas y necesidades reales del entorno. En el análisis e interpretación de la dimensión proceso formativo surgen como elaboraciones conceptuales las siguientes tipologías: (a) desarrollo social (b) intereses y necesidades (c) investigador competente (d) el CIEGC como comunidad de aprendizaje. De la relación entre las tipologías se elabora el siguiente concepto: «El CIEGC es una comunidad de aprendizaje que coadyuva en la creación, apropiación y divulgación del conocimiento» (cuadro 5).

Cuadro 5: Dimensión proceso formativo

UNIDAD DE ANÁLISIS	DIMENSIONES	TIPOLOGÍAS	CONCEPTO INTEGRADOR
Normativa que regula el funcionamiento de las actividades del CIEGC.	Proceso formativo	a) Desarrollo social b) Intereses y necesidades del docente c) Investigador competente, crítico y reflexivo d) Comunidad de aprendizaje	El CIEGC es una comunidad de aprendizaje que coadyuva creación, apropiación y divulgación del conocimiento

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Dando respuesta al objetivo planteado de interpretar la formación de los docentes investigadores desde las experiencias del Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” (CIEGC) adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador extensión académica San Cristóbal.

Se estructura a partir de unidades temáticas, que derivaron dimensiones de trabajo, y se realizó una intensa interpretación guiada por los objetivos de la investigación. Esto implicó analizar la información obtenida de documentos, así como considerar la teoría presentada y la experiencia de la profesora investigadora en el escenario de la investigación. El resultado de este proceso fue la aparición de niveles de teorización, tipologías, conceptos integradores y un enfoque teórico que se alinea con el objetivo general de esta investigación. En la unidad temática de Normativa por la que se rige el CIEGC surgió, de la relación entre las tipologías, el concepto integrador “Formación académica y cultural basado en la investigación y la resolución de problemas.

Los resultados arrojaron como conclusión que el Centro de Investigación se desarrolla como una unidad de investigación que tiene una estructura organizativa sólida y está compuesta por investigadores competentes

que comparten normas y líneas de investigación. Vincula los intereses y necesidades temáticas de los investigadores con el desarrollo social, a través de la formación de investigadores capaces de solucionar problemas y crear normas compartidas en la convivencia académica.

La cultura investigativa se promueve como un medio para lograr una formación integral que fomente el desarrollo humano y social.

Referencias

- Beramendi, Maite y Zubieta, Elena (2016). Una nueva perspectiva sobre las creencias igualitarias. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 43-53. <https://www.redalyc.org/journal/4595/459545834005/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2003). *Informe general del estado de la ciencia y la tecnología 2003*. <http://www.conacyt.mx>.
- Martins, F. (2005). *La Interdisciplinariedad y la Cultura de Investigación del Profesor Universitario en Cosmvisiones de la Educación en el Contexto de la Transcomplejidad*. Venezuela: SIPTIC.
- Ley de Universidades. *Gaceta Oficial N.º 1429. Extraordinario del 8 de septiembre de 1970*
- Martínez, Miguel (1999). *La nueva ciencia*. México: Trillas
- Ortiz, Alexander (2005). *Hacia una didáctica de la Educación Superior*. España: Bobok Publishim
- Padrón, José (1994). *Los Procesos de Investigación*. Universidad Simón Rodríguez
- Reglamento de la línea de Investigación formación docente* (2006). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Táchira

Reglamento de Investigación (2008). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas

Reglamento de Estudios de Postgrado (2018). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas

Rojo, Elena (2014). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. (2da ed.). Valencia, España: Nau Libres.

Rivas, Celso (1996). *Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos*. Caracas: Lagoven

Sandín, María. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill

Tejada, José (1997). *El proceso de Investigación Científica*. España: Fundación la Caixa

UNESCO (2009). *Declaración final de la conferencia mundial sobre Educación*. http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf

Universidad Pedagógica Experimental Libertad (2018). *Reglamento de Investigación*. Gaceta. Portuguesa- Venezuela.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Sentidos atribuidos por egresados emprendedores a los procesos de formación para el emprendimiento de la Provincia Sánchez Ramírez de la República Dominicana.

Meanings attributed by entrepreneurial graduates to the training processes for entrepreneurship in the Sánchez Ramírez Province of the Dominican Republic.

Jaime Arismendi Acosta Padilla¹

Contacto: jaimea.acosta@uteco.edu.do

Resumen

La Universidad Tecnológica del Cibao Oriental desde su oferta curricular y mecanismos de vinculación, como es el Centro de Emprendimiento e Innovación, con las instituciones que trabajan el tema de emprendimiento, ha unido esfuerzos para promover a través de sus procesos formativos el desarrollo de la creatividad, que faciliten la inmersión de docentes y estudiantes en un ambiente para la formación emprendedora, en procura de comprender los sentidos atribuidos por egresados emprendedores a los procesos de formación en emprendimiento en la Provincia Sánchez Ramírez, República Dominicana. El objetivo principal es comprender las percepciones de estos egresados respecto a la formación recibida. La metodología utilizada fue cualitativa, centrada en la creación de sentidos a través de prácticas discursivas. Se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro egresados, los principales hallazgos muestran que, si bien los egresados reconocen la importancia de la formación académica en su desarrollo emprendedor, identifican baja pertinencia entre los contenidos formativos y las realidades del mercado local. Además, destacan la necesidad de incorporar experiencias prácticas que los vinculen con los adelantos de la innovación. Estos hallazgos sugieren la urgencia de implementar los programas educativos para alinearlos más estrechamente con las demandas del entorno local.

Abstract

The Universidad Tecnológica del Cibao Oriental, through its curriculum offerings and linkage mechanisms, such as the Center for Entrepreneurship and Innovation, in collaboration with institutions working on entrepreneurship, has promoted the development of creativity through its educational processes. These efforts aim to facilitate the immersion of faculty and students into an entrepreneurial learning environment, seeking to understand the meanings attributed by entrepreneurial graduates to the entrepreneurship training processes in the Province of Sánchez Ramírez, Dominican Republic. The main objective is to comprehend the perceptions of these graduates regarding the training they received. The methodology employed was qualitative, focusing on sense-making through discursive practices. In-depth interviews were conducted with four graduates. The main findings show that while graduates acknowledge the importance of academic training in their entrepreneurial development, they identify a low relevance between the training content and the realities of the local market. Additionally, they emphasize the need to incorporate practical experiences that connect them with advancements in innovation. These findings suggest an urgent need to adapt educational programs to align more closely with the demands of the local environment.

Recibido: 10-02-2023 | Aceptado: 22-05-2023



Palabras clave

Egresados emprendedores, procesos de formación, emprendimiento.

Keywords

Entrepreneurial graduates, training processes, entrepreneurship

¹ Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (República Dominicana). <https://orcid.org/0009-0002-0364-1703>

Introducción

En América latina las Instituciones de Educación Superior (IES) han revolucionado la formación de estudiantes para orientar los procesos formativos para crear un espíritu empresarial. Para lograrlo, han implementado programas especializados que incluyen cursos, talleres, seminarios y otras actividades diseñadas para desarrollar competencias requeridas, como la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Esquivel y otros, 2023). Sin embargo, en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Paraguay, Perú y la República Dominicana, los esfuerzos en la formación universitaria para el emprendimiento aún enfrentan grandes desafíos. De hecho, solo el 3% de los egresados de estas naciones ha logrado desarrollar iniciativas emprendedoras (Mora y otros, 2019).

En la República Dominicana, el sistema de educación superior ha asumido el compromiso de formar egresados con competencias emprendedoras, en consonancia con las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establecidas en la Agenda 2030, particularmente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4, que busca garantizar una educación de calidad para todos. Este compromiso ha promovido alianzas público-privadas auspiciadas por el Ministerio

de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), el Ministerio de Industria, Comercio y Mipymes, y diversas IES, con el objetivo de fortalecer el ecosistema emprendedor en el país (Ministerio de Industria y Comercio y MIPYMES e Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 2020)

A pesar de estos esfuerzos, la Global Entrepreneurship Research Association (2022), señaló que una de las mayores oportunidades para mejorar el ecosistema emprendedor en la República Dominicana radica en optimizar la cultura de innovación. Esto incluye la necesidad de integrar la formación en modelos de creatividad y STEM desde las etapas tempranas de la educación, acompañada de una inversión pública significativa en investigación, desarrollo y tecnologías para reducir las brechas de acceso a la innovación y la producción (Ministerio de Industria y Comercio y MIPYMES y Barna Management School, 2022)

En la provincia Sánchez Ramírez, se observa una interrelación entre el aumento de egresados de la educación superior y la disminución de oportunidades de inserción laboral decente. Este contexto ha dado lugar a debates sobre la importancia de formar profesionales capaces de desarrollar pequeñas y medianas empresas que puedan satisfacer las necesidades del aparato productivo local y mejorar la empleabilidad (Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo (MEPyD),

2023). La Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO), consciente de estos desafíos, ha trabajado durante los últimos 12 años en fortalecer la creatividad emprendedora a través de su oferta curricular. Estos esfuerzos fueron validados por el MESCyT (2022) en su informe de evaluación quinquenal, destacando la creación del Centro de Emprendimiento e Innovación en el año 2022 para definir políticas, diseñar estrategias para incentivar la mentalidad y la cultura emprendedora e innovadora en la comunidad académica.

En ese contexto, me propuse investigar, la formación de la creatividad emprendedora siendo mi interés responder la interrogante ¿Cuáles son los sentidos atribuidos por egresados emprendedores a los procesos de formación para el emprendimiento de la Provincia Sánchez Ramírez de la República Dominicana? con el propósito de comprender los sentidos otorgados por egresados emprendedores a dichos procesos de formación para el emprendimiento en la provincia Sánchez Ramírez, República Dominicana utilizando una metodología cualitativa, fundamentado en el método de creación de sentido a partir de las prácticas discursivas.

Fundamentación teórica y conceptual

En función de lo expuesto es necesario definir el concepto de emprendimiento, el mismo ha

evolucionado significativamente desde sus orígenes. Borrayo y otros, (2019) afirman que el término emprendimiento proviene del francés “entrepreneur”, introducido a la literatura económica por Richard Cantillon en el siglo XVIII. Esta palabra se refería a la actividad que permite al individuo adquirir medios de producción a ciertos precios y combinarlos de manera ordenada para crear un nuevo producto. La formación de la creatividad emprendedora implica el desarrollo de habilidades creativas y la adquisición de estrategias para la innovación, lo cual lleva a las empresas a resolver problemas únicos de manera rentable (Caplinska y Stasane, 2019). En el ámbito de la educación superior, la formación para el emprendimiento es un tema controvertido, ya que los procesos formativos, requieren una inmersión en un conjunto de actividades que fomentan la innovación, responsabilidad individual y social y un actuar ético.

Diversos autores, entre ellos, Castro y otros (2014), Fawson y otros. (2015), Sánchez y Ros, (2014) citando en Contreras y otros (2017) coinciden en que la educación facilita el emprendimiento, al desarrollar en los estudiantes las capacidades de resolver problemas, ser creativos, decidir, comunicar su voluntad, asumir responsabilidades, cooperar, trabajar en red, auto aprender, ser proactivo,

tener iniciativa y prepararse para asumir riesgos controlados.

Ruiz (2017) y Pineda (2022) destacan la urgencia de impulsar el espíritu emprendedor e impregnar concepciones claras relacionadas con el papel de los graduados en las dinámicas económicas y sociales de su entorno. La formación en creativa emprendedora ha permitido el desarrollo de competencias tanto a emprendedores como intraemprendedores, siendo un factor clave en la empleabilidad de los graduados. Colther y Fecci (2020) señalan que las universidades deben crear espacios para incrementar el número de graduados emprendedores, flexibilizando su funcionamiento, y disponiendo de los elementos necesarios para la transformación organizacional. Esto incluye la implementación de programas de formación de la creatividad, que es un factor determinante para emprender y convertirse en agente de cambios en el sector productivo, aprovechando oportunidades de diversificar y agregar valor a productos y servicios que representen solución de problemas y demandas de la sociedad.

Al respecto, Palacios y Ruiz (2020), expresan:

El emprendimiento es una actitud humana, que implica no tener miedo a los fracasos, atreverse a dar un paso más y ser el dueño. Es una forma de pensar, razonar y actuar que busca dar respuesta a las necesidades, destaca oportunidades, se adapta al cambio y a la

multidisciplinariedad y responde a situaciones con visión global (pág. 58).

Desde esa perspectiva, se asume que el emprendedor debe desarrollar ciertas capacidades, las cuales se incrementan a través de la formación. Barroso (2015), citado en Fernández (2019), enunció que:

El emprendedor se forma con la sensibilización, creación y formación permanente en el campo del desarrollo empresarial; se propone que dicha formación atienda a los desarrollos que hagan posible egresado creativo, autónomo y confiado en conocer sus propias competencias para desarrollar prácticas innovadoras para impulsar el crecimiento económico. (P.13)

Es evidente que la educación emprendedora influye en la intención por emprender, lo que hace relevante su incorporación a los procesos formativos. Esta aproximación teórica conceptual, deja en evidencia la complejidad de atribuir sentidos a los procesos formativos para el emprendimiento. De acuerdo con Nafisa (2023) la formación en emprendimiento fortalece a los graduados para que tengan éxito en la inserción en el aparato productivo, lo que subraya la necesidad de una mirada desde cada realidad, no obstante, queda en evidencia la necesidad de adoptar una perspectiva contextualizada. Además, queda claro la necesidad de articular los contenidos curriculares con prácticas que conecten a los estudiantes con los avances en

innovación, tecnología y las dinámicas que motorizan la creatividad como base del emprendimiento. En ese contexto, toma relevancia la vinculación con las instituciones que trabajan el tema de emprendimiento como son el Ministerio de Industria, Comercio y Mipymes, Ministro de Economía, Planificación y Desarrollo, las Instituciones de Educación Superior y otras para organizar acciones que contribuyan a los procesos formativos ya sean alianzas, eventos y facilidades de financiamiento.

Ruta de indagación

Esta investigación la realicé en la provincia Sánchez Ramírez, República Dominicana, con la participación de cuatro egresados emprendedores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas de la Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO). Para compilar información, se facilitó un espacio para compartir y expresar palabras, propias de la investigación cualitativa, basado en el método de producción de sentido en el cotidiano, el cual prioriza las prácticas discursivas profesadas a través del lenguaje para construir la realidad y comprender los significados al tema en investigación (Canelón y otros, 2023).

Como prácticas discursivas, asumí el concepto de Van Dijk (2016), el lenguaje en acción, donde los individuos producen

significados y se posicionan dentro de las relaciones sociales cotidianas. Según Spink y Medrado (2013) estas prácticas incluyen dinámicas, géneros discursivos y repertorios interpretativos, los cuales son primordiales para delimitar la atribución de sentidos en función del contexto.

En el alcance de investigación, involucré a cuatro egresados emprendedores con los cuales interactué explorando sus vivencias, emociones y percepciones sobre la formación emprendedora. Las entrevistas a profundidad, previamente consentidas y grabadas, fueron transcritas y analizadas, categorizando la información en temas emergentes identificados desde los discursos. Para garantizar la confidencialidad, a los emprendedores entrevistados le asigné códigos (IE₁, IE₂, IE₃, IE₄). Las letras indican informante emprendedor y los números el orden de la entrevista. Canelón y otros (2023) afirmaron que son las mismas personas quienes relatan las actividades propias de su cotidianidad, dentro de relaciones sociales, como un espacio donde se construye el mundo y se le da sentido a todo.

Finalmente, se identificaron las categorías: formación creativa para egresar emprendedores, formación de la creatividad emprendedora en la educación superior, competencias emprendedoras, formación para el

emprendimiento y aportes a la académica para formar emprendedores.

Hallazgos

Los egresados emprendedores entrevistados, se encuentran en un momento importante de sus actividades empresariales, por el dinamismo de las instituciones del ecosistema emprendedor que han facilitado el desarrollo de capacidades, financiamiento, asistencia técnica y formalización a través del registro mercantil. Si bien es cierto, que la formación es determinante para aumentar las posibilidades de éxito, coexisten otros factores que reducen el número de egresados que incursionan en el emprendimiento, tal como ocurre en el contexto de América Latina y República Dominicana, a pesar de los desafíos, han emergido experiencias exitosas de emprendimiento por egresados de la educación superior. Siendo la provincia Sánchez Ramírez un ejemplo fehaciente con iniciativas que impactan positivamente las dinámicas económicas locales.

Para los emprendedores entrevistados, incursionar en el emprendimiento es, en muchos casos, una respuesta a la realidad del desempleo, la superación de situación personales o familiares o la identificación de oportunidades en su entorno. Asimismo, la formación universitaria es percibida como un factor determinante para el éxito, aunque, prevalecen debilidades en el modelo educativo, particularmente en su rigidez, que limita la

flexibilidad requerida para incorporar elementos emergentes y novedosos para formar egresados emprendedores.

Reitero que, en esta investigación, utilicé el enfoque cualitativo fundamentada en la creación de sentido con prácticas discursivas propuesta por Spink y Medrano (2013) y Canelón y otros (2023), por tanto, sus hallazgos provienen de los testimonios, vivencias, argumentos, unidades lingüísticas de los emprendedores, identificando los sentidos que otorgan a los procesos formativos.

Respecto a la formación creativa, los egresados emprendedores entrevistados otorgan sentidos diferentes, el IE₁, destacó la importancia de los profesores sobre el currículo formal: “Yo creo que más que la formación desde el currículo, fueron los profesores “quienes” me dotaron de herramientas útiles para ser creativo” (IE₁, L310-321). Por otro lado, se identificó un sentido de obsolescencia en el currículo, como expresó IE₃: “Hay muy poca cosa en la estructura educativa de la universidad que son del presente... la universidad es un modelo obsoleto, que no le permite formar creatividad y emprendimiento como se requiere” (IE₃, L300-311).

Asimismo, el IE₄, se posicionó como emprendedor de experiencia y al referirse a la obsolescencia en los procesos formativos argumentó: “Como emprendedor de experiencia, considero que la universidad

requiere profesores que hayan vivido esas experiencias y que sean exitosos, ... que tenga una visión diferente, porque en la medida que tú las has vivido también tú lo puedes traspasarlas a los estudiantes” (IE₄, L355-362).

Sin embargo, también se reconocieron esfuerzos recientes por parte de la universidad para mejorar estos procesos, como señaló IE₂ al mencionar iniciativas colaborativas con otras instituciones para promover la creatividad y el emprendimiento: “Los estudiantes me cuentan... en alianzas con otras instituciones se organizan actividades que promueven la creatividad y aportan al emprendimiento” (IE₂, L260-265).

La educación de la creatividad emprendedora en las IES desempeña un papel crucial en el fomento de la creatividad (Gerbaudo y otros, 2023). Por tanto, al abordar el desafío de incorporar métodos de formación innovadores, las instituciones de educación superior asumen fomentar eficazmente la creatividad y el espíritu emprendedor entre los estudiantes.

Los testimonios de los egresados emprendedores reflejan la necesidad de una mirada más profunda a los procesos formativos para el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor en la educación superior.

Formación de la creatividad emprendedora en la educación superior

En las entrevistas realizadas, los egresados

emprendedores en sus relatos atribuyen dos significados; primero el sentido de aplicabilidad y flexibilidad, reconocen que la formación académica en creatividad no solo les proporciona herramientas técnicas, sino que también les enseña a ser flexible y a aplicar conocimientos de manera práctica en el mundo real. Este sentido se relaciona con la capacidad de adaptar lo aprendido en la universidad para enfrentar los desafíos del emprendimiento y el segundo la importancia de los docentes, quienes no solo transmiten conocimientos, sino que también influyen en el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, ayudándoles a entender la importancia de considerar diversas perspectivas.

Por lo tanto, se identificaron con la influencia favorable de la formación universitaria en su decisión de emprender y en la dirección que tomaron sus iniciativas. El IE₂, por ejemplo, subrayó la importancia de los conocimientos adquiridos tanto en la UTECO como en una universidad internacional, afirmando: “Mi casa matriz de formación es la UTECO... Yo decidí irme por esa línea así quiero despertar a las personas el espíritu de emprender... ya que si no hay conocimiento los emprendimientos son muy riesgosos” (IE₂, L292-293). Este testimonio resalta cómo la formación académica puede mitigar los riesgos

asociados al emprendimiento al proporcionar una base sólida de conocimientos.

En el discurso del IE₁ también se destaca el aporte que la universidad proporciona herramientas fundamentales para el emprendimiento, aunque su efectividad depende del uso que cada individuo haga de ellas. IE₁ expresó: “En la universidad me dieron las herramientas necesarias para poder trabajar las marcas y el posicionamiento, siendo un buen ejemplo Crema Balsámica Mi Niño, un proyecto de posicionamiento que nos marcó tanto que los estudiantes que estuvieron conmigo en el curso, aún al verme me mencionan la Crema ... es imprescindible tener la formación académica” (IE₁, L586-591). Este relato enfatiza que, la importancia de la formación, no obstante, el éxito emprendedor requiere la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos de manera efectiva.

La formación de la creatividad emprendedora con cimiento en la escuela de Schumpeter denota como desafío el desarrollo de la capacidad para ser creativo, innovador, con el objetivo de introducir innovaciones que proporcionen ventaja competitiva (Peres, 2019). En ese sentido, la universidad no solo oferta formación, y transfieren conocimiento, sino que también desarrollan espacios propicios para que el emprendimiento y la innovación se difundan desde los individuos y las empresas a toda la sociedad (Montoya, 2021).

Sin embargo, Grossi (2012) afirmó que existe una dificultad de comunicar la importancia de los valores emprendedores a los estudiantes, lo que puntualiza la necesidad de que las actividades impulsadas desde las instancias con funciones de fortalecer la formación de egresados con capacidad de emprendedor, así como desde las prácticas de los profesores fomenten estos valores y características asociadas al emprendimiento.

Competencias emprendedoras

Al analizar las entrevistas realizadas, encontré que se otorga el sentido de formación con habilidades. En los argumentos los egresados perciben que las competencias emprendedoras adquiridas en la universidad aportan en su éxito como emprendedor. Ven estas competencias como una combinación de conocimientos técnicos, habilidades prácticas, y actitudes proactivas que les permiten identificar oportunidades, tomar iniciativas y liderar proyectos. Además, destacan la importancia del compromiso y el liderazgo como competencias claves para el emprendimiento. El IE₂, por ejemplo, subrayó la relevancia de desarrollar una propuesta de valor y la capacidad de persuasión, al respecto señaló: “Cuando yo desarrollo una propuesta de valor, para un programa de emprendimiento, siempre digo, miren la propuesta de valor, es lo que permite hacer una persona creativa y diferente en un

mercado... ahí es donde entra la diferenciación, al yo crear elementos creativos e innovadores que mantengan interesado a un público que está ahí y que estaría dispuesto a pagar” (IE₂, L41-44).

Asimismo, atribuyen sentido de compromiso y liderazgo, al considerar que para navegar y superar los desafíos del emprendimiento se debe encaminar al equipo de trabajo hacia los objetivos, el IE₃ hizo énfasis en la importancia de tomar iniciativas y construir redes. Además, de la necesidad de competencias profesionales y técnicas como atributos del emprendedor, comentando: “Un emprendedor... debe poder fijar metas, organizar la gestión de recursos, estimular la creación, consolidar iniciativas, formular proyectos y gestionar el emprendimiento orientado al desarrollo social comunitario” (IE₃, L 231-237).

La formación de habilidades empresariales en la educación superior desempeña un papel fundamental en la titulación de graduados para convertirse en emprendedores proactivos y creadores de empleo, contribuyendo así al crecimiento económico y la innovación (Saputra y otros, 2023). Además, los programas formativos eficaces pueden aumentar significativamente la actitud emprendedora de los estudiantes, relacionándolas con factores como actitudes positivas, motivación, apoyo de la familia y de

los compañeros y respaldo universitario (Rubio y otros, 2023). Kantis (2004) citado en Cantón y otros (2014) asocian competencias emprendedoras con logros, compromisos y liderazgo, reiterando que la elaboración de planes de negocio y el acompañamiento de los centros de emprendimiento son prácticas claves en el desarrollo de estas competencias.

Es decir, que los procesos formativos para desarrollar competencias emprendedoras, ha dinamizado el potencial para reducir la brecha de desempleo, en especial entre los graduados de la educación superior.

Esos programas deben ser diseñados para fortalecer el ecosistema emprendedor y diversificar las oportunidades de inserción laboral, particularmente para jóvenes y mujeres, en un mercado cada vez más competitivo.

Formación para el emprendimiento

En relación con la formación para el emprendimiento, encontré que se otorgan dos sentidos, el primero inspiración y motivación, los entrevistados ven la formación para el emprendimiento como un proceso inspirador que los motiva a tomar acción y a convertir ideas en proyectos reales. Las experiencias prácticas y las interacciones con profesionales exitosos durante su formación han sido claves y el segundo es el desarrollo integral, destacando el papel decisivo en el desarrollo de las

capacidades emprendedoras, no solo en términos de conocimientos técnicos, sino también en la formación de actitudes y valores que son vitales para el éxito empresarial.

Por tanto, aparenta ser cierto que existe una estrecha relación entre la formación universitaria y la solidez inicial del emprendimiento. El IE₁ destacó cómo los profesores universitarios influyeron significativamente en su enfoque hacia el emprendimiento, enseñándole que todas las opiniones son importantes y que el cambio constante es una fuente de oportunidades: “En la formación académica, los profesores te marcan... lo que aprende hoy es obsoleto mañana y ahí debe buscar oportunidades en el cambio... para emprender se debe tener muchos conocimientos de lo que va a hacer, teniendo claro que todas las opiniones son importantes... eso es clave en emprendimiento y de eso aprendí en UTECO” (IE₁, L310-321).

El IE₁ también resaltó la importancia de la formación que integra estrategias que ponen a los estudiantes en contacto con el sector productivo, destacando el valor de proyectos, planes de negocios y actividades interactivas como "Cuéntame tus experiencias", que le proporcionaron inspiración y herramientas para incursionar en su propio emprendimiento: “Eso de formar para el emprendimiento, es puro de maestro... promueve la formación para emprender, con los ejercicios para identificar el

problema, buscar soluciones para crear un producto y diseñar las estrategias de ventas y posicionamiento” (IE₁, L605-611).

Varios autores entre ellos Freiberg y otros (2021) reportaron la necesidad de aplicar estrategias de enseñanza que estimulen la creatividad y el pensamiento activo para ajustar el perfil profesional de los egresados a las demandas del aparato productivo y la sociedad. Asimismo, Sandoval y otros (2020) afirmaron la necesidad de diseñar estrategias encaminadas a robustecer las capacidades emprendedoras en los estudiantes para aumentar las oportunidades de inserción laboral.

En síntesis, asumí que la formación para el emprendimiento debe orientarse hacia el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades y competencias que permitan los egresados a transformar ideas en productos y servicios, guiándolos por el camino de creación de negocios y posicionamiento en el aparato productivo y, además, aportarle a la sociedad a la que se debe.

Educación vocacional y en el cotidiano y formación de la creatividad emprendedora

Los egresados emprendedores entrevistados otorgan sentido de formación holística, al reseñar la combinación de educación formal y experiencias de la vida cotidiana. Asumen estas experiencias no solo como un complemento, sino como un componente esencial que enriquece su capacidad para identificar

oportunidades, tomar decisiones y afrontar los desafíos del emprendimiento. Por tanto, la integración de conocimiento, habilidades y destrezas adquiridas en educación vocacional, junto con las vivencias cotidianas y la formación práctica en proyectos de creación de empresas, puede fortalecer la creatividad emprendedora y preparar a los egresados para el dinámico mercado laboral.

En las entrevistas, los egresados emprendedores como educación vocacional, vivencias en el cotidiano, resaltan el trabajo desde niño o muy joven, las experiencias vividas en el seno de la familia, el colmado o empresa de sus padres, incursionar en empleo público y privado, autoaprender incluso los vídeos en YouTube, leer libros. Al respecto, en el discurso del IE₁ encontré un relato sobre el trabajo desde niño, las experiencias vividas en el seno familia, y las experiencias en los trabajos de empresas públicas y privada, al respecto relató: “Mi primer trabajo, a los ocho o nueve años con mi papá en el colmado me dio una destreza y una habilidad de comunicarme bien con las personas, y me quitó el miedo de tratar con personas desconocidas, lo único que estaba seguro era que yo no iba a tener un colmado, además, me aportó mucho la honestidad, respeto a las personas, yo tengo mucho que agradecerle a esa empresa familiar que hoy en día mi papá todavía tiene ese colmado. Luego

trabajé en Santo Domingo, también en una empresa más grande y tengo cuatro emprendimientos” (IE₁, L-87-92).

Por lo tanto, se otorga alto valor de las experiencias laborales y de aprendizaje adquiridas desde temprana edad, especialmente en el contexto familiar por su aporte a desarrollar habilidades de comunicación, destrezas interpersonales, y confianza en sí mismos, elementos claves en su capacidad para emprender. Asimismo, a los aprendizajes diversos en especial a la educación vocacional, esta combinación de conocimientos y habilidades adquiridos en diferentes contextos constituyen un motor que impulsa la creatividad y la capacidad para innovar en el ámbito emprendedor.

Aportes a la académica para formar intraemprendedores

Los egresados emprendedores entrevistados, crean sentido de insatisfacción con los procesos formativos en los que participaron, así lo ponen en evidencia y permiten proponer acciones de mejora como diversificar la oferta formativa, incorporando más oportunidades para desarrollar capacidades y competencias emprendedoras.

Asimismo, resaltan la necesidad de fortalecer los mecanismos de vinculación y seguimiento a los egresados emprendedores. Consideran importante que la UTECO ofrezca

más apoyo continuo, tanto en términos de capacitación como de oportunidades para contribuir a los programas formativos. Al respecto, el IE₂ sugirió que la UTECO debería fortalecer los mecanismos de vinculación con los egresados emprendedores, creando espacios como un laboratorio de emprendimiento para promover la creatividad y apoyar los programas formativos. Según él “Desde el Centro de Emprendimiento e Innovación de la Universidad se debe gestar un laboratorio de emprendimiento, como espacio de gestación de ideas y promover la creatividad” (IE₂, L109-118).

Los hallazgos dejan en evidencia la necesidad de mayor apoyo a través del fortalecimiento de espacios para la formación, en especial aumentar las dinámicas del Centro de Emprendimiento e Innovación.

Consideraciones finales

Los hallazgos abordan algunos aspectos de la formación de la creatividad emprendedora y el desarrollo del espíritu emprendedor, las competencias emprendedoras, en sus relatos los egresados emprendedores articulan el valor de la formación para el emprendimiento, y la educación vocacional y cotidiana. A continuación, presenté un análisis integral de estos temas, en relación con los sentidos atribuidos por los egresados emprendedores de

la provincia Sánchez Ramírez, República Dominicana.

En cuanto a la formación de la creatividad emprendedora en la educación superior, los egresados destacan la importancia de trascender la transmisión de conocimientos y orientar los procesos formativos por enfoques prácticos y críticos, donde las estrategias de enseñanza expongan a los estudiantes a la resolución de problemas reales y la aplicación de ideas innovadoras, tal como ha sido propuesto por Argüelles y González (2018), quienes enfatizan que la actividad creativa debe ser motivadora y transformadora, preparando a los estudiantes para responder a las exigencias sociales.

En este sentido, los egresados emprendedores entrevistados atribuyen un valor significativo a las iniciativas extracurriculares y a los espacios de vinculación con el sector productivo, tales como los programas organizados por el Centro de Emprendimiento e Innovación de la UTECO. Sin embargo, también reconocen que la universidad debe seguir repensando y adaptando sus métodos de enseñanza para incorporar un aprendizaje transformador, como el propuesto por Mezirow (1991), para desarrollar en los estudiantes reflexionar y transformar sus marcos de referencia, fomentando así una mayor creatividad y capacidad innovadora.

Las competencias emprendedoras son percibidas como integral, abarcando no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades prácticas y actitudes proactivas. Esta mirada de integral es esencial para que los egresados y más aquellos con interés para emprender sean capaz de identificar oportunidades, tomar decisiones, y liderar proyectos con éxito. Además, las competencias emprendedoras desarrolladas durante su formación son vistas como fundamentales para su éxito en el mercado laboral esta concepción es coherente con la visión de Zabashta (2019) sobre la importancia de vincular la creatividad con el espíritu emprendedor para fomentar el crecimiento económico.

Al analizar la formación para el emprendimiento, los egresados reconocen la relevancia de la formación para el emprendimiento, pero señalan la necesidad de mejoras la efectividad de las estrategias educativas, por tanto, se requieren procesos activos, divertidos y vinculados con la realidad, tal como plantean Hagg y Sholin (2018) sobre la necesidad de una articulación efectiva entre la academia, la industria y el Estado. Además, en los egresados existe una alta valoración de las actividades y experiencias que les permiten aprender de otros emprendedores exitosos, sugiriendo que la universidad debería fortalecer estos espacios de aprendizaje y vinculación.

Visto desde la educación vocacional, en el cotidiano y formación de la creatividad emprendedora. Asimismo, las experiencias laborales tempranas y la educación recibida en el seno familiar son consideradas fundamentales para adquirir habilidades prácticas, como la comunicación y la gestión de negocios, que son esenciales en el emprendimiento.

Estos hallazgos resaltan la importancia de un enfoque formativo que no solo se limite a la educación formal, sino que también valore y potencie las experiencias previas de los estudiantes. La combinación de educación vocacional, experiencias cotidianas, y formación universitaria ofrece a los egresados una preparación integral para enfrentar los desafíos del mercado laboral.

En conclusión, los hallazgos a partir de los testimonios de los egresados emprendedores otorgan sentido de aplicabilidad y transformación a la formación creativa, pero consideran que la formación es verdaderamente efectiva cuando les permite enfrentarse a problemas reales, pensar críticamente, y proponer soluciones innovadoras. Por tanto, se requiere un proceso práctico, integrado, y conectado con la realidad del mercado, apoyado por una estructura educativa que fomente la reflexión, la innovación y el aprendizaje transformador. Asimismo, los egresados perciben su formación como una combinación

de educación teórica y práctica, donde la creatividad, las competencias emprendedoras, y las experiencias vividas son determinantes. Valoran los esfuerzos de la universidad, pero también identifican la necesidad de un enfoque más dinámico, conectado con la realidad del mercado y centrado en la transformación del pensamiento y la acción.

Referencias

- Argüelles, Hilda y González, Maite (2018). La Formación del Pensamiento Crítico y Creativo desde los procesos de Enseñanza - Aprendizaje en la Clases de Lengua y Literatura. *Cognosis*, 3(2), 65-78. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v3i2.1206>
- Borrayo, Carmen; Valdez, Andrés y Delgado, Blanca (2019). Cultura emprendedora en jóvenes universitarios de Guadalajara, México. *Revista de ciencias sociales*, 25(3), 72-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026735>
- Canelón, Jesús; Ramírez, Karol y Cruz, Magdalena (2023). Sentidos producidos por estudiantes privados de libertad sobre el uso de internet para programas formativos en centros de rehabilitación dominicanos. *Mayéutica revista científica de humanidades y artes*, 11(2), 19-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8128714>
- Cantón, Luís; García, Alan y Luit, Magaly (2014). Enfoque de Competencias para formar Emprendedores: Evaluación del Modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. *Técnica Empresarial*, 8(2), 29-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.18845/te.v8i2.1987>
- Caplinska, Aina y Stasane, Janina (2019). Creatividad y Emprendimiento. *Kwartalnik Nauk O Przedsiębiorstwie*, 51(2), 43-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.2838>
- Colther, Cristian; Fecci, Ester (2020). Enseñanza de la cultura emprendedora en la universidad: El caso de la Universidad Austral de Chile. *Enseñanza de la cultura*, 13(4), 129-138. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400129>
- Contreras, Julio; Wilches, Sandra; Graterol, Modesto y Bautista, María (2017). Educación Superior y la Formación en Emprendimiento Interdisciplinario. Un Caso de Estudio. *Formación universitaria*, 10(3), 11-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300003>
- Esquivel, Francisco, García Sandoval, Jesús y Aldape, Luís (2023). Universidades emprendedoras en América Latina. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1685-1700. <https://doi.org/https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.19>
- Fernández, Francisco (2019). *Percepción del Alumnado Universitario sobre la Conducta Emprendedora. Un Estudio Exploratorio en el grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla*. Trabajo de fin de grado. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/91052/174_47545944-FERNANDEZ%20ALVAREZ%2C%20FRANCISCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freiberg, Hoffmann; Vigh, Carlos y Fernández, Mercedes (2021). Creatividad y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Psicogente*, 24(46), 1-17. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4492>

- Gerbaudo, Noelia; Feijoo, Susana; Gandoy, Crego; Gutierrez, M^a del Carmen, Díaz, María; Gil, Samuel y Facal, David (2023). *Promoting entrepreneurship education in doctoral programs: the INVENTHEI's Training for Innovation Driven Research program and its assessment proposal*.
<https://www.academica.org/noelia.gerbaudo/7.pdf>
- Global Entrepreneurship Research Association. (2022). *Global Entrepreneurship Monitor (GEM), República Dominicana. Estado del emprendimiento a nivel mundial*. Ministerio de Industria y Comercio y MIPYMES de y la República Dominicana - MICM y Barna Management School, República Dominicana, Santo Domingo.
<https://gem.ufm.edu/que-es-gem/>
- Grossi, Beatriz (2012). *Educación emprendedora y educación superior: estudio de la percepción de los estudiantes de ciencias sociales y jurídicas de la Universidad de Oviedo*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
[http://dspace.sheol.uniovi.es/ds ...](http://dspace.sheol.uniovi.es/ds...)
- Hagg, Gustav, y Sholin, Tobias (2018). The policy influence on the development of entrepreneurship in higher education: A Swedish perspective. *Education + Training*, 60(7/8), 656-673.
<https://doi.org/10.1108/ET-07-2017-0104>
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*.
https://www.umsl.edu/~henschkej/henschke/fostering_transformative_adult_learning.pdf
- Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo (2023). *Diagnóstico Territorial Provincial validado con el Consejo de Desarrollo Provincial de*
- Sánchez Ramírez*. Acomsa y KC Consulting, S.R.L.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2022). *Informe Final de Evaluación Externa, Quinquenio 2019-2021*. Evaluación de la Calidad, Santo Domingo.
- Ministerio de Industria y Comercio y MIPYMES; Barna Management School. (2022). *GEM República Dominicana, 2021*.
https://anje.org/wp-content/uploads/2022/02/INFORME_GEM_2022.pdf
- Montoya, Nelson (2021). Emprendimiento en las Universidades. *Eficiencia Revista especializada en ciencias administrativas, económicas y contables*, 1(3), 1-10.
<https://editorial.com.co/ascalfa/index.php/eficiencia/article/view/64/61>
- Mora, Pedro; Aguirre, Juan; Álava, Gabriela y Cordero, Juan (2019). Jóvenes universitarios y su apuesta al emprendimiento social. *Revista Economía y Política*, 15(30), 5-23.
<https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.25097/rep.n30.2019.01>
- Nafisa, Lailatun (2023). Empowering High School Graduates: Soft Skills and Financial Report Training for Entrepreneurship and Workforce Success. *Indonesian Journal of Cultural and Community Development*, 14(2), 1-11.
<https://doi.org/https://doi.org/10.21070/ijccd.v14i2.958>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *Educación Para Transformar Vidas, Metas, Opciones Estratégicas e Indicadores*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245278/PDF/245278spa.pdf>

- Palacios, Abad y Ruiz, Sebastiana (2020). *El emprendimiento en América Latina: Un análisis de su etimología, tipología y proceso*. (U. T. Manabí, Ed.) ECA Sinergi
- Perés-Cajías, Guadalupe (2019). ¿Producción de sentido para el cambio social? Una revisión conceptual desde la filosofía a los estudios de organización social. *Punto Cero*, 24(38), 73-81. http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v24n38/v24n38_a07.pdf
- Pineda, Jesús (2022). La Educación Universitaria: Texto, Discursos y Contexto. *Revista Honoris Causa*, Vol. 14 (2), 41-69. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/158>
- Rubio, Mercedes; Ramos, María; Molina, Manuel y Sastre, Miguel (2023). Training higher education students for employability skills: ¿Is it worth it? *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 10(24), 390-407. [https://doi.org/10.9770/jesi.2023.10.4\(24\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2023.10.4(24))
- Ruiz, Rosa (2017). *La Actividad emprendedora formal e informal como generadora de capacidades individuales y colectivas en la República Dominicana: Caso del casco Urbano de la Provincia de San Cristobal*. Tesis Doctoral. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/23471/TD0302.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, María; Surdez, Edith y Pérez, Abraham (2020). Nivel de la capacidad para el emprendimiento en estudiantes de ingeniería y arquitectura de una universidad pública del sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.757>
- Saputra, Yori A., Novilia, Fitri., y Hendrayati, Heny. (2023). Entrepreneurship Curriculum In Higher Education: A Systematic Literature Review (SLR). *West Science Interdisciplinary Studies*, 1(12), 1519-1531. <https://doi.org/https://doi.org/10.58812/wsis.v1i12.502>
- Spink, Mary y Medrano, Vera (2013). Prácticas Discursivas y Producción de Sentido. En N. Medrano, C. A. Passarelli, H. Lima, M. L. Lima, M. J. Spink, P. O. De Godoy, V. M. Menegon. *Prácticas Discursivas y Producción de Significados en la Vida Cotidiana: Enfoques Teóricos y Metodológicos* (págs. 22-41). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. <https://dokumen.pub/analisis-del-discurso-1-3323148.html>
- Van Dijk, Teun A. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso y Sociedad*, 10(1), 137-162. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/230/1/RCIEM208.pdf>
- Zabashta, Eugeniy (2019). Heoretical fundamentals of formation of innovative development of entrepreneurship. *Baltic Journal of Economic Studies*, 5(4), 97-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.30525/2256-0742/2019-5-4-97-104>



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Propuesta de una Guía Psicopedagógica a Familias de Estudiantes con Discapacidad en Orientación Vocacional.

Proposal for a Psychopedagogical Guidance Guide for Families of Students with Disabilities in Vocational Guidance.

Johana Vanessa Posada Valcarcel¹ Oscar Albeiro Villamizar Peña²

Contacto: johana.posada@unipamplona.edu.co

Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal promover la formación de familias de estudiantes con discapacidad, proporcionando herramientas que trabajen desde la psicopedagogía, para favorecer la labor de integración social y profesional. Derivó de una investigación de tipo cualitativa- descriptiva, para la cual se contó con una muestra de 14 estudiantes con discapacidad, de género masculino y femenino, con edades que oscilan entre los 6 años y 18 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron que en el Colegio Bicentenario no existen programas dirigidos a los padres de los estudiantes con discapacidad en relación a la orientación vocacional-ocupacional y que a su vez las familias tienen percepciones erróneas acerca de la temática mencionada, permitiendo concluir que la guía psicopedagógica dirigida a las familias, es fundamental para estimular el proceso de formación y participación, de modo que se convierta en una acción cooperativa entre familia y escuela.

Palabras clave

Formación familiar, psicopedagogía, orientación vocacional, discapacidad, inclusión

Abstract

The main objective of the research was to promote the training of families of students with disabilities, providing tools that work from psychopedagogy, to promote the work of social and professional integration. Derived from a qualitative-descriptive research, for which there was a sample of 14 students with disabilities, male and female, with ages ranging from 6 years to 18 years of age. The instruments used were semi-structured interviews. The results showed that in the Bicentennial College there are no programs aimed at parents of students with disabilities in relation to vocational-occupational orientation and that in turn families have misperceptions about the aforementioned topic, allowing to conclude that the guide psychopedagogical directed to families, it is essential to stimulate the training process as a relevant tool that promotes participation in terms of educational inclusion, so that it becomes a cooperative action between family and school.

Keywords

Family formation, psychopedagogy, vocational guidance, disability, inclusion

Recibido: 20-04-2023 | Aceptado: 08-10-2023



¹ Universidad de Pamplona (Colombia). <https://orcid.org/0009-0009-1719-9929>

² Universidad de Pamplona (Colombia). <https://orcid.org/0009-0004-6533-8288>

Introducción

La familia representa el principal espacio donde se comparten y gestionan los riesgos sociales que enfrentan sus miembros (Carbonell, Carbonell y González 2012). Esta es reconocida como la primera institución dentro de la sociedad y constituye su pilar fundamental. En este entorno se desarrolla gran parte de la vida de la mayoría de las personas y desempeña un papel crucial en la educación afectiva de los niños, así como en el desarrollo de habilidades necesarias para su integración en la sociedad. Por estas razones, es esencial que las relaciones familiares estén fundamentadas en la construcción de vínculos significativos, basados en el respeto, la confianza y valores que fortalezcan los lazos afectivos y sirvan de ejemplo positivo para el desarrollo integral del menor.

Este trabajo de investigación permitió dar a conocer algunas pautas fundamentales para guiar desde la psicopedagogía en el área de orientación vocacional ocupacional, a las familias y/o cuidadores de estudiantes con discapacidad, con el propósito de generar un plan de vida a nivel social y familiar, a partir de la sensibilización y concienciación de las condiciones propias de cada diagnóstico y cómo estas van a permitir a futuro, avanzar en el proceso hacia un proyecto productivo, identificando de manera individual las destrezas y habilidades en los diversos campos de acción

de cada uno de ellos, garantizando una calidad de vida óptima, teniendo como eje principal el acompañamiento permanente y empoderamiento del núcleo familiar y/o cuidadores.

Con el objetivo de motivar a las familias, se utilizan herramientas basadas en principios psicopedagógicos dirigidos a la orientación vocacional y ocupacional de las personas con discapacidad. Estas herramientas incluyen una variedad de opciones educativas y profesionales, además de ayudar a las personas a identificar y desarrollar sus habilidades, con la guía de especialistas en la disciplina. La meta es apoyar el proceso de decisión y que este mismo esté alineado con las capacidades e intereses, facilitando la integración tanto en el ámbito laboral como en el social. Asimismo, es esencial que, como colectivo se fomente la inclusión laboral de las personas con diversidad funcional, desde las políticas gubernamentales hasta la colaboración de entidades, creando espacios para su desarrollo personal. Es vital difundir la legislación que respalda estos proyectos laborales, a través de espacios de formación, proporcionando el acompañamiento idóneo para promover la participación en escenarios sociales, académicos y laborales.

Problema

La inclusión se caracteriza por la respuesta afirmativa ante la diversidad y las particularidades individuales, reconociendo que

la diversidad no constituye un obstáculo, sino una ocasión para enriquecer la sociedad. Este enfoque promueve una participación activa en diversos ámbitos como la vida familiar, la educación, el ámbito laboral y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y comunitarios. Esta visión, respaldada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), destaca la importancia de crear entornos que fomenten la integración y el desarrollo pleno de todas las personas, independientemente de sus diferencias, como una valiosa contribución al progreso colectivo y a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.

Ahora bien, desde el ámbito laboral, esta perspectiva de la inclusión implica un compromiso activo para asegurar que estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades y acceso al mundo laboral. Esto significa crear entornos laborales que sean acogedores, adaptables y que promuevan la participación plena de todos los trabajadores, incluyendo aquellos con discapacidades. La diversidad de habilidades y perspectivas que aportan las personas con discapacidad no solo enriquece la fuerza laboral, sino que también contribuye al desarrollo de un ambiente laboral más inclusivo y equitativo.

Al adoptar un enfoque inclusivo en el ámbito laboral, no solo se está cumpliendo con los principios éticos de igualdad y justicia, sino que también se promueve el potencial único y valioso que cada individuo, incluyendo aquellos con discapacidades, aportando al ámbito laboral y a la sociedad en su conjunto. Para ello, es crucial proporcionar a las personas con discapacidad oportunidades de formación que les permitan desarrollar habilidades ocupacionales. En este sentido, el respaldo familiar es fundamental, por lo que es importante capacitar a las familias para que puedan brindar el apoyo necesario en el proceso de inserción laboral.

Esto posibilitará que las familias obtengan nuevos conocimientos y desarrollen actitudes más positivas, lo cual será beneficioso al enfrentar las diversas situaciones y responsabilidades que surgen al cuidar y apoyar a niños o adolescentes con discapacidad.

De acuerdo con el análisis social realizado en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Bicentenario (Bicentenario, 2019), la comunidad educativa se encuentra situada en la comuna 8 de la ciudad de Cúcuta, en Norte de Santander, un área identificada como vulnerable con altos índices de pobreza. Este estudio, respaldado por la Universidad de Pamplona, incluyó entrevistas a líderes comunitarios del sector y visitas

domiciliarias para conocer de cerca la realidad de la comunidad. Los resultados revelaron que la población residente en esta zona está conformada por personas desplazadas, familias monoparentales, con niveles educativos bajos y con escasas oportunidades para establecer actividades productivas independientes que aseguren el sustento familiar.

Asimismo, no se tiene constancia de ninguna institución cercana que brinde programas de orientación vocacional y psicoeducación dirigidos a familias para fomentar oportunidades y beneficios específicos para personas con discapacidad. Esta carencia significa que, en muchas ocasiones, la aceptación de un miembro de la familia con discapacidad conlleva prácticas de sobreprotección que pueden inhibir su desarrollo potencial y restringir sus oportunidades de alcanzar autonomía e independencia.

En el contexto familiar y social, junto con otros aspectos, se observa un desconocimiento generalizado sobre la discapacidad, lo cual se traduce en falta de interés y poca iniciativa para informarse sobre los avances recientes en este campo. Esta falta de atención afecta negativamente la perspectiva de vida de las personas con diversidad funcional, especialmente en lo que respecta a su inserción laboral. Por otra parte, los estigmas sociales también representan un obstáculo significativo para la inclusión laboral de las personas con discapacidad, quienes merecen y tienen derecho

a oportunidades donde puedan demostrar sus habilidades y desarrollarse en un entorno laboral que cuente con el apoyo necesario de la sociedad. Por lo que se evidencia la relevancia de proporcionar acompañamiento y formación adecuada que permitan el fortalecimiento de habilidades y aptitudes para la vinculación y desempeño propicio en el ámbito laboral.

El estudio investigativo tuvo como objetivo principal promover la formación de familias de estudiantes con discapacidad, proporcionando herramientas que trabajen desde la psicopedagogía, para favorecer la labor de integración social y profesional. Para ello, se trazaron propósitos como identificar los conocimientos que tenían las familias sobre la discapacidad, habilidades, destrezas y orientación vocacional en personas con capacidades diversas, así como describir posteriormente los procesos que se desarrollaban en la institución educativa, relacionados con orientación vocacional-ocupacional de estudiantes con discapacidad y por último, diseñar una guía de orientación psicopedagógica con base en las respuestas de las entrevistas realizadas a las familias y al personal de la institución educativa, que permitiera al equipo interdisciplinario realizar la formación familiar para el desempeño vocacional y ocupacional de estudiantes con discapacidad.

Con base en lo anterior, la práctica psicopedagógica se considera una actuación más

para promocionar la transformación escolar y familiar. Cabe mencionar, que de acuerdo con Coll (1990) como se citó en Díaz y Hernández (2010), el profesional en psicopedagogía debe ser un transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e investigador educativo, ejerciendo un rol de agente social que contribuye en los procesos de aprendizaje y bienestar de las personas, familias, grupos y comunidades, esto quiere decir que no se limita a crear condiciones óptimas para que las personas desplieguen una actividad mental y social constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. De acuerdo con Coll (1990) como se citó en Díaz y Hernández (2010). Por ello se pretende proporcionar herramientas que trabajen desde la psicopedagogía, para favorecer la labor de integración social y profesional.

Esbozo teórico

El estudio abordó una variedad de conceptos teóricos que englobaron áreas como la inclusión laboral, la orientación vocacional y la psicopedagogía. En líneas posteriores se comparte una contextualización de cada uno de estos temas, con el propósito de facilitar la comprensión del fenómeno de investigación. Este enfoque permitió explorar con mayor profundidad las interconexiones entre estos campos clave, aportando así una visión integral y esclarecedora sobre el tema estudiado.

Inclusión Laboral

De acuerdo con Heras (2018) la Inclusión promueve la apreciación de la diversidad y las diferencias individuales, viendo en ellas una oportunidad para enriquecer la sociedad. A través de la participación activa en la familia, la educación, el trabajo y todas las esferas sociales, culturales y comunitarias, la inclusión busca integrar a todos los individuos, resaltando el valor de sus contribuciones únicas.

En este contexto, la inclusión laboral representa un aspecto fundamental para garantizar un nivel de vida digno para las personas con discapacidad. Es esencial proporcionarles estrategias efectivas de formación y orientación psicopedagógica que les permitan desarrollar habilidades ocupacionales relevantes. Por lo tanto, resulta pertinente capacitar a las familias utilizando diversas herramientas y técnicas de la psicopedagogía para que puedan brindar el acompañamiento necesario a sus seres queridos con discapacidad en su trayectoria laboral. Esta capacitación familiar no solo fortalecerá el apoyo emocional y práctico que reciben las personas con discapacidad, sino que también contribuirá significativamente a su integración exitosa en el ámbito laboral y social.

En consecuencia, Colombia ha implementado medidas concretas para cumplir con los compromisos de las Naciones Unidas.

Un ejemplo de esto es la ley 361 de 1997, que ofrece incentivos a las empresas privadas que contratan personas con discapacidad. En el año 2009, se llevó a cabo el Pacto por la Productividad entre el Ministerio de Trabajo y 192 empresas del país, con resultados positivos para la inclusión laboral. Además, el 30 de noviembre de 2017, se estableció el decreto 2011 para fortalecer la inclusión laboral, el cual establece que las entidades públicas deben reservar un porcentaje mínimo de puestos de trabajo para personas con discapacidad, proporcional al número total de empleados de cada entidad. Estas iniciativas demuestran el compromiso de Colombia en promover la igualdad de oportunidades laborales para las personas con discapacidad, en línea con los estándares internacionales.

Orientación vocacional

La orientación vocacional es un proceso fundamental con el objetivo de identificar y desarrollar intereses vocacionales que se alineen con las competencias laborales de la persona y las demandas del mercado laboral. En este contexto, de acuerdo con Anthony et al. (1984) como se citó en Galilea (2000), un paso inicial crucial implica la selección de un interés vocacional realista que pueda facilitar el logro de metas laborales específicas. Cuando se trata de estudiantes con discapacidad, este proceso debe considerar no solo los intereses vocacionales, sino también las habilidades y

capacidades individuales, los recursos económicos disponibles, el apoyo y acompañamiento familiar, los requisitos mínimos exigidos por las instituciones de educación superior para determinadas carreras, así como las demandas específicas del mercado laboral, entre otros factores relevantes. Es esencial abordar estas consideraciones de manera integral y adaptativa para optimizar las oportunidades de inserción laboral y educativa de las personas con discapacidad, asegurando una transición efectiva hacia entornos laborales inclusivos y exitosos.

El inicio de una carrera profesional es de suma importancia para los jóvenes a nivel individual, ya que implica aspectos existenciales significativos. Para ellos, completar una profesión representa un componente vital en su búsqueda de realización personal. Sin embargo, este proceso de orientación vocacional no es solo una cuestión individual; también tiene un fuerte impacto en el ámbito familiar. Los jóvenes necesitan fortalecer su desarrollo emocional con el apoyo y la motivación de sus familias para alcanzar un desempeño ocupacional y profesional satisfactorio (Montero, 2000).

En concordancia con lo anterior, para los jóvenes, el logro de una profesión representa más que simplemente obtener un título; es una búsqueda de sentido y realización personal. Esta etapa marca un hito crucial en su desarrollo emocional y en la construcción de su identidad.

Sin embargo, no se puede pasar por alto el papel fundamental de la familia en este proceso. El apoyo emocional y la motivación que reciben los jóvenes de sus seres queridos son determinantes para su éxito ocupacional y profesional. La familia no solo brinda respaldo económico, sino que también contribuye en la formación de la autoestima, la resiliencia y las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que conlleva el mundo laboral.

Es importante reconocer que el desarrollo vocacional de un joven no ocurre en un vacío; está profundamente influenciado por las interacciones familiares y las experiencias compartidas. La colaboración entre individuos y familias en este proceso no solo contribuye al éxito individual, sino que también fortalece los lazos familiares y promueve un sentido de pertenencia y apoyo mutuo en el camino hacia el logro de metas profesionales. Además, es importante identificar y considerar nuevas necesidades o requerimientos de apoyo para lograr el objetivo vocacional. Esto incluye mejorar el nivel de educación y entrenamiento en habilidades específicas, así como buscar respaldo social necesario. Todo esto conlleva un costo que puede ser económico, de esfuerzo, de tiempo o implica renunciar a otras expectativas u oportunidades.

En muchas instituciones educativas, los talleres de orientación vocacional se imparten

de manera estándar, sin considerar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Frente a esta realidad, este estudio se centra en desarrollar una nueva estrategia de orientación para las familias. Esta estrategia innovadora se enfoca en utilizar enfoques psicopedagógicos para apoyar tanto la integración social como profesional de las personas con discapacidad. Además, se subraya la importancia de iniciar desde temprana edad la educación sobre las oportunidades laborales disponibles, buscando así promover el desarrollo autónomo de los estudiantes.

La función del psicopedagogo

Según Márquez (2004), la familia, considerada como una institución educativa clave, no recibe capacitación o formación específica para mejorar sus competencias, habilidades y recursos. Además, los profesionales que trabajan en la intervención familiar desde diferentes ámbitos como el social, clínico, educativo o comunitario expresan preocupación por la falta de recursos disponibles y la falta de atención de las instituciones hacia las dificultades familiares, lo que resulta en una ausencia de acciones efectivas para ofrecer un acompañamiento oportuno a estas situaciones.

En consecuencia, esta falta de apoyo y recursos adecuados contribuye a la evidente falta de habilidades de afrontamiento por parte de las familias frente a la diversidad de

problemas y desafíos que enfrentan en su contexto. Es fundamental abordar estas deficiencias mediante iniciativas que proporcionen herramientas y capacitación especializada a las familias, así como mejorar el compromiso institucional para ofrecer respuestas más efectivas a las necesidades familiares en diversas situaciones problemáticas.

En la misma línea, la función del psicopedagogo en el ámbito educativo se establece como la de un profesional, cuyo trabajo está orientado a la intervención psicopedagógica consiente en «evaluar las características personales de los alumnos y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar lo que perciba como un problema individual o familiar» (Arnaiz, 2003). Así, el contexto escolar se convierte en un organismo que atiende las necesidades de los estudiantes con discapacidad facilitando herramientas psicopedagógicas que favorezcan la inclusión laboral, a través de la orientación vocacional-ocupacional, teniendo en cuenta las características personales de cada estudiante.

Esta orientación psicopedagógica respalda la implementación del trabajo cooperativo como una herramienta efectiva para mejorar la calidad educativa. Según Pujolàs (2009), la introducción de una estructura de aprendizaje cooperativo es fundamental para satisfacer las demandas de una escuela inclusiva donde diferentes estudiantes compartan el

mismo espacio de aprendizaje. Es importante destacar que este enfoque cooperativo no solo se refiere a los estudiantes, sino que también debe ser la base de las relaciones sociales entre los miembros del equipo interdisciplinario de la institución educativa, las familias y la comunidad en general. Este enfoque colaborativo tiene como objetivo facilitar la inclusión laboral y mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad y sus familias.

Metodología

El estudio se llevó a cabo como parte de una investigación cualitativo-descriptiva, con el objetivo de comprender la realidad en su entorno cotidiano y de interpretar los fenómenos según los significados que tienen para los participantes. Se trata de un enfoque descriptivo, que busca recopilar datos sobre una variedad de conceptos, acciones, comportamientos y actitudes que rodean al fenómeno bajo investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2006) sostienen que comprender los conocimientos previos sobre un fenómeno es crucial para determinar cómo estos interactúan con la nueva información que se recibirá.

El diseño de investigación adoptado fue transversal, y se empleó un muestreo no probabilístico. El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Cúcuta (Colombia), específicamente en la Comuna 8, con la participación de los padres de familia del Colegio Bicentenario cuyos

hijos forman parte del programa de Discapacidad, Capacidad y Talentos Excepcionales. Este programa estaba conformado por 23 estudiantes, de los cuales 10 presentan alteraciones específicas del aprendizaje y 13 tienen algún tipo de discapacidad: física, intelectual y psicosocial. Para la investigación en cuestión, se seleccionaron como muestra a estos últimos 13 estudiantes.

Las técnicas utilizadas para recopilar información incluyeron entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia con hijos en situación de discapacidad del Colegio Bicentenario, así como a coordinadores y directivos de la institución educativa. Esta aproximación permitió obtener una comprensión profunda y contextualizada de los aspectos clave relacionados con el tema estudiado. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas dirigidas a coordinadores, responsables y directivos con el objetivo de indagar sobre los procedimientos relacionados con la orientación vocacional-ocupacional realizados por la Institución Educativa Colegio Bicentenario.

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los padres y/o cuidadores de los estudiantes con discapacidad. El propósito de estas entrevistas es conocer los conocimientos previos que tienen sobre

discapacidad, así como las habilidades y destrezas de los estudiantes. También se buscó identificar posibles barreras actitudinales como prejuicios o sobreprotección, y barreras aptitudinales y sociales. Además, mediante estas entrevistas se buscó conocer el nivel de conocimientos, la receptividad a orientaciones y la observación de habilidades cognitivas, físicas, sociales y comunicativas, así como su corresponsabilidad en el acompañamiento de los procesos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes.

Resultados

Los resultados de la entrevista a los padres de familia y/o cuidadores, evidenciaron que existía un limitado concepto de discapacidad, lo que puede llevar a que las familias no asimilen la condición del estudiante. También se evidenció que, no hay claridad en relación a la discapacidad del estudiante. Se evidenció por parte de la sociedad, conductas como subestimación, trato diferente, es decir que, les hablan despacio, en voz alta o los ven como personas frágiles. Adicionalmente, las habilidades que identificaron en los estudiantes fueron: amabilidad, tranquilidad, compañerismo, extroversión, las cuales son cualidades. Por último, la aspiración que tenían los padres es “que siga estudiando”, sin que se note una especificidad respecto de la ocupación

o profesión, lo que indica que no hay un interés en el proyecto de vida del estudiante.

Al momento de revisar las entrevistas a los padres de familia se hizo notorio que la mayoría de los padres, no acudieron a la primera cita, al indagar sobre las razones algunos argumentaron que por compromisos laborales no disponían del tiempo, esto refleja una condición que limita las posibilidades de acompañamiento en calidad de tiempo para los estudiantes. Es importante resaltar como ya se describió anteriormente, que el colegio está ubicado en una zona periférica vulnerable de la ciudad, donde hay muchas familias disfuncionales, con uno de los padres que asume la responsabilidad laboral y del cuidado; en este sentido es importante que el impacto de la guía llegue al núcleo familiar completo, pues las acciones de estímulo a las habilidades ocupacionales deben ser permanentes y constantes.

Ampliar la esfera de acción de la guía de orientación psicopedagógica es importante, pues la sociabilización a la comunidad en general es relevante, esto sustentado en algunas de las respuestas que se dieron al indagar sobre la discriminación de la comunidad hacia los estudiantes con discapacidad; si bien es evidente que no se está discriminando, sí es notoria la subestimación, la cual raya en los prejuicios o estigmas que no permiten la integración, provocando la marginación social.

Respecto a los resultados de la entrevista a coordinadores, responsables y directivos se evidenció que, se realizaban talleres y capacitaciones a los grados décimo y undécimo en función de la orientación vocacional. En cuanto a las escuelas de familia, se abordaban temáticas sobre proyecto de vida. Estas, eran desarrolladas para los padres en general, no obstante, para los padres de estudiantes con discapacidad, se efectuaban talleres y orientación psicológica, en relación al fortalecimiento de vínculos afectivos y pautas de crianza. Para finalizar, se observó que, no existe ninguna asignatura o proyecto que promueva la orientación vocacional, para los estudiantes con discapacidad. Con fundamento en todo lo mencionado anteriormente, la guía de orientación psicopedagógica a familias de estudiantes con discapacidad en función de la orientación vocacional-ocupacional, será una herramienta que potenciará las posibilidades de desarrollo e inclusión social, permitiendo la construcción de un proyecto de vida que aporte al bienestar del estudiante y de su familia.

Ahora bien, durante el proceso de revisión y actualización del plan de acción de la oficina de bienestar institucional en 2019, se encontró que no había evidencia suficiente del desarrollo de estrategias y acciones específicas relacionadas con la orientación vocacional. En respuesta a esta situación, se estableció una línea de acción con la colaboración de estudiantes en formación de terapia ocupacional y psicología.

Esta línea de acción incluyó actividades como talleres, aplicación de cuestionarios vocacionales, encuentros psicoeducativos, juegos de roles, entre otros, con el objetivo de fortalecer continuamente este proceso. Sin embargo, se reconoce la necesidad de un enfoque diferenciado para los estudiantes con discapacidad, como lo establece el Decreto 1421 de 2017.

Durante la implementación de estas actividades, se hizo evidente que la participación de los familiares de los estudiantes con discapacidad no fue la adecuada. Además, existe falta de claridad en cuanto al concepto de discapacidad, lo cual dificulta proporcionar el acompañamiento necesario para estimular las habilidades y capacidades de estos estudiantes de manera efectiva.

Para desarrollar la guía de orientación psicopedagógica, fue necesario realizar una revisión documental exhaustiva de los archivos y normativas institucionales. También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con coordinadores, responsables y directivos de la institución, así como con padres de familia de estudiantes con discapacidad.

Después de revisar documentos en la oficina de bienestar institucional y realizar indagaciones documentales y testimoniales en coordinación académica, no se encontraron registros que demostraran actividades de

orientación vocacional dirigidas específicamente a estudiantes con discapacidad. La Ley 1618 de 2013, en su artículo 11, establece la necesidad de realizar adaptaciones curriculares y proporcionar servicios públicos accesibles para personas con discapacidad, pero no se encontraron pruebas de cumplimiento con esta normativa.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada aportó a esta investigación la oportunidad de establecer un contacto más claro y confiable en comparación con la observación directa. Esto permitió identificar la sinceridad y la seguridad con la que respondían los participantes, así como la posibilidad de hacer preguntas adicionales ante respuestas inesperadas y aclarar dudas sobre los temas indagados. Además, al confrontar las respuestas de las entrevistas con los registros de asistencia entre 2017 y 2019, se evidenció que el nivel de apoyo proporcionado por los padres durante las actividades formativas institucionales no coincidía con lo manifestado en las entrevistas.

Es crucial ampliar el alcance de la guía de orientación psicopedagógica para incluir la sociabilización con la comunidad en general, dado que esta interacción es relevante según algunas respuestas obtenidas al investigar la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad. Aunque no se observa discriminación explícita, se percibe una

subestimación que roza los prejuicios o estigmas, impidiendo así la plena integración y contribuyendo a la marginación social. Adicionalmente, para los padres de estudiantes con discapacidad, este aspecto adquiere especial importancia, toda vez que, debido al desconocimiento, tienden a subestimar la atención que se debe prestar en este sentido. Esta falta de atención puede crear un "embudo" en el desarrollo y la progresión social. Por ejemplo, cuando el adolescente llega a la educación media técnica, puede encontrarse con limitaciones que dificulten su continuación en el proceso educativo. Esto a su vez afecta su acceso a instituciones de educación superior. Además, se observa una falta de claridad en las respuestas de los padres que expresan simplemente el deseo de que sus hijos "sigan estudiando", sin tener una orientación clara sobre qué camino deberían seguir.

Con fundamento en todo lo expuesto previamente, la guía de orientación psicopedagógica dirigida a familias de estudiantes con discapacidad en el contexto de la orientación vocacional-ocupacional se convertirá en una herramienta fundamental y efectiva. Esta guía tiene como objetivo potenciar las oportunidades de desarrollo e inclusión social para los estudiantes y sus familias. Al facilitar la construcción de un proyecto de vida significativo, esta guía no solo beneficia al estudiante, sino que también contribuye al bienestar general de toda la familia.

La implementación de esta guía proporcionará a las familias el conocimiento y las herramientas necesarias para abordar de manera efectiva las necesidades y aspiraciones vocacionales de los estudiantes con discapacidad. Al promover una orientación vocacional-ocupacional adecuada y personalizada, se fomentará la autonomía, la autoestima y la independencia del estudiante. Esto, a su vez, les permitirá integrarse más plenamente en la sociedad y desarrollar todo su potencial en el ámbito educativo y laboral. Es importante destacar que esta guía no solo se centra en el estudiante con discapacidad, sino que también considera el impacto positivo que tendrá en toda la unidad familiar. Al brindar apoyo y orientación a los padres y cuidadores, se fortalece el vínculo familiar y se promueve un entorno de comprensión y apoyo mutuo. Esto crea condiciones propicias para el crecimiento personal y colectivo, contribuyendo así al bienestar emocional y social de todos los involucrados.

La guía está destinada al personal de orientación educativa, cuyo propósito es servir de herramienta de apoyo en el proceso de orientación para estudiantes con discapacidad. Esta, se enfoca en fomentar la creación de un proyecto personal de formación y empleo, a través de estrategias y actividades que facilitan la educación inclusiva, promoviendo la cooperación entre la familia y la escuela. Cada capítulo ofrece metodologías prácticas para

asegurar una participación efectiva en este proceso.

El contenido de la guía se estructura en seis capítulos. El primero se centra en la sensibilización, promoviendo actitudes de respeto y empatía hacia las personas con discapacidad mediante actividades lúdicas. El segundo capítulo aborda la psicoeducación, proporcionando a las familias herramientas para enfrentar los retos del desarrollo de sus hijos, tanto a nivel informativo como conductual. Los capítulos tres y cuatro se enfocan en el análisis de habilidades e intereses de los estudiantes, y en la formación vocacional, destacando la importancia del apoyo familiar para la planificación de metas y la toma de decisiones sobre el futuro laboral.

También, la guía ofrece herramientas sugeridas para la evaluación, presentando modelos de cuestionarios adaptados a diferentes edades y capacidades, así como diversas estrategias de evaluación para medir el progreso. El capítulo final se dedica a la evaluación del proceso, proponiendo mecanismos de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos, con el fin de ajustar y mejorar continuamente la implementación de la guía.

Conclusiones

En resumen, se ha puesto de manifiesto la falta de conocimiento conceptual sobre la

discapacidad, lo cual representa una limitación significativa para el desarrollo pleno del potencial de los estudiantes. En relación con la Institución Educativa, se constató que no existían investigaciones previas abordando este tema, lo que ha resultado en la ausencia de procesos de trabajo dedicados a la comunidad educativa. No obstante, a partir del año 2017, la dependencia de bienestar institucional implementó diversas iniciativas en pro de la educación inclusiva. Lamentablemente, no se identificó un enfoque específico centrado en la orientación vocacional dirigida a estudiantes con discapacidad y sus familias durante este periodo. Esta situación subraya la necesidad urgente de desarrollar estrategias más integrales y específicas para promover la inclusión educativa y laboral de este sector de la población.

El proceso de formación de niños y jóvenes con discapacidad no solo impacta en el ámbito escolar, sino que también influye de manera significativa en otras instituciones como la familia, la sociedad y en ocasiones la iglesia. Por esta razón, la guía de orientación psicopedagógica es crucial para alcanzar resultados exitosos en la orientación vocacional. Es fundamental que los participantes en estos encuentros puedan luego compartir y aplicar lo aprendido con sus familias y comunidades, fomentando así la conciencia colectiva y

promoviendo acciones concretas que favorezcan la inclusión efectiva en diferentes espacios. Esta colaboración y difusión de conocimientos resultan fundamentales para crear entornos inclusivos y equitativos para todos los individuos con discapacidad.

Por último, es importante aludir que, en la esfera individual, es esencial realizar un trabajo previo de fortalecimiento de la autoestima y el conocimiento de las habilidades y limitaciones de cada estudiante con discapacidad. Este enfoque busca desarrollar estrategias efectivas de afrontamiento para diversas situaciones cotidianas, evitando así posibles frustraciones o inestabilidad emocional causadas por prejuicios arraigados y estigmas asociados con la idea de lo "normal".

Desde el contexto familiar, se resalta que la disposición y participación activa de los familiares son fundamentales para contribuir al desarrollo y fomento de las habilidades de los estudiantes con discapacidad, promoviendo la autonomía e independencia. Asimismo, es crucial evitar subestimar las capacidades del estudiante, ya que esta actitud puede llevar a la exclusión de responsabilidades domésticas o laborales, estableciendo barreras que son principalmente mentales.

En el Ámbito Institucional, se recomienda establecer un protocolo institucional que garantice la continuidad de los procesos implementados anualmente por cada dependencia, especialmente en lo que respecta a

los acompañamientos ofrecidos por la Oficina de Bienestar Institucional. El respaldo proporcionado por los programas de la Facultad de Salud de la Universidad de Pamplona (Psicología, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología) es crucial para enriquecer el proceso de orientación vocacional y garantizar un apoyo integral a los estudiantes con discapacidad.

Referencias

- Arnaiz, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Bicentenario (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad de Pamplona.
- Decreto 1421/17 agosto 29, 2017*. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 24 de septiembre de 2024. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Decreto 2011/17 noviembre 20, 2017*. Ministerio del Trabajo. (Colombia). Obtenido el 24 de septiembre de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=84502>
- Carbonell, José., Carbonell, Miguel y González Nuria. (2012). **Las Familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho**. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/3174-las-familias-en-el-siglo-xxi-una-mirada-desde-el-derecho>
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/ori>

ginal/53e75df6918aff14ab58d82cfa17f6e
c02c79056.pdf

Galilea, Virginia (2016). *Orientación vocacional*. Centro de Rehabilitación Laboral Nueva Vida.

https://www.crlnuevavida.es/crl/images/articulos_pdf/Orientacion_vocacional.pdf

Heras, Verónica (2018). Inclusión Laboral De Personas Con Capacidades Diferentes Perspectiva Ecuatoriana. *Palermo Business Review*, (18), 101-109. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_05.pdf

Hernández, Roberto., Fernández, Carlos. y Baptista Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Ley 361/97. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. 7 de febrero de 1997. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>

Ley 1618/13. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Máiquez, María., Rodríguez, Guacimara y Rodrigo, María (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Revista de Estudios de Educación y Desarrollo*, 27 (4), 403-406. <https://doi.org/10.1174/0210370042396896>

Montero, María (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://www.uacj.mx/bibliotecas/documentos/libros-electronicos/Elecciondecarreraprofesional.pdf>

Pujolàs, Pere (2009). Aulas inclusivas y aprendizaje colaborativo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 1 · 2012, pp. 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>

UNESCO (2005). *Pautas para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos*. Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Universidad Internacional de la Rioja (2019). *Tema 8. Intervención Temprana*. Material no publicado.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Emociones en el aula de clase: aportes teóricos

Emotions in the classroom: theoretical contributions

Héctor Andrés Ardila López¹ Angy Tatiana Parra Chacón² Adriana Lizeth Perdomo Ramírez³
Nancy Estefanía Luna Solarte⁴

Contacto: profeandresardila@gmail.com

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación teórica que profundiza en el impacto de las emociones en la enseñanza, con el fin de establecer bases conceptuales para el posterior análisis. El fundamento teórico está orientado hacia la influyente teoría del psicólogo Daniel Goleman, destacando su valioso aporte a las investigaciones en inteligencia emocional. De igual manera, se incluyen las teorías de Vygotsky, Gardner y Bisquerra, para contextualizar la comprensión de las emociones en el ámbito educativo. Además, se menciona el proyecto de ley No. 438 de 2021, el cual propone la implementación de la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia. Con este proyecto se busca reconocer la importancia de abordar las emociones en el contexto educativo y de integrarlas en el proceso de enseñanza. En la misma línea, se alude el Plan Nacional de Orientación Escolar, mediante el acuerdo 100 por el Ministerio de Educación Nacional 2021, destaca la importancia de un desarrollo íntegro de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fortaleciendo las competencias socioemocionales y habilidades para la vida. El artículo busca dar una visión integral y teórica fundamentada sobre el papel de las emociones en la enseñanza en el contexto educativo y de la necesidad de incorporar la inteligencia emocional en el proceso de desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave

Formación de investigadores; Programa de investigación; Normativa legal

Abstract

This article is the result of a theoretical investigation that delves into the impact of emotions on teaching, aiming to establish conceptual foundations for subsequent analysis. The theoretical framework is oriented towards the influential theory of psychologist Daniel Goleman, highlighting his valuable contribution to research in emotional intelligence. Similarly, the theories of Vygotsky, Gardner, and Bisquerra are included to contextualize the understanding of emotions in the educational setting. Additionally, Bill No. 438 of 2021 is mentioned, proposing the implementation of the emotional education curriculum in all educational institutions in Colombia. This project seeks to recognize the importance of addressing emotions in the educational context and integrating them into the teaching process. The article aims to provide a comprehensive and theoretically grounded perspective on the role of emotions in teaching within the educational context, emphasizing the need to incorporate emotional intelligence into the process of integral development of students.

Keywords

Training of researchers; Investigation programme; regulations

Recibido: 10-02-2023 | Aceptado: 22-05-2023



¹ I. E. M. Francisco José de Caldas. Fusagasugá, Cundinamarca (Colombia). <https://orcid.org/0009-0006-2695-3194>

² I. E. Técnico Industrial. Florencia, Caquetá (Colombia). <https://orcid.org/0009-0009-7754-6080>

³ I. E. R. Puerto Arango. Florencia, Caquetá (Colombia). <https://orcid.org/0009-0007-2121-1105>

⁴ I. E. de Desarrollo Rural de Berruecos. Arboleda, Nariño (Colombia). <https://orcid.org/0009-0001-6502-9512>

Introducción

Los aportes teóricos que se presentan en el siguiente artículo se generan a partir de la búsqueda de referentes teóricos relacionados con las emociones en el aula de clase. La experiencia como docentes lleva a reflexionar a partir de dichos referentes, ya que en la cotidianidad se viven situaciones que afectan directamente la emocionalidad del docente y la de los estudiantes a los cuales se enseña en cada una de las instituciones.

Para ello, se ha tomado como teoría base los aportes que hace el psicólogo Goleman (1995), quien destaca la inteligencia emocional como aquella capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas. En este contexto, es posible plantear una serie de preguntas críticas que orienten las contribuciones teóricas y enriquezcan la discusión en torno al tema de este artículo: (a) ¿cómo podrían influir las emociones docentes en la planificación y desarrollo de actividades al interior del aula?, (b) ¿qué papel juega la integración de las emociones en el proceso de enseñanza, visto desde la perspectiva de los autores referenciados?, y (c) ¿en qué medida las teorías de Goleman, Vygotsky, Gardner y Bisquerra, han contribuido a la comprensión integral de las emociones en el contexto educativo?

En consecuencia, el complejo proceso de la educación actual se ha visto influenciado por las emociones que emergen tanto en los docentes en su planificación y ejecución, como en los estudiantes que están en el proceso educativo. Sobre estas consideraciones, se citan una serie de antecedentes que finiquitan sus procesos en la indagación y en el acercamiento del campo de las emociones; apoyados igualmente con teóricos que establecen aportes que amplían el panorama y despejan interrogantes en torno a la conexión entre educación y emoción.

En este orden de ideas, se puede traer a colación a los siguientes teóricos tales como, Goleman, 1995; Vygotsky, 1973; Gardner, 2005 y Bisquerra, 2005, los cuales relacionan la importancia de las emociones a través de la enseñanza. En este sentido, se puede atribuir también que, estos teóricos permiten llevar a cabo una orientación ante aspectos que son cruciales a la hora de plantear estudios sustentados en un aporte significativo a la discusión de este tema; en la medida en que pueden servir como base y/o fuente de sustento para futuras investigaciones, soportando de esta manera la obtención de nuevos hallazgos en el campo de las emociones.

Posteriormente, se mencionará el reconocimiento que se hace desde el marco legal en Colombia a la importancia de las emociones

en el proceso de enseñanza, por medio del Proyecto de Ley No. 438 (2021) que actualmente está en trámite en el Congreso de la República. Este proyecto es importante porque propone la creación e implementación de la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas del país, desde preescolar hasta la educación media, integrándose al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada una de las instituciones.

Igualmente, se destaca el Plan Nacional de Orientación Escolar en Colombia, conforme al acuerdo 100 ANE (2019), incorporado en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar desde el Ministerio de Educación Nacional (2021). Así las cosas, se menciona también que es a partir de este acuerdo, que se puede promover una convivencia apropiada y el eficaz desarrollo de los estudiantes, suscitando así la importancia del docente orientador en todas las instituciones; lo anterior dadas las condiciones en materia de impulsar, de la mano de la compañía del profesorado, las distintas competencias socioemocionales y habilidades que el educando puede tener para el resto de su vida.

Antecedentes

Ahora bien, y entendiendo las dinámicas expuestas en líneas anteriores, a continuación, se esbozarán una serie de ejercicios

investigativos que servirán como contexto, pero, también, que podrán ser entendidos como la estructura que da relevancia a las ideas que motivaron a las reflexiones que a lo largo de este artículo se podrán evidenciar. Como primer acercamiento, se tiene una revisión desde el ámbito internacional, puntualmente en España, en donde Arcos y Vázquez (2022), en su artículo titulado: Conocimientos y emociones en el aula de Primaria: La energía que fluye, se dieron a la tarea de investigar a partir de los conocimientos que tiene una docente de Educación Primaria, la importancia que otorga al componente emocional los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el tópico energía. Esta investigación se centra en el tema de la energía, esencial en el currículo de ciencias, permitiendo la interpretación de fenómenos cotidianos y reflexiones sobre controversias sociales.

La investigación está enmarcada, además, dentro del paradigma interpretativo y posee un enfoque fenomenológico de corte mixto en un estudio de caso de un sistema complejo como lo es el aula. Después de analizar la práctica docente se pudo concluir que las emociones del docente están más enfocadas en las respuestas de los estudiantes que en sus propias emociones. Por lo tanto, el alumnado muestra un desarrollo deseable en aspectos procedimentales y actitudinales, aunque surge la necesidad de un enfoque diferente en la enseñanza de la energía, para que no exista un recuerdo negativo hacia la

física, el cual puede ser atribuido a la conexión entre la docente y la focalización de un tópico específico.

En este mismo escenario internacional, Praderio (2021), en su tesis doctoral Impacto de las emociones docentes sobre la planificación y la enseñanza de las ciencias naturales en educación infantil, presenta el siguiente objetivo general: analizar el impacto que tienen las emociones experimentadas por tres docentes de educación infantil, sobre la planificación y la enseñanza de las ciencias naturales cuando participan de un programa de seguimiento y apoyo pedagógico para el área. Lo anterior es el escenario ideal para establecer una investigación mediada por las emociones.

Dicha investigación es de corte cualitativa, descriptiva e interpretativa, mediante un estudio de caso como ya se había indicado. En tal sentido, y sustentados en esta triada, fue que se pudo elegir y diseñar las técnicas y los instrumentos de recolección para el análisis de datos; entendiendo que son tres los docentes que ejercen su labor en un centro de educación infantil ubicado en Buenos Aires, Argentina. Estos instrumentos (cuestionarios, observación, entrevista en profundidad y semiestructurada y análisis documental) les permitieron a los investigadores describir el fenómeno social estableciendo un diálogo entre teoría y segmento de la realidad bajo estudio.

En este orden, se puede concluir que es de suma importancia que el profesorado pueda identificar las experiencias emocionales negativas durante la planificación y la enseñanza del área, puesto que esto les permitirá gestionarlas y a su vez les posibilitará el afrontar sus temores, sus inseguridades o miedos, para lograr de este modo enseñar aprendizajes y habilidades científicas propias de la didáctica del área; así, como, también, , gestionar en el estudiante la capacidad de reflexionar y actuar frente a los saberes adquiridos.

En el mismo ámbito internacional, Arteaga (2023), tituló su tesis doctoral como: Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria, trabajo presentado para la Universidad Valladolid de España. Su objetivo consistió en diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención en educación emocional fundamentado en el modelo teórico de habilidades de Mayer y Salovey, para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional, competencias del profesorado estratégico, la satisfacción con la vida, el bienestar laboral, el afecto positivo y la orientación vital en el profesorado de enseñanza no universitaria.

La tesis elaborada por Arteaga (2023), se organizó en siete capítulos y estuvo sustentada en un proceso metodológico investigativo de corte cuantitativo. Los resultados de dicho trabajo se concluyen con la presentación de los resultados obtenidos a través de un análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental, del mismo modo los datos recogidos tanto en el pretest como en el postest. Así mismo, se discuten las implicaciones prácticas de los resultados y se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones en el ámbito de la educación emocional. Esta tesis es importante porque aborda aspectos clave para afianzar el bienestar emocional de los docentes, contribuyendo también al mejoramiento de las intervenciones motivadas en la enseñanza; logrando finalmente el alcance, el desarrollo emocional y académico de cada estudiante desde un impacto positivo en su aplicación.

En el contexto colombiano, Ensuncho y Aguilar (2022), en su artículo denominado La educación emocional: un nuevo paradigma, realizaron un acercamiento teórico frente a la importancia de la educación emocional en el sistema educativo. Se tomó como referencia los avances de la neurociencia y neuroeducación; examinando así, conceptos y autores desde diferentes perspectivas que los llevó a contrastar y analizar el quehacer del sistema educativo colombiano desde el papel del

educador como movilizador de una educación emocional.

La reflexión ocasionada a partir de este estudio, genera una visión de la educación emocional como un hecho innegable que requiere hacer modificaciones en el paradigma tradicional para responder a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, resaltando que los actores educativos requieren apropiarse de habilidades y competencias que favorezcan su participación en la sociedad moderna. Con ello se hace imprescindible la implementación emocional en el sector educativo, estructurando de manera formal el proceso formativo en competencias socioemocionales, a través de la preparación y cualificación docente para contribuir a la significación de un sentido social equitativo, como guía para el desarrollo humano que se encuentra en pro del bienestar individual y colectivo.

Siguiendo en el contexto nacional, Molina (2022), presentó su tesis doctoral: Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería. Su propósito fue el planteamiento de un modelo de gestión de convivencia apoyado en la inteligencia emocional, que ayude a dar respuestas positivas a los conflictos que se viven en las instituciones; metodológicamente es un estudio con un enfoque mixto en los grados de sexto y noveno

de bachillerato. Es importante destacar que la propuesta de dicho modelo se llevó a cabo desde tres ámbitos importantes: convivencia escolar, inteligencia emocional y resolución de conflictos.

Sobre estas consideraciones, se puede hacer mención en que el modelo cuenta con unos momentos específicamente atribuidos a la acción y a la resolución, no se trata de imponer sanciones, sino de crear espacios donde los estudiantes puedan expresar sus emociones y sentimientos, estableciendo de este modo vínculos de confianza. Se logró comprobar mediante el análisis de los datos recolectados, que su implementación es efectiva para mejorar dichos procesos de convivencia, quedando en evidencia que, si el estudiante gestiona sus emociones de manera efectiva, será capaz de resolver conflictos sin recurrir a acciones violentas. La solución siempre radica en la educación, y para ello es importante la formación de todos los actores involucrados en la educación para que su fin sea formativo en lugar de punitivo.

Aportes de la teoría de Daniel Goleman hacia la importancia de la inteligencia emocional

Las emociones intervienen en el ser humano como una herramienta que brinda pautas para ser asertivos en la toma de decisiones y mejorar en la capacidad de razonamiento. Goleman (1995), define las emociones como “impulsos

que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (p.16). Este concepto brinda una visión del ser humano, que, al existir una situación emocionalmente relevante, va a traer consigo un despliegue atencional que genera una reacción natural para estar alerta ante situaciones específicas.

Por lo tanto, abordar la inteligencia emocional definida según Goleman (1995), como “la capacidad de reconocer las emociones tanto propias como ajenas y de gestionar nuestra respuesta ante ellas” (p.56), permite visualizar que es importante desarrollar capacidades o habilidades para manejar las emociones de manera racional, para contrarrestar los factores que repercuten en la persona misma, con enormes implicaciones en las relaciones sociales en cualquier contexto. Para ello, el autor plantea cinco aspectos principales:

(a) Conocer las propias emociones: Tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. (b) Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. (c) Motivarse a uno mismo: Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. (d) El autocontrol emocional: conlleva dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el

logro de muchos objetivos. (e) Reconocer las emociones de los demás: Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. Establecer relaciones. La habilidad de manejar las emociones de los demás (p.53).

Ahora bien, según el autor referenciado, estos aspectos generan una visión más amplia de cómo las emociones y la inteligencia emocional influyen en el actuar y en la manera de ver la vida en sus distintos contextos, particularmente desde el ámbito de la educación. Dicho esto, es menester direccionar la información hacia personas que estén en la plena capacidad de alcanzar sus logros, teniendo como base una visión positiva frente a la superación de obstáculos; es decir, que se puede evidenciar cómo, a través del reconocimiento de sus propias emociones, se puede redireccionar el ejercicio de la toma de decisiones teniendo como sustento la motivación de un aprendizaje continuo asociado a la manera responsable y respetuosa en la que se puede gestar un equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional.

De hecho, el fin de la educación se convierte en aportar a la construcción de un ser humano a partir de su naturaleza y de su existencia; solo así se puede pensar en la verdadera transformación que contribuye a la mejora continua de una calidad en la educación. Es por ello que los docentes juegan un papel determinante en el momento de desarrollar inteligencia emocional; teniendo en cuenta que, dentro del aula no solo se generan

conocimientos, sino que se experimentan diferentes emociones; a raíz de esto, cada docente tiene el gran compromiso de inspirar a sus estudiantes; por ello, es pertinente generar en las clases un entorno agradable y empático.

Con esto, se permite afianzar en los educandos distintas habilidades tales como: la autoconfianza, la regulación emocional, la empatía, la toma de decisiones conscientes, la resiliencia, las habilidades sociales, etc. Por otra parte, al abordar las clases con inteligencia emocional, se aporta significativamente en el desempeño académico; es decir, que, al integrar la enseñanza con la inteligencia emocional, se está contribuyendo en la formación integral de los estudiantes, puesto que se están formando seres humanos con competencias que les permitirá desenvolverse en las diferentes situaciones que se presentan en la vida y en el ámbito académico.

Sin embargo, para alcanzar este objetivo según Buitrago y Herrera (2013), “es necesario que los docentes y estudiantes cuenten con herramientas emocionales que den lugar a gestionar las relaciones, pensamientos y sentimientos” (p.2). Por ello, al permear una conciencia clara en el manejo adecuado de su propia realidad y en la de los demás, es posible adoptar decisiones óptimas en los desafíos que el contexto actual presenta.

Lo anterior, permite visualizar las habilidades emocionales en la educación como

un parámetro que direcciona el estilo docente y que a su vez conlleva a la apropiación de ciertas características propias del ser desde su experiencia. Por lo tanto, desde el modelo de habilidad de la inteligencia emocional Mayer y Salovey (1997), se describe esta como “la capacidad de percibir, utilizar, comprender y regular eficazmente las emociones en uno mismo y en los otros, de forma que nos permita desarrollar un comportamiento adaptativo al entorno” (p.267).

En consecuencia, es importante reconocer las propias emociones para poder gestionar y direccionar las de los demás, partiendo del hecho que estas influyen de manera directa en cómo se ve la vida y por ende refleja el actuar a nivel personal y laboral; siendo necesario mirar el interior para reconocer virtudes y oportunidades de mejora, en tanto que, el estado anímico influye en el comportamiento. Además, el diálogo consigo mismo es la herramienta primordial para gestionar el actuar frente a los otros; es decir, que, este posibilita y permite resolver diversas situaciones de manera satisfactoria, caso que se evidenciaría de manera contraria si se estuviese hablando acerca del culpable de un posible fracaso.

Ahora bien, es menester discriminar que al desarrollar las habilidades emocionales se fortalece también una mayor confianza en sí mismos y la seguridad para hacer uso de las

capacidades en el ámbito grupal e individual. Desde el entorno educativo, según Santamaría (2010), las habilidades emocionales toman aún más fuerza, teniendo presente que estas tienen las características de ser pensadas, efectivas, sentidas y actualizadas a las demandas de un entorno que es complejo y cambiante (p.83). Lo anterior procede a que el rol del docente no solo se enfoca en el desarrollo curricular y académico de un plan de estudios; sino, que, también, se enmarca en el liderazgo para aportar en la dinamización del desarrollo y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales que impactan de manera positiva el clima de aula.

El Ministerio de Educación Nacional (2003), desde hace décadas ha marcado el derrotero de política pública y ha encauzado esfuerzos intersectoriales para fortalecer acciones que permitan a los diferentes actores del sistema educativo, y en especial a maestros, maestras y estudiantes, desarrollar competencias ciudadanas para el ejercicio de la ciudadanía, la convivencia y la paz. Partiendo de ello, se establecieron los estándares básicos en competencias ciudadanas, a partir de los cuales se han desarrollado diferentes estrategias, herramientas y acciones, como el modelo de formación para la ciudadanía y la convivencia, y otros materiales dirigidos a docentes y estudiantes para el fortalecimiento en competencias socioemocionales.

Así las cosas y a modo de colofón, se puede señalar que el desarrollo de las habilidades emocionales ha generado desafíos significativos para estudiantes y docentes. En este sentido y con la finalidad de asumirlos, se establece que es necesario contar con climas de aula positivos, los cuales se darán y se harán posibles en la medida en que la educación se apropie y gestione estas habilidades emocionales en búsqueda de una calidad educativa en cada una de sus instituciones, tanto para docentes como para los mismos estudiantes.

Aportes de Lev Vygotsky a la inteligencia emocional

Se puede dar un punto de partida, reconociendo su ejercicio como psicólogo ruso y teórico del desarrollo, formuló la teoría sociocultural y argumentó que el desarrollo cognitivo del ser humano está intrínsecamente vinculado con su entorno social y cultural. De igual manera, en su libro “Pensamiento y Lenguaje”, desarrolla la idea de zona de desarrollo próximo en adelante (ZDP). De acuerdo con Vygotsky (1973):

Supongamos que hemos determinado que la edad mental de dos niños es de ocho años. Sin embargo, no nos quedamos con esto. Más bien, intentamos determinar cómo cada uno de estos niños resolverá tareas destinadas a niños mayores. Ayudamos a cada niño mediante demostraciones, preguntas capciosas y presentando los elementos iniciales de la solución de la tarea. Con esta ayuda o colaboración del adulto, uno de estos niños

resuelve problemas propios de un niño de doce años, mientras que el otro resuelve problemas sólo a un nivel propio de un niño de nueve años. Esta diferencia entre las edades mentales del niño, esta diferencia entre el nivel real de desarrollo del niño y el nivel de desempeño que logra en colaboración con el adulto, define la zona de desarrollo próximo. (p.208)

Por tanto, la ZDP permite analizar cómo existe una diferencia marcada entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que logra con la ayuda de un adulto. Asimismo, en la ZDP el niño puede adquirir nuevos conocimientos con la ayuda de un tutor. En este sentido y si se quisiese llevar este concepto al campo de la inteligencia emocional, se puede establecer y, sobre todo reconocer que, si un estudiante quisiese tener una mejor orientación respecto de la capacidad para autorregular sus propias emociones, siempre será mejor que lo haga de la mano de un adulto o maestro guía que lo instruya, justamente en el desarrollo de sus propias habilidades emocionales. Esto sería un soporte para poder construir nuevas estructuras mentales relacionadas con la gestión emocional y su habilidad para interactuar con otros. De igual manera, Vygotsky (1973), tuvo en cuenta el concepto de período sensible, definido como:

El eminente biólogo De Vries utilizó la frase “período sensible” para designar un período de desarrollo ontogenético que identificó en sus estudios. Durante estos períodos descubrió que el organismo es particularmente sensible a determinados tipos de influencias. En un punto crítico, la influencia puede provocar cambios profundos que tengan un impacto en todo el desarrollo (p.212).

Con ello se entiende que hay momentos específicos en el desarrollo de un organismo en el cual es muy particularmente receptivo a determinados tipos de influencia. En estos periodos la interacción e influencia del entorno pueden provocar cambios importantes que afecten en su totalidad al desarrollo. Por esta razón, para Vygotsky (1973), el aprendizaje está estrechamente relacionado con la interacción social y la influencia cultural, las cuales inciden directamente y de manera definitiva en estos periodos sensibles, en la medida en que el niño está en un momento en el que se encuentra construyendo y reforzando sus habilidades tanto cognitivas como emocionales.

Por lo tanto, esto que lo rodea afecta la manera en la que dichas experiencias culturales y sociales fortalecen o debilitan su capacidad de aprendizaje, así como su inteligencia emocional. Ante estas consideraciones expuestas, se puede entender este momento, como un escenario crucial, en el que los adultos que están al lado de los niños, desempeñan un papel significativo. Lo anterior, atribuyendo relevancia a las interacciones y a los ejemplos que se le puedan entregar y compartir al niño; es decir, a la evaluación del avance en el desarrollo emocional del mismo. En síntesis, la relación entre la ZDP y la noción de período sensible en Vygotsky (1973), se puede entender como un fenómeno integral que resalta la importancia de

comprender el desarrollo cognitivo del individuo, especialmente en momento críticos, pues esto tendrá un impacto relevante en la formación socioemocional.

Por otra parte, Bonhomme (2021), en su artículo titulado: La teoría vygotskiana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela, busca en primera instancia, cuestionar las ideas convencionales sobre las emociones y su evolución, basándose en una investigación previa. Posteriormente, se plantea una revisión teórica de los conceptos clave desarrollados por Vygotsky para comprender las emociones y su desarrollo.

La premisa central sostiene que el desarrollo emocional sigue la misma lógica delineada por Vygotsky para otros procesos psíquicos superiores. Se argumenta la necesidad imperante de una teoría de las emociones capaz de abordar las demandas y desafíos contemporáneos en el ámbito educativo. Además, analiza el monismo vygotskiano, el cual está basado en la filosofía de Spinoza para abordar la dualidad de las teorías de la emoción de la época las cuales oscilaban entre enfoques mecanicistas y espiritualistas. En consecuencia y de acuerdo con Bonhomme (2021), Vygotsky:

(...) expuso la idea categórica de que las emociones entran en relación tanto con otras funciones específicas (como el pensamiento, por ejemplo) así como también con otros sistemas aún más complejos. Dichas relaciones permiten desarrollar un monismo funcional en el que las

emociones no pueden operar de manera aislada (p.91).

Según esto, Bonhomme (2021), argumenta que Vygotsky (1973) propone un monismo funcional en donde las emociones están relacionadas tanto con funciones específicas, como el pensamiento, como con sistemas más complejos. Dando a entender que las emociones no operan de manera aisladas, sino que están en constante relación con otras funciones psicológicas y sistemas más complejos.

Por lo tanto, Vygotsky buscaba una comprensión integradora de las emociones, todo con el fin de que, de esta manera, se pueda superar la dualidad simplista de teorías anteriores, ofreciendo una visión más completa de la psicología de las emociones. Más adelante Bonhomme (2021), vincula a Vygotsky (1973) con la noción de Spinoza sobre las emociones en donde los estados emocionales no solo afectan físicamente al cuerpo, sino que también influyen en la capacidad de acción, que de igual manera generan ideas relacionadas con esos estados emocionales. Al respecto, Bonhomme (2021) establece que:

No es lo relevante la existencia o no de esos estados, sino de la relación que tienen las emociones o afectos dentro del sistema psicológico particular, así como también el sentido que dicha función imprime a la actividad humana. Cuando Vygotsky habla de aumentar la capacidad de acción, seguramente no solo refiere a las posibilidades que se abren dentro del espacio entre lo sensoriomotriz, como

control de la conducta ni tampoco una mera posibilidad de planificar la acción (p.96).

Con lo anterior, el autor destaca la importancia de los estados emocionales que no radican simplemente con existir o no, sino que su relación se mantiene en un sistema psicológico específico, ya que imprime sentido a las funciones emocionales en las actividades humanas. Por ello, las emociones no solo son relevantes en la funcionalidad física, sino que dan sentido a la forma y significado de la esencia humana.

En este sentido el autor expone la importancia de las emociones en el sistema educativo, ya que es la escuela la promotora de nuevas formas de pensamiento. Bonhomme (2021), señala que, “en el aprendizaje escolar, tal como se imbrican procesos intelectuales complejos con otros más o menos sencillos, así también es posible transformar las emociones, como también producir emociones gracias al uso de dimensiones imaginarias complejas dotadas por el sistema escolar” (p. 96).

En consideración, el autor da a entender que en el contexto escolar es en donde los niños tienen la capacidad de pensar en algo de manera imaginaria antes de llevarlo a cabo, lo que se ve traducido en las formas primarias de la capacidad de soñar. De igual manera, en este aprendizaje escolar los procesos intelectuales más complejos se relacionan con otros más simples, permeando las emociones y haciéndolas

más complejas por lo proporcionado en el sistema escolar.

En función de lo anterior, el docente cumple un papel fundamental como facilitador del desarrollo emocional de los estudiantes. Cuando se comprende que las emociones están directamente ligadas con el pensamiento, la imaginación y otros procesos cognitivos, se pueden plantear actividades pedagógicas para fomentar no solo el aprendizaje, sino el desarrollo integral de las emociones.

Para ello, los ambientes educativos deben brindar oportunidades para que los estudiantes exploren y comprendan sus propios afectos. Además, los docentes siguiendo con lo planteado por Vygotsky (1973), podrían adoptar estrategias que integren las dimensiones imaginarias complejas en la enseñanza, lo cual permitirá a los estudiantes desarrollar no solo sus actividades académicas, sino que ayudarán a profundizar en su mundo emocional con prácticas de bienestar para los niños.

Las competencias emocionales según Bisquerra

Las emociones son un elemento potencial que se deben incluir durante el proceso de enseñanza, ya que este es el único factor que le permite al estudiante aprender por placer. Según Bisquerra et al. (2012), 2 pilares fundamentales de las emociones son la motivación y la

curiosidad, en donde esta última es la que se encarga de permitirle al estudiante despertar algún interés por un tema o un ambiente determinado, este autor menciona que, “la curiosidad es un mecanismo innato que lleva a la exploración, a husmear en todo lo desconocido, «tener los ojos siempre bien abiertos» a todo lo que ocurre” (p.18).

En este mismo orden y amén de las ideas planteadas en las líneas que anteceden, es pertinente resaltar a Bisquerra (2016), mencionado en Bernal (2022), puntualmente desde su tesis doctoral el modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto socio cultural, en la cual toma en cuenta las palabras del primero, quien manifiesta que uno de los contextos en donde se halla mayor interacción son las aulas de clase. Siendo allí donde se debe trabajar las emociones para lograr una buena interacción con los demás, consigo mismo y alcanzar el éxito académico, además se hace necesario conocer el significado de la competencia emocional, según Bisquerra (2016):

Un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (p.140).

Las emociones son un aspecto fundamental en todos los procesos de la vida y más aún en la vida escolar. Esto permite interactuar consigo mismo y con los demás de una manera efectiva, ayuda a tener una comunicación asertiva con sus pares y docentes. Por ello, es ineludible implementar la competencia emocional en las aulas de clase. Se deben crear ambientes sanos, altamente motivadores y desde una edad temprana, para que el estudiante se vea involucrado e interesado por dicho aprendizaje, es necesario, además, que el estudiante tenga un esfuerzo y una dedicación, para que de esta manera logre un aprendizaje idóneo durante su proceso escolar, así como en su diario vivir. Bisquerra (2005), en su artículo, La educación emocional en la formación del profesorado, menciona que:

Toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano. Cuando hablamos de desarrollo, también nos referimos a la prevención. En términos médicos, el desarrollo de la salud tiene como reverso la prevención de la enfermedad. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar (violencia, estrés, ansiedad, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc.) (p.96).

Es por ello que los docentes deben estar en consonancia con la inteligencia emocional, ya que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de esta dentro del aula de clase, posibilitando de esta manera una formación integral en los estudiantes. Según Bisquerra

(2005), resulta esencial identificar los siguientes aspectos cuando la educación imparte habilidades relevantes y útiles para la vida diaria:

(a) La conciencia emocional: implica entender nuestras emociones y las emociones de quienes nos rodean. (b) La regulación de las emociones: consiste en la capacidad de gestionar sus propias emociones y lograr controlarlas para lograr la autorregulación. (c) La motivación: implica conectar con las emociones y al hacerlo se puede alcanzar la automotivación. (d) Las habilidades socioemocionales: fomentar las conexiones entre las personas, practicar la escucha y la empatía genera actitudes positivas y colaborativas. (e) Relación entre emoción y bienestar subjetivo: un encuentro armonioso entre estar bien y experimentar la felicidad. (f) El concepto fluir: la experiencia de un estado satisfactorio.

Es de vital importancia la capacitación y formación de los docentes, sobre todo, en conocimientos sólidos sobre las competencias emocionales que pueden y deberán implementarse posteriormente de manera eficaz en el aula de clase; mejorando así, el ambiente escolar entre los estudiantes, el claustro docente y la relación entre estudiante y docente. Las 5 competencias se deben desarrollar dentro del aula de clase para que así cada persona logre una convivencia efectiva dentro de una sociedad, donde pueda controlar e identificar en qué momento debe conocer sus emociones y la de los demás para tener control de la situación, estableciendo conexiones positivas consigo mismo y con los que lo rodean.

En esa misma línea, Godoy (2021), en su tesis doctoral *Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile*, plantea que es indispensable implementar las competencias emocionales como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencia para la vida y el bienestar, pues son las que ayudan a formar un ser humano íntegro y eficaz, ya que la investigación arroja resultados positivos. Además, se deben implementar capacitaciones a los docentes y directivos docentes para que dentro de su diseño curricular y planes de aula se adopten dichas competencias para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Gardner: integrando las inteligencias múltiples y las emociones al aula de clase

En su teoría de las Inteligencias Múltiples, Gardner (2005), plantea que hay ocho inteligencias: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista y personal, esta última inteligencia, se divide en dos, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal, estas se pueden vincular dentro de lo emocional al igual que las otras ya mencionadas. Cabe destacar que todas son fundamentales y se deben desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que busca que el estudiante pueda sentir y tener

manejo de sus emociones, para que de esta manera pueda conocerse a sí mismo y a los demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el aula, los docentes pueden llegar a desarrollar dichas inteligencias mencionadas por Gardner (2005), implementando desde sus prácticas pedagógicas distintas actividades; entre ellas, se puede destacar el abordaje de diferentes proyectos que puedan ejecutarse a través de la investigación, del juego, del arte y de la resolución de problemas que estén estrechamente relacionados con la parte emocional. Es fundamental que las actividades sean creativas y diversas para que todas las inteligencias logren desarrollarse en los educandos. Del mismo modo, esto puede generar la oportunidad de crear un mejor ambiente en el aula, permitiendo de este modo, generar un aprendizaje significativo.

Gardner (2005), sustenta que todos los seres humanos poseen las inteligencias múltiples, reconociendo así que hay quienes tienen unas más definidas que otras; de igual manera hay quienes tienen diferentes intereses en algún aspecto, es decir, que, se puede entender que todas las inteligencias trabajan entre sí para dar respuesta a diferentes situaciones. El componente emocional, resulta ser una herramienta poderosa y necesaria para el proceso de enseñanza, pues son competencias

básicas para la vida; es por ello, que la etapa escolar es relevante, en la medida en que es allí donde el docente debe despertar en el estudiante el interés por aprender algo nuevo y generar espacios amenos para que logren interiorizar mejor su aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, diferentes autores de trabajos doctorales, libros, artículos, etc.; han tenido como referente a este teórico que influyó en el desarrollo de la idea de inteligencia emocional. Por su parte, Cury (2005), en su libro menciona a Gardner (1995), donde expresa la importancia y la gran diferencia entre los padres brillantes y los maestros fascinantes, haciendo alusión al acto de hablar y dialogar, acciones que están estrechamente relacionadas en la educación. Enuncia que hablar es expresar el mundo en general; mientras que, por su parte, dialogar es expresar lo que se puede llegar a ser, desde cada una de las experiencias que las personas hayan vivido y desde el corazón, asumiendo esta dinámica como el acto más profundo y enriquecedor dentro del campo de la comunicación en donde se aprecia en su totalidad el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

En consecuencia, sucesos tan comunes como el diálogo, pueden generar un gran efecto en la educación; los maestros se deben centrar en el apoyo emocional y personal de los alumnos, de tal modo que se proporcione un

entorno apropiado para que ellos puedan llegar a aprender sobre el manejo de las emociones a través de la interacción con el docente. En este sentido, se puede mencionar que en las acciones que pueden parecer más simples, es en donde se destaca la capacidad del maestro para crear ambientes propicios para que el aprendizaje de dichas inteligencias se dé de manera óptima.

En esta línea, Cury (2005), en su libro *Padres brillantes, maestros fascinantes: Nunca volverás a ver la educación de la misma manera*, manifiesta una vez más que muchos docentes en el plano mundial, expresan que no hay nada nuevo en la educación. No obstante, el autor menciona que se puede llegar a cambiar esta percepción, constituyendo el proyecto de escuela de la vida, en el que se promueven las ideas del constructivismo de Piaget, del arte de pensar de Vygotsky, de las inteligencias múltiples de Gardner o de la inteligencia emocional de Goleman.

Según el autor, al aplicar este proyecto que se enfoca en fomentar la educación emocional, la educación de la autoestima y el desarrollo de muchas otras actitudes, se desencadenará la formación de pensadores y de esta manera se contribuirá en el cambio de la cultura educativa. Es por esta razón, que se considera sumamente importante educar más allá de la limitación del contenido curricular. Por tal motivo es que, Mojica (2021), en su tesis doctoral cita a Gardner (1996), expresa que:

(...) Cada persona tiene, por lo menos, ocho inteligencias o habilidades cognoscitivas (musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturista), es decir, la inteligencia no es vista como algo unitario, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes, donde el referente lingüístico, está considerado como una habilidad fundamental en el desarrollo del ser humano (p.48).

Es decir que, en la educación se debe tener como prioridad desarrollar en los estudiantes estas inteligencias o por lo menos nutrir sus posturas desde un incentivo que posibilite el refuerzo de dichas habilidades. Ahora bien, y a pesar de ello, es fundamental hacer hincapié en que los maestros que han avanzado en dichas implementaciones, tienen un impacto significativo al momento de potenciarlas en sus estudiantes, puesto que cuentan con la habilidad de proporcionar las herramientas para que manejen sus emociones de manera adecuada.

Bases legales

Es importante resaltar que en el Congreso de la República se tramita el proyecto de ley No. 438 (2021), por medio del cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones. Esta cátedra deberá estar incluida dentro del Proyecto Educativo Institucional, PEI de cada

institución, para que en el momento en el que estas disposiciones se conviertan en ley y se manifiesten bajo el Art. 3, todos los docentes o agentes involucrados en el proceso de enseñanza puedan tener una capacitación de carácter formativa en el que el rol como orientadores pueda implementarse de manera eficaz, proponiendo así, tal y como se evidenciaría en el Art. 4, que los padres o agentes con el rol de cuidadores, e incluso los mismos estudiantes se involucren en una participación activa dentro de cada proceso.

En consideración, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f.) es el encargado de implementar la cátedra; esta realidad se evidencia en el ejercicio llevado a cabo con el cuaderno de trabajo llamado emociones para la vida programa de educación socioemocional. Dicho cuadernillo cuenta con una serie de secuencias didácticas donde los estudiantes deben realizar las actividades allí propuestas; estas actividades, se realizan con los docentes siendo ellos los facilitadores del proceso. Cabe precisar que la educación emocional no se puede limitar únicamente al desarrollo de las cartillas propuestas por MEN, sino que el docente las debe manejar de forma transversal y flexible, ya que las emociones están presentes en todo momento y en toda la vida del ser humano.

Así mismo el Plan Nacional de Orientación Escolar (2021), incluye una serie de

directrices relacionadas con el bienestar emocional que proyectan a mejorar la calidad de la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; en donde todos los miembros de la comunidad educativa poseen la gran responsabilidad de construir un entorno escolar apropiado promoviendo la convivencia escolar y reforzando la diversidad. El objetivo final es generar una sociedad basada en la inclusión, la equidad, la ética y el respeto por los derechos en todas sus formas. En el enfoque de desarrollo integral y socioemocional se expone que:

La orientación escolar, siendo parte del engranaje de la educación colombiana, fortalece las competencias socioemocionales y habilidades para la vida en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. El Ministerio de Educación Nacional las define como (2017. p.5) “aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad.”, que evidencia la necesidad del trabajo con las y los estudiantes tanto a nivel personal como social, reconociendo que se desenvuelven en diferentes contextos y se hace fundamental un desempeño acertado y asertivo, tomando las decisiones para sus vidas después de realizado un proceso y siendo responsables de las consecuencias de sus decisiones a cualquier edad, lo que va más allá de los logros académicos únicamente (p.21).

Los docentes deben sensibilizarse frente al desarrollo del ser y asumir con compromiso en la implementación del proyecto dentro del aula de clase, para así contribuir en la formación integral de futuros ciudadanos, donde les proporcione herramientas para responder a las

necesidades del contexto, toma decisiones sanas, establecer relaciones interpersonales positivas y aportar de manera constructiva a la sociedad.

Conclusiones

Para concretar los interrogantes que se plantearon frente al interés de establecer aportes teóricos a las emociones en el aula de clase, se puede concluir que la revisión de las diferentes corrientes teóricas y estudios empíricos, apuntan a la necesidad de incorporar la inteligencia emocional a los procesos educativos. En tal sentido, los diferentes autores consultados concuerdan que las emociones son un factor esencial en el desarrollo cognitivo del ser humano y que como tal debe ser parte del desarrollo integral de cada individuo, articulado con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instituciones educativas.

De igual manera, es evidente la estrecha relación entre las emociones de los docentes y la inteligencia emocional de los estudiantes con los resultados académicos y la calidad de educación que deben recibir por parte de los educadores. Es por ello que Goleman (1995), enfatiza en la necesidad de cultivar las habilidades emocionales esenciales como la empatía y la conciencia emocional, elementos primordiales para poder enfrentar y gestionar los desafíos que surgen diariamente tanto dentro de cada individuo como en su interacción con los demás.

En el mismo sentido los aportes de Vygotsky (1973), con la ZDP y los períodos sensibles sirven para comprender la estrecha relación existente en el desarrollo cognitivo y emocional con el contexto educativo. Por consiguiente, la guía de un adulto, en este caso el docente, aporta significativamente en el procesos de aprendizaje y desde lo comprendido como periodos sensibles, la enseñanza resulta ser el punto clave para influenciar el entorno del desarrollo socioemocional que van formando de manera integral al individuo, tanto por el impacto de la cultura como de la sociedad; de tal suerte el contexto que está rodeando al niño será el que determine la capacidad que tendrá para gestionar sus emociones amparadas por la guianza recibida de su familia y en cierta medida por la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, Goleman (1995), referenciado en el libro de Molina (2022), proporciona algunos pasos que pueden ser de gran utilidad para aprender a manejar de manera adecuada la emocionalidad; inicialmente recalca que es fundamental que como seres humanos se identifiquen las emociones y la manera en cómo estas se encuentran en la mente esto, para que a partir de allí se pueda empezar a analizar la forma en que las emociones son expresadas en el cuerpo. Posterior a ello, menciona que es relevante reconocer qué es lo que las detona y por ende, lo

que las despierta; a partir de esto, se presenta el siguiente desafío que es aprender a gestionarlas, es decir, vivirlas sin causarle daño a los demás y para esto es oportuno aprender a manejar la respiración e ignorar los pensamientos automáticos que pasan por la mente.

Finalmente, a manera de reflexión, se convoca a los docentes a identificar y evaluar las diferentes estrategias que son abordadas dentro del aula de clase, es pertinente reconocer que es fundamental implementar mecanismos que les permita a los estudiantes gestionar de manera adecuada las emociones. Sin embargo, una gran realidad que vive la educación es que, en la gran mayoría de casos por parte de los docentes, se carece de diversas competencias e inteligencias, entre ellas las emocionales; esto ocasiona que no se tenga coherencia al desarrollar inteligencia emocional en los estudiantes. Es por ello, que es primordial que los docentes manejen con inteligencia sus emociones.

Referencias

- Arteaga, Wendy (2022). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria*. Tesis doctoral. Universidad Valladolid España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/59771/TESIS-2093-230607.pdf?sequence=1>
- Arcos, Elizabeth y Vázquez, Bartolomé (2022). Conocimientos y emociones en el aula de Primaria: La energía que fluye. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 6(1).

<https://doi.org/10.17979/arec.2022.6.1.8743>

- Bernal, Gloria (2022). *Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural*. Tesis doctoral. <https://espaciodigital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493/470>
- Bisquerra, Rafael (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza, España*. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, Rafael; Punset, Eduard; Mora, Francisco; García, Esther; López, Elia; Pérez, Juan; Lantieri, Linda; Nambiar, Madabi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves y Planells, Octavi (2012). Cómo educar las emociones: La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Faros. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Bonhomme, Alfonso (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. *Interdisciplinaria*, 38(1), 85-100. <http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6>
- Buitrago, Rafael y Herrera, Lucia (2013). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Revista redalyc*, 10 (24), 167-192. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266187008/html/>
- Cury, Augusto (2005). *Padres brillantes, maestros fascinantes: Nunca volverás a ver la educación de la misma manera*. Océano.
- Ensuncho, Carlos y Aguilar, Gerardo (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista digital Educación y territorios, Universidad de Antioquia*. 2-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085>
- Gardner, Howard (2005). *Inteligencias Múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.
- Godoy, Ingrid (2021). *Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile*. Tesis Doctoral presentada para la Universidad de Sevilla-España. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/128905/Godoy%20Rojas%2c%20Ingrid_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goleman, Daniel (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente emocional*. Editorial New York Times.
- Mayer, Jhon; Caruso, David y Salovey, Peter (1997). Emotional intelligence meets. *Intelligence*, 27(4), 267-298. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160289699000161>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-407341_recurso_1.pdf
- Mojica, Adriana (2021). *Competencias comunicativas del estudiante de básica primaria a través de la comprensión lectora: una mirada desde la inteligencia emocional*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rura "Gervasio Rubio". <https://espaciodigital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/248/245>
- Molina, Carolina (2022). *Crianza desobediente. Educar desde el buen trato*. Vergara.
- Molina, Liliana (2022). *Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas de Montería*. Tesis doctoral. Universidad UMECIT, Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5396>
- Praderio, Florencia (2021). *Impacto de las emociones docentes sobre la planificación y la enseñanza de las ciencias naturales en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España. <http://hdl.handle.net/10662/12422>
- Proyecto de ley número 438 de 2021 Senado. Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las

instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones (04 de mayo del 2021).

<https://leyes.senado.gov.co/proyectos/imagenes/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2020%20-%202021/PL%20438-21%20Educacion%20Emocional.pdf>

Santamaria, José (2010). La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 79-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736521.pdf>

Vygotsky, Lev (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial la Pléyade Buenos Aires. 1973. Primera edición. Comentarios críticos de Jean Piaget.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Relación del Liderazgo y el Enfoque Colaborativo desde el Trabajo Práctico del Aula: Una Revisión Literaria

Relationship between Leadership and the Collaborative Approach from Practical Classroom Work: A Literature Review

Andrés Araújo Armero¹ Daniel Araújo Romero² Fredy Alexander Navarrete Sanabria³

Contacto: aaa3doc@gmail.com

Resumen

El propósito de esta revisión es analizar la convergencia de dos pilares fundamentales en el campo educativo: el liderazgo transformacional según la teoría de Burns (1978), y el trabajo colaborativo desde la perspectiva de Vygotsky (1978), centrándose en el aprendizaje a través de la interacción social y la colaboración entre pares, que servirá de insumo para examinar las estrategias y acciones propuestas desde el enfoque práctico de aula que propone Díaz (2006). Se pretende examinar cómo la integración de estos enfoques puede fomentar un entorno educativo enriquecedor que conduzca al desarrollo integral de los educandos. Desde la teoría del liderazgo transformacional de Burns (1978), se estudia sus ideas clave e influencia dentro del campo educativo, se revisa en paralelo con el trabajo colaborativo de Vygotsky (1978), desde el enfoque práctico de aula de Díaz (2006), y cómo la relación entre estas teorías puede favorecer la cultura de liderazgo participativo y motivador entre docentes y estudiantes. Finalmente, se espera generar un impacto social que no se centre únicamente en las conclusiones y recomendaciones sino también, en los procesos de construcción, discusión y escritura del documento que, con cada palabra, contribuye a mejorar la comprensión de una forma más holística sobre el liderazgo, el trabajo colaborativo y su relación desde el aula, dentro del ámbito educativo.

Palabras clave

liderazgo, enfoque colaborativo, prácticas de aula

Abstract

The purpose of this literature review is to analyze the convergence of two fundamental pillars in the educational field: transformational leadership according to Burns' (1978), theory, and collaborative work from Vygotsky's (1978), perspective focusing on learning through social interaction and peer collaboration, which will serve as input to examine the strategies and actions proposed from the practical classroom approach proposed by Díaz (2006). This review aims to examine how the integration of these approaches can foster an enriching educational environment conducive to the integral development of learners. From the transformational leadership theory of Burns (1978), its key ideas and influence within the educational field will be studied, the parallel with the collaborative work of Vygotsky (1978), will be reviewed from the practical classroom approach of Díaz (2006), and how the relationship between these theories can favor the culture of participative and motivating leadership among teachers and students. Finally, it is expected to generate a social impact that is not only focused on the conclusions and recommendations but also on the processes of construction, discussion and writing of the document that, with each word, contributes to improve the understanding of a more holistic way about leadership, collaborative work and its relationship from the classroom, within the educational environment.

Keywords

Leadership, Collaborative approach, Classroom practices

Recibido: 10-10-2023 | Aceptado: 22-11-2023



¹ Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto (Colombia). <https://orcid.org/0009-0002-1274-2688>

² Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia). <https://orcid.org/0000-0002-1767-1287>

³ Escuela Normal Superior de Charalá (Colombia). <https://orcid.org/0009-0000-6976-8438>

Introducción

La sinergia entre el liderazgo educativo desde el liderazgo transformacional, el trabajo colaborativo y el trabajo práctico en el aula, surge como un área de estudio de gran relevancia dados los continuos y constantes cambios en el ámbito educativo.

En ese sentido, la teoría del liderazgo transformacional de Burns (1978), adquiere una relevancia particular, ya que, desde esta visión, se puede catalizar el cambio, promover una cultura escolar positiva y estimular la reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas desde un enfoque visionario, íntegro, motivacional e inspirador. Al profundizar en este análisis, se explora cómo el liderazgo transformacional de Burns (1978), se integra y acopla con el enfoque colaborativo y el trabajo práctico en el aula, generando un impulso hacia la excelencia educativa.

Por su parte, Baquero (1997), haciendo un análisis de Vygotsky (1962), quien ha trascendido y perdurado en el tiempo por sus obras en relación con el ámbito educativo, muestra que el aprendizaje desde el Enfoque colaborativo es un proceso social clave y fundamental en el cual, por medio de la interacción en equipo, se potencializan o maximiza el desarrollo cognitivo.

En el contexto del trabajo colaborativo, los estudiantes además de adquirir

conocimientos participan en la construcción de significados a través de la comunicación asertiva y efectiva y la colaboración con sus pares y docentes, asumiendo durante el ejercicio, diferentes roles y dentro de ellos, el de liderazgo que, abordado desde la teoría del liderazgo transformacional de Burns (1978). Con la perspectiva colaborativa propuesta por Vygotsky (1962), se percibe una oportunidad única para potenciar la eficacia de estas teorías en relación con el entorno educativo, alentando prácticas que fomentan la interacción y la colaboración entre todos los actores educativos involucrados.

Finalmente, la propuesta de Díaz (2006), en referencia con el aprendizaje práctico en el aula hace notoria la existencia de un elemento importante a integrar en este artículo: la incorporación en las aulas de espacios interactivos para afianzar retos y los aprendizajes adquiridos. Lo comentado resalta la necesidad de que las teorías, se asocien directamente con la acción, promoviendo de esta forma experiencias educativas propias que generen escenarios donde la comunidad educativa aplique de forma activa los conocimientos adquiridos.

Por lo anterior, en este texto se pretende analizar la relación existente entre teorías planteadas por pensadores destacados en el liderazgo transformacional como Burns (1978),

en el trabajo colaborativo como Vygotsky (1962), y en el aprendizaje práctico de aula de Díaz (2006), ofreciendo reflexiones de valor para directivos, educadores, representantes escolares y estudiantes sobre cómo mejorar continuamente las experiencias educativas para todos los implicados.

La Teoría del Liderazgo Transformacional de Burns (1978)

El liderazgo ha sido ampliamente estudiado en diferentes épocas, contextos y situaciones y, aun así, no resulta fácil encontrar una definición general o transversal que abarque los aspectos o pilares centrales del liderazgo. Pero, es bien sabido que, de acuerdo con Burns (1978), el ejercicio de un buen liderazgo influye de una forma positiva para que una organización, un grupo, un equipo o una institución, puedan llegar a cumplir sus objetivos. En concordancia con Alatrística (2020), aunque se cuente con personas y equipos idóneos, es vital encontrar formas y estrategias de mantenerlos y que continúen brindando lo mejor de ellos, y es aquí donde el líder es fundamental para equilibrar todos los aspectos requeridos para el desarrollo del talento de las personas y mantener vigente su compromiso por medio de la motivación e inspiración.

Muchas teorías han sido planteadas de acuerdo con los estilos de liderazgo encontrados, sin embargo, el estilo de liderazgo sobre el cual se relaciona este artículo es basado

en la teoría del Liderazgo transformacional de Burns (1978), quien propuso la teoría que revolucionó la comprensión de los estilos tradicionales del liderazgo, definiéndolo como un proceso en el que los líderes y seguidores ascienden mutuamente a niveles más elevados de motivación, inspiración y moral y esto, se puede considerar como un proceso en el cual tanto el líder como sus seguidores, se transforman hacia un cambio positivo.

De acuerdo con Burns (1978), el líder transformacional posee la capacidad para visualizar futuros alentadores. Entre sus textos, destaca que la prospectiva real debe ir más allá de las metas, las tácticas o estrategias, buscando su comprensión desde una visión compartida y colectiva que recibe los aportes de personas motivadas e inspiradas más allá de sus límites usuales, potenciando los resultados y la consecución de objetivos a partir de un buen clima laboral o ambiente de trabajo. De este modo, la relación entre el líder y los seguidores se traduce en el corazón de esta teoría, basándose siempre en el respeto mutuo y en el reconocimiento, estímulo y desarrollo para el crecimiento personal.

Cánepa (2023), infiere que un líder transformacional no sólo delega tareas o funciones, sino que alimenta el potencial de los seguidores, cultivando espacios para el progreso de la creatividad, la confianza y el afrontamiento de retos y desafíos. En este ejercicio, la ética juega un papel fundamental que, sumada con la

integridad del líder, su carisma, determinación, transparencia, pensamiento crítico, entre otros, actúan como modelos de sus seguidores, representando valores humanos que promulgan y defienden, propendiendo por la confianza, la lealtad en el equipo y la comunicación efectiva. Por su parte, Guevara (2023), demostró que el liderazgo transformacional afecta positivamente las organizaciones de todo tipo y dentro de ellas, es posible encontrar las organizaciones o instituciones de educación en diferentes niveles donde los directivos, docentes, estudiantes y comunidad, son los actores principales.

Lo anterior incide en una buena planeación y ejecución de recursos y prácticas organizacionales o pedagógicas, que promuevan en la comunidad educativa el interés, el compromiso, el trabajo colaborativo, el aprendizaje práctico en el aula y la participación para la construcción colectiva del sentido de una institución escolar, influyendo desde el liderazgo en transformaciones, induciendo a otros a cambiar supuestos, creencias, acciones en función de proyectos que representen los intereses del estudiante (Rais, 2022).

Lev Vygotsky y su enfoque para entornos colaborativos

Lev Vygotsky, en la interpretación de Carrera y Mazzarella (2001), fue uno de los más

destacados teóricos de la psicología del desarrollo siendo reconocido por su impacto en esta rama y en la educación. Su investigación se enfocó en encontrar la relación entre aprendizaje, interacción social y liderazgo en entornos colaborativos y educativos y sostenía en sus tesis que el aprendizaje es un proceso social que se nutre del intercambio constante con otros y no un acto individual, resaltando la importante y recíproca relación entre la instrucción y la influencia social en el proceso educativo.

Es importante resaltar que, dentro de esos postulados, para Vygotsky (1979), el concepto de liderazgo toma relevancia, toda vez que centra sus estudios en la figura del guía como facilitador del desarrollo de habilidades y competencias en otros individuos. En el contexto educativo, este liderazgo no solo recae en los profesores, sino también en compañeros más capacitados naciendo así la ZDP: zona de desarrollo próximo. Estos líderes ostentan un papel crucial: motivar, dirigir actividades de aprendizaje y fomentar la colaboración entre pares, promoviendo un entorno que propicie el intercambio de ideas y conocimientos.

El liderazgo, en el análisis proporcionado por Lucci (2006), no se limita a un estatus de autoridad, sino que se basa en la capacidad de influir positivamente en el desarrollo de los demás. Esta influencia

contempla la transferencia de información y el fomento de habilidades sociales, entre otros desarrollos en virtud del trabajo en equipo; ya en el ámbito educativo el líder bien sea un educador o un estudiante, asume un papel de facilitador de ese aprendizaje orientando a los demás hacia la consecución de metas grupales e involucrando estrategias que permitan a los líderes identificar y comprender las necesidades individuales de su grupo o adaptando su quehacer a diferentes estilos de aprendizaje demostrando su habilidad para crear un ambiente de confianza y colaboración, así como la capacidad de motivar y desafiar intelectualmente a cada estudiante. Estos, son aspectos esenciales del liderazgo de Vygotsky en entornos educativos.

De acuerdo con lo expuesto por Baquero (1997), el enfoque que Vygotsky hace sobre el trabajo colaborativo es fundamental para comprender cómo se desarrolla el liderazgo en entornos educativos y para ello, la clave es la interacción social como papel crucial en la formación de líderes. Cuando se trabaja en un contexto grupal, se establecen las condiciones para la manifestación de habilidades de liderazgo y es allí en donde las capacidades mencionadas anteriormente, se ponen a prueba, potenciándose a medida que los miembros del grupo colaboran para lograr sus objetivos.

En este sentido, el liderazgo se convierte en una cualidad emergente en entornos colaborativos. Para Mota y Villalobos (2006), el aprendizaje

ocurre desde la zona de desarrollo próximo (ZDP) citada por Vygotsky (1979), pero también es en este contexto donde se propicia que los líderes encuentren su zona de liderazgo potencial, ya que ahí donde pueden explorar y expandir sus capacidades de liderazgo, aprendiendo a comprender las fortalezas y limitaciones individuales, a confiar responsabilidades y a guiar al equipo hacia la consecución de metas compartidas. En este entendido, para Velásquez (2022), no solo se beneficia el rendimiento académico, sino también el desarrollo de habilidades blandas necesarias en el liderazgo efectivo: la comunicación efectiva, la empatía, la capacidad de conectarse con su equipo, inspirar confianza y fomentar un ambiente de trabajo armonioso y productivo, la resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo son habilidades que se cultivan y crecen en este tipo de entornos haciendo que el líder no solo se destaque por sus conocimientos técnicos.

En el ámbito educativo, para Lucci (2006), fomentar el trabajo colaborativo es esencial para nutrir el potencial de liderazgo de los estudiantes, ya que se permite brindar oportunidades para que los jóvenes trabajen juntos en proyectos grupales y el hecho de resolver problemas de manera conjunta les permite desarrollar habilidades de liderazgo incluso si se hace desde una etapa temprana. Si a esto se le suma lo expresado por Del Piélagos (2022), en cuanto a la diversidad que observa en

los grupos de trabajo, dicho liderazgo se torna inclusivo, hecho fundamental dentro un mundo cada vez más globalizado y caracterizado por la multiplicidad y diversidad de sus integrantes. Todo esto, permite potenciar cualquier equipo, logrando de cada integrante su aporte desde ópticas diversas, lo que genera valor agregado a la gestión y representa una real ventaja competitiva para la sociedad.

El liderazgo en el marco Vygotskiano

El enfoque de Vygotsky (1962), respecto al liderazgo se despliega como un modelo que trasciende la simple dirección de grupo. Coherente con los fundamentos epistémicos de este teórico, el líder no solo ejerce autoridad, sino que también participa como un guía que fomenta el crecimiento de cada individuo dentro del rol asignado, si lo hubiere, o a nivel general si éste no es explícito. Enmarcados en el contexto educativo y como ya se revisó, este tipo de liderazgo adopta un papel muy importante al permitir que tanto el docente como los estudiantes con mayor experiencia asuman roles facilitadores del aprendizaje.

El liderazgo en el marco de Vygotsky (1962), contempla un enfoque holístico que considera la importancia de la interacción social en la formación de líderes. Además de las habilidades técnicas y académicas, este enfoque reconoce la relevancia de las habilidades sociales

y emocionales en el desarrollo del liderazgo efectivo. El líder, ya sea un maestro, un estudiante más experimentado o incluso un compañero de grupo, desempeña un papel crucial al fomentar la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos dentro del equipo.

En este sentido, para Vygotsky (1962), el aula se convierte en un espacio ideal para cultivar y potenciar el liderazgo, ya que ofrece oportunidades para practicar y perfeccionar habilidades de dirección, motivación y coordinación. En referencia, podría añadirse lo mencionado por Leithwood et al. (2019), resaltando la influencia positiva del liderazgo en la calidad educativa de los centros escolares. De acuerdo con lo planteado por Amazo-Velásco y Suárez-Molina (2023), el líder, dentro de este marco no solo enseña y orienta, sino que también aprende y se adapta a las necesidades individuales y grupales, reconociendo las fortalezas y debilidades de cada miembro del equipo. Esto, se complementa ampliamente con lo dicho por Lambert (2016), quien, desde su enfoque del liderazgo constructivista, muestra cómo el liderazgo se gesta al interior de las comunidades en las cuales todas las personas tienen el derecho, las capacidades y la responsabilidad de liderar. En este sentido, Chacón-Henao *et al.* (2022), hablan acerca del liderazgo compartido, en la que todos los

participantes del equipo comparten el desempeño organizacional mediante el rol mediador del capital social.

Ahora bien, es preciso indicar que esa visión de liderazgo no se limita únicamente al ámbito educativo pues es bien conocida la influencia que en diversos campos profesionales y sociales puede demostrar, tal como lo expresa Covey (2003), quien lista de manera creativa varios de ellos. Considerando esta premisa y visibilizándola desde lo laboral, un líder que adopta este enfoque se convierte en agente de cambio ya que a la vez que promueve un ambiente de trabajo colaborativo y creativo, se promueve sentido de pertenencia y compromiso entre sus compañeros de trabajo. Tal como lo expresa Salas-Vallina *et al.* (2020), el liderazgo compartido puede generar una ventaja competitiva en las organizaciones, ya que aumenta el compromiso y la apertura a la influencia recíproca de los demás, comprendiendo y valorando de este modo, las habilidades para el trabajo en equipo y la comunicación asertiva. Para citar otro ejemplo, en la esfera comunitaria, se puede impulsar proyectos de impacto social al empoderar a la ciudadanía a asumir roles de liderazgo dentro de sus comunidades, fomentando la participación cívica, la solidaridad y la construcción colectiva de soluciones a problemas locales.

En esa misma línea Sulbarán (2022), resalta que la influencia mutua de los miembros del equipo (comunidad) favorece el capital social

con multiplicidad de características, de las cuales es considerado resaltar entre otras: la cohesión del equipo, la educación al interior de la escuela, pero también dentro del hogar, la preparación de líderes con conciencia, razonamiento crítico, ética y moralidad, la visión compartida por el beneficio de todos, la confianza, la gestión de emociones y las redes o lazos que se generan y otros que a su vez repercuten en el mejoramiento de la calidad de vida del ciudadano o de una comunidad o; en el contexto organizacional, el mejoramiento además del clima organizacional y ambiente laboral.

Aplicaciones prácticas y beneficios

Retomando la temática desde la cosmovisión educativa, según Baquero (1997), las ideas de Vygotsky (1978), despliegan un abanico de beneficios que no se limitan al proceso de aprendizaje. Esto se sustenta desde la apreciación que permite a los estudiantes interactuar de manera activa y participativa, creando un entorno en donde comprenden mejor los conceptos académicos y desarrollan habilidades como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de problemas en grupo y la creación de ambientes inclusivos en el aula.

En concepto de los autores del presente documento, a un estudiante formado desde el trabajo colaborativo, le es posible asumir liderazgos rotativos, lo que le permite explorar y perfeccionar sus habilidades para influir

positivamente en un equipo de trabajo cohesionado y eficiente dirigido hacia objetivos claros. Para León *et al.* (2023), es en el trabajo colaborativo donde se fomenta compromiso y autonomía, lo que alienta la interacción entre los miembros del equipo, ya que cada individuo asume un papel crucial, modificando conocimientos y motivando la mejora de habilidades comunicativas, revitalizando el aspecto cognitivo del grupo. Desde ese enfoque el estudiante tiene la capacidad de reconocer y potenciar las habilidades individuales de sus colaboradores, al tiempo que promueve un ambiente de trabajo inclusivo que fomenta la creatividad y la innovación.

Para Molina y López (2019), en el contexto académico social, la aplicación de los principios colaborativos promueve la formación de comunidades más cohesionadas propiciando la creación de espacios de participación activa de todos los miembros, contribuyendo a la construcción colectiva de soluciones y al fortalecimiento de los lazos comunitarios que trascienden hacia otros aspectos de la vida. Cuando todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto, el trabajo emprendido en conjunto genera favorables aprendizajes para las personas involucradas.

Estrategias para implementar el trabajo colaborativo y el liderazgo según Vygotsky

La implementación efectiva del trabajo colaborativo y el liderazgo bajo la influencia de las teorías de Vygotsky (1962), demanda la adopción de estrategias específicas que potencian el desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con Wertsch (1995), el éxito radica en la conformación de grupos heterogéneos, con habilidades, experiencias y perspectivas disímiles. Esta diversidad enriquece el intercambio de ideas y promueve el aprendizaje entre pares, donde los estudiantes pueden ayudarse mutuamente a comprender y superar obstáculos académicos.

Parafraseando a González *et al.* (2011), la relación social es coimplicativa o bicondicional: progreso si y sólo si los miembros de mi grupo progresan, y estos lo hacen si yo me esfuerzo al mismo tiempo por ser mejor, es decir que cuando se tiene un horizonte claro mediante el trabajo colaborativo en este caso y se establecen metas comunes y consensuadas dentro de cada grupo, estas metas actúan como guías que orientan el trabajo, proporcionando un marco para el logro de objetivos específicos. Establecer estos objetivos de manera conjunta involucra a los participantes en el proceso de toma de decisiones brindándoles un sentido de responsabilidad y compromiso con el trabajo en equipo. En consonancia, Giles (2016), aborda la discusión sobre el tema desde la concepción de

que las decisiones deber ser el resultado de un diálogo permanente entre los líderes y sus colegas, en el que se identifiquen, articulen y materialicen las aspiraciones y los entendimientos comunes en beneficio de la comunidad.

Fomentar la participación activa de todos los miembros del grupo y crear un ambiente donde cada voz sea valorada y escuchada fomenta la confianza y el respeto mutuo, elementos esenciales para un liderazgo inclusivo. En ese orden, de acuerdo con Valdés (2018), hay que entender la inclusión como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes y al estimular la participación activa se les permite a los estudiantes sentirse motivados a contribuir con sus ideas y opiniones, promoviendo así un intercambio dinámico y enriquecedor.

Proporcionar comentarios positivos y sugerencias de mejora contribuye al desarrollo personal y académico de los estudiantes, pues se reconoce y valora las contribuciones individuales, reforzando la autoestima y fomentando la motivación intrínseca para participar activamente en las actividades grupales. Al respecto, Day (2011), menciona la importancia de escuchar a los alumnos, estar cerca de ellos, crear ambientes de aprendizaje que atraigan a los estudiantes y estimulen en ellos el entusiasmo por aprender, considerando estos aspectos como claves para alcanzar un

aprendizaje práctico y todo esto, se relaciona con el liderazgo transformacional.

Es fundamental en este proceso, contar con retroalimentación constructiva y, asimismo, permitir la flexibilidad y utilizar diversas estrategias para facilitar la comprensión y el aprendizaje de todos los miembros del grupo. Como se ha pretendido demostrar, es esta adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje la que permite maximizar los beneficios del enfoque colaborativo y el liderazgo en el aula enunciados anteriormente.

El enfoque colaborativo y su influencia en las prácticas de aula

El enfoque colaborativo desde la visión Aguilera (2023), es una metodología de enseñanza que promueve la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando el trabajo en equipo, la comunicación y la interacción entre ellos. En cuanto a las prácticas de aula, este enfoque se ha vuelto cada vez más relevante en los últimos años. Para Revelo *et al.* (2018), esta forma de enseñanza se basa en la idea de que el conocimiento se construye de manera conjunta, y no de forma individual, los estudiantes aprenden y se desarrollan de manera más efectiva cuando trabajan juntos, comparten ideas y conocimientos, y colaboran en la resolución de problemas.

Según Vygotsky (1978), la reflexión y la construcción conjunta de conocimientos en las

comunidades educativas, se genera a partir de la interacción; para Johnson y Johnson (1994), el desarrollo de habilidades comunicativas, la resolución de conflictos y la mejora de toma de decisiones, se ven significativamente potencializados a partir de la colaboración mutua; así mismo, para Díaz (2006), quien es reconocida, como una de las principales defensoras del enfoque colaborativo, este enfoque se refiere a una forma de enseñanza y aprendizaje en el que siendo el aprendizaje un proceso social, trabajan en conjuntamente docente y estudiantes para alcanzar un objetivo común: la construcción de conocimiento. La autora en referencia igualmente argumenta que el enfoque colaborativo favorece el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas; según ella, la colaboración en el aula de clase permite a los estudiantes construir significados compartidos, ampliar sus puntos de vista y aprender a partir del intercambio de ideas y opiniones. Así mismo, analiza el enfoque de la enseñanza situada y cómo se puede promover el aprendizaje colaborativo, explora la importancia de vincular los contenidos de la escuela con la vida cotidiana de los estudiantes y cómo esto facilita la colaboración entre ellos. De acuerdo con Lucci (2006), la influencia de esta metodología activa de aprendizaje en las prácticas de aula es significativa, se ha

demostrado que es una estrategia eficaz para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Al trabajar en equipo, se tiene la oportunidad de compartir ideas y puntos de vista, así como desarrollar habilidades de escucha y de comunicación asertiva al tiempo que se afianzan aprendizajes y se construyen conocimientos con los demás. Esto permite a los estudiantes y a los docentes mismos, forjar un vínculo en torno al desarrollo integral de habilidades y destrezas apoyado en un trabajo conjunto.

Díaz (2006), destaca que el enfoque colaborativo promueve la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. A través de la realización de proyectos o tareas en grupo, los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, tomando decisiones, organizando su trabajo y compartiendo responsabilidades. De acuerdo con Valdés (2018), en la sociedad actual, se requiere cada vez más del trabajo en equipo y la colaboración para resolver problemas complejos. Cada día más, se vislumbra un panorama en el que la individualidad va perdiendo sentido, por ello se hace necesario fomentar la igualdad y el respeto a la diversidad, y promover la participación de todos los estudiantes de manera inclusiva, independientemente de sus habilidades o características individuales y por el contrario,

valorando las habilidades particulares de cada individuo respetando el rol en el grupo y por supuesto valorando los talentos y destrezas que de una u otra manera aportan y complementan un trabajo en equipo ciertamente eficaz.

Como complemento, Díaz (2006), afirma que el aprendizaje es un proceso continuo y dinámico. En lugar de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos, se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas y en la aplicación de lo aprendido en situaciones reales; y es que, al trabajar en equipo, los estudiantes se sienten más involucrados en su proceso de aprendizaje, ya que son responsables no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje del equipo. Esto les brinda un sentido de propósito y les ayuda a desarrollar habilidades de autogestión y liderazgo.

En cuanto a la evaluación en el aula, para Lucci, (2006), el trabajo colaborativo también tiene una gran influencia en su proceso, se promueve la construcción colectiva del conocimiento, se fomenta la evaluación entre pares o más integrantes, donde los estudiantes pueden evaluar y retroalimentar el trabajo de sus compañeros (coevaluación), brindando oportunidades de aprendizaje más auténticas y significativas, ya que implica la aplicación de criterios y la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, por ello en las aulas de clase, se hace necesario favorecer el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, fomentar la equidad y la inclusión, y mejorar el

rendimiento académico de los estudiantes. A través de la implementación de este enfoque, no solo se beneficia estos procesos, sino que también prepara a futuras generaciones para un mundo en el que la colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales.

Conclusiones

El liderazgo transformacional que propuso Burns (1978), se reconoce como el impulso para avivar la llama hacia una transformación educativa. Esto, al adoptar una visión centrada en inspirar y motivar por medio del ejemplo y la integridad a los seguidores, bien sea en los directivos hacia los docentes, de docentes a estudiantes, estudiantes a comunidad y en viceversa. Los líderes transformacionales tienen la capacidad de incidir positivamente en la cultura escolar y por ello, de forma directa incide en el trabajo colaborativo, la calidad de aprendizaje, la apropiación del conocimiento, en la convivencia escolar, entre otros.

Desde la interacción social y la colaboración para el aprendizaje, recalca la importancia de estas dinámicas para la adquisición de conocimientos y también subraya su relevancia en la formación de líderes. La implementación práctica de los conceptos en mención dentro de entornos educativos ofrece una plataforma sólida para el desarrollo de habilidades de liderazgo y al integrar el trabajo colaborativo en las aulas, se anima un ambiente donde el liderazgo no es una mera posición de

autoridad, sino un proceso dinámico donde los estudiantes trabajan juntos y lideran de manera inclusiva influyendo positivamente en sus compañeros.

En consonancia con esto, la interacción entre estudiantes abarca la comprensión y valoración de las diferencias individuales y los líderes que surgen en estos contextos reconocen y respetan la diversidad de ideas y habilidades presentes en un grupo, promoviendo la inclusión y la participación, nutriendo la capacidad de inspirar, motivar y dirigir desde el entendimiento de las necesidades y potenciales individuales de cada miembro del equipo.

Así pues, se destaca la importancia del vínculo entre el trabajo colaborativo y el liderazgo actuando como vehículos para el desarrollo integral de los educandos. Ofrecerles la oportunidad de trabajar en equipo, les brinda un espacio para mejorar sus habilidades sociales, aprender a comunicarse efectivamente y desarrollar la empatía, todo lo cual es crucial para un liderazgo efectivo en cualquier entorno. Estas herramientas favorecen un aprendizaje más enriquecedor y preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad diversa, promoviendo un liderazgo inclusivo, empático y efectivo en un mundo en constante evolución. El enfoque colaborativo en las aulas de clase es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo

habilidades sociales, aprendizaje activo, construcción de conocimiento colectivo, motivación y preparación para un mundo diverso, complejo y multicultural.

Referencias

- Aguilera, Charuan (2023). *Aprendizaje colaborativo: qué es, ventajas y ejemplos*. <https://bit.ly/4h9oMcZ>
- Alatrística, Graciela (2020). Importancia del liderazgo en los equipos de trabajo. *Gestión en el Tercer Milenio* 23(46), 89–98. <https://doi.org/10.15381/gtm.v23i46.19157>
- Amazo-Velásco, Freddy y Suárez-Molina, Verónica (2023). Liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49-67. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
- Baquero, Ricardo (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- Burns, James (1978). *Leadership*. Harper y Row, New York.
- Cánepa, Carlos (2023). *Liderazgo transformacional en la satisfacción laboral en los colaboradores de un centro de salud en Ica, 2023*. Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/121407>
- Carrera, Beatriz y Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, Vol. 5 (13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Chacón-Henao, Juliana; López-Zapata, Esteban y Arias-Pérez, José (2022). Liderazgo compartido en equipos directivos y desempeño organizacional: el rol mediador del capital social. *Estudios Gerenciales*, 38(162), 32-44. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2022.162.4524>
- Covey, Stephen (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida*

- cotidiana y en la empresa*. Buenos Aires. Paidós, 2003.
- Day, Christopher (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea
- Mota de Cabrera, Carmen y Villalobos, José (2006). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje visión vygotskyana. *Educere* 11 (38), 411-418.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603805.pdf>
- Del Piélago, Guillermo (2022). *El liderazgo inclusivo*. Universidad Tecnológica del Perú.
- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México. Mc Graw Hill
- Giles, Sunnie (2016). The most important leadership competencies, according to leaders around the world. *Harvard Business Review*.
<https://bit.ly/4eOgVzM>
- González, Vicent; Traver, Joan y García, Rafaela (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre Educación*, 21, 181-197.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/22623>
- Guevara, José (2023). *Habilidades blandas para desarrollar el liderazgo transformacional en el personal de mando gerencial de las grandes empresas mineras del Perú*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
<http://eprints.uanl.mx/id/eprint/25857>
- Johnson, Roger y Johnson, David (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. ASCD. Virginia
- Lanbert, Linda (2016). El liderazgo constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En: *Liderazgo educativo en la escuela: nuevas Miradas*, J. Weinstein (ed). 227-252.
<https://bit.ly/3Um07rD>
- Leithwood, Kenneth, Alma Harris y David Hopkins (2019). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40 (4), 1-18. DOI:
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- León, Korintia; Santos, Armando y Alonzo Lidia (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1423-1437.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- Lucci, Marcos (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-11.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19845>
- Molina, Carolina y López, Felipe (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar E Educativa*, 23, e187926.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Rais Sasli y Rubini, Herfina (2022). Increasing Teacher Creativity through Strengthening Transformational Leadership, Teamwork, and Work Engagement. *Pegeem Journal of Education and Instruction*, 12, (1), 232-241.
<https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.24>
- Salas-Vallina, Andrés; Ferrer-Franco, Anna y Herrera, Justo (2020). Fostering the healthcare workforce during the COVID-19 pandemic: Shared leadership, social capital, and contagion among health professionals. *The International Journal of Health Planning and Management*, 35(6), 1606-1610.
<https://doi.org/10.1002/hpm.3035>
- Sulbarán, Isis (2022). *Conoce de qué trata el liderazgo educativo*. <https://global.tiffin.edu/noticias/en-que-consiste-el-liderazgo-educativo>
- Valdés Morales, René (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339003>
- Velásquez, Eduardo (2022). *Las estrategias colaborativas en el aula y entre docentes: Estudio de Caso de una Universidad Pública Chilena en contexto de frontera*. Universidad Autónoma de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/675826>

Vygotsky, Lev (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge MA. MIT Press.

Vygotsky, Lev (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Vygotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo

Wertsch, James (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires. Paidós