



COGNOPOLIS
REVISTA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Educación y Pedagogía

Año 2. Volumen 2. Número 3.



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS PERSPECTIVAS GLOBALES

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR EDITOR

Julio Juvenal Aldana Zavala
Instituto de Investigación Multidisciplinaria Perspectivas Globales (IIMPG)
cognopolis@revistasinstitutoperspectivasglobales.org

EDITORA SECCIÓN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

María Elena, Infante Miranda. PhD.

Universidad Autónoma Regional de los Andes (UNIANDES), Ibarra, Imbabura,
Ecuador.

EDITORA SECCIÓN ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Maydalí Villasmil. PhD.

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Santa Ana de Coro,
Falcón, Venezuela.

<https://orcid.org/0000-0002-2720-8376>

EDITOR SECCIÓN ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Carlina García. PhD.

carlunermb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3497-9187>

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Santa Ana de Coro,
Falcón, Venezuela.

Comité científico

Jesús Antonio Pirona. PhD.

jpirona287@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9811-8047>

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Santa Ana de Coro,
Falcón, Venezuela.

Jinette Gabriela Labrador Fernández. PhD.

jinettelabrador@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9475-6524>

Universidad del Zulia, Maracaibo, Zulia, Venezuela.

Carmen Marina Méndez Cabrita. PhD.

ut.carmenmmc56@uniandes.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8672-3450>

Universidad Regional Autónoma de los Andes, sede Tulcán, Tulcán, Carchi,
Ecuador.

Andrea Carolina Rodríguez Fernández

Andrea.rodriquezfer@campusucc.edu.co

Universidad Cooperativa de Colombia, campus Santa Marta, Santa Marta,
Magdalena, Colombia.

Julie Carolina Armenta Calderón

julie.Armenta@Campusucc.Edu.Co

Universidad Cooperativa de Colombia, campus Santa Marta, Santa Marta,
Magdalena, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0003-2561-2364>

Dr. Miguel Eduardo Negrón Fuenmayor

miguel.negron@urbe.edu

Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Zulia, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-3054-0457>

Rously Eedyah Atencio González. PhD.

reatenciog@ube.edu.ec

Universidad Bolivariana del Ecuador, Guayas, Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-6845-1631>

EQUIPO TÉCNICO

Carmen Marina Méndez Cabrita. PhD.

ut.carmenmmc56@uniandes.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8672-3450>

Universidad Regional Autónoma de los Andes, sede Tulcán, Tulcán, Carchi, Ecuador.

Filóloga

Licdo. Rodolfo Antonio Albarrán Camacho

Web master

Ricardo Díaz Borregales

Diagramador y diseñador

Licdo. Luis Zavala

Contacto de soporte y asistente técnico

Carlina García. PhD.

Maydalí Villasmil. PhD.

ENFOQUE Y ALCANCE

Definición de la revista: *Cognopolis. Revista de educación y pedagogía*, es una revista científica bilingüe (español – inglés), perteneciente al Instituto de Investigación Multidisciplinaria Perspectivas Globales (IIMPG), de carácter internacional con sede en Portoviejo – Ecuador, de periodicidad cuatrimestral (Números ordinarios), siguiendo el siguiente orden: **Enero - Abril. Mayo – Agosto. Septiembre – Diciembre**, publicando dentro del lapso indicado.

Siendo su objetivo difundir la ciencia abierta desde un enfoque multidisciplinar en ciencias de la educación y pedagogía, mediante la publicación de artículos arbitrados de alto valor científico y metodológico. Teniendo como **cobertura temática** las áreas de: Educación, pedagogía, investigación, TIC, política educativa y gestión escolar, didáctica y currículum, formación docente y perfeccionamiento profesional, neurociencia y psicopedagogía, educación y sociedad, educación intercultural y bilingüismo, evaluación educativa y calidad en la enseñanza, educación inclusiva y atención a la diversidad, filosofía de la educación y de la ciencia.

Dirigida al público conformado por investigadores académicos - científicos, estudiantes universitarios de pre y posgrado.

Es una revista científica revisada por pares que publica artículos originales de investigación en español e inglés que deben haber sido realizados con el más estricto rigor epistemológico y metodológico para contribuir al crecimiento científico.

Se rige por las normas de publicación APA 7.

Cognopolis. Revista de educación y pedagogía, se adhiere a las políticas de acceso abierto, siguiendo las directrices de las siguientes declaraciones: **Budapest (BOAI, 2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003).**

De periodicidad cuatrimestral (Números ordinarios), siguiendo el siguiente orden: **Enero - Abril. Mayo – Agosto. Septiembre – Diciembre**, publicando dentro del lapso indicado.

Se aceptarán propuestas de rigor empírico (investigación), revisión, reflexión, y carta al editor; comprometidos en la discusión crítica del campo investigativo – metodológico, social, debatiéndose temas de interés y polémicos, pudiendo ser presentados desde los diferentes enfoques de investigación, siempre y cuando se guarde el rigor epistemológico – metódico de cada uno de ellos. Siendo de sumo interés para la revista.

Los artículos se publican bajo la Licencia Creative Commons 4.0 de **Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0**

Una vez aprobada la auditoría editorial, se procede a enviar a los árbitros, bajo el sistema arbitral doble ciego o anónimo, (Double-blind peer-review), lo cual garantiza que no exista conflicto entre las partes, priorizando la transparencia, imparcialidad, del proceso.

No cobra por el procesamiento ni la publicación de los artículos

No cobra APC

Normas de Publicación para Autores

Tipos de artículos aceptados

Artículos originales: Investigaciones empíricas con metodología clara y resultados novedosos.

Revisiones de literatura: Evaluaciones críticas sobre un tema específico con análisis profundo de la literatura actual.

Artículos de reflexión: Discusiones sobre teorías existentes o desarrollo de nuevas hipótesis.

Tecnología educativa: Sección dedicada a productos en tecnología, informática, recursos instruccionales, OVA, entre otros.

Normas de presentación

Los autores deben enviar sus manuscritos en formato digital a través del sistema de gestión de la revista. Los archivos deben cumplir con los siguientes requisitos:

Formato: Documento en formato Word (.docx).

Extensión: El artículo debe tener entre 10 y 25 páginas en hoja A4, incluyendo resúmenes, figuras y tablas.

Fuente y espaciado: Arial 12, interlineado 1.5.

Margen: Márgenes de 2.5 cm en todos los lados.

Numeración de páginas: Todas las páginas deben estar numeradas en la esquina inferior derecha.

Estructura del manuscrito

Título: Claro y conciso, en español e inglés (máximo 15 palabras).

Resumen: Máximo de 250 palabras, en español e inglés, describiendo objetivos, metodología, resultados y conclusiones.

Palabras clave: Entre 3 y 6 palabras clave en ambos idiomas.

Introducción: Contextualización del problema, justificación y objetivos del estudio.

Metodología: Descripción detallada de los métodos utilizados, diseño de la investigación y análisis de datos.

Resultados: Presentación clara de los hallazgos con apoyo de tablas y figuras si es necesario.

Discusión: Interpretación de los resultados en relación con la literatura existente.

Conclusiones: Resumen de los principales hallazgos y recomendaciones para futuras investigaciones.

Referencias: En formato APA 7ma edición, al final del manuscrito.

Figuras y tablas

Figuras: Se deben enviar en alta resolución (300 dpi), numeradas consecutivamente con títulos descriptivos.

Tablas: Deben ser claras y legibles, numeradas por orden de aparición en el texto.

Citación y referencias

La revista utiliza el estilo de citación APA 7ma edición. Las citas en el texto deben ser en formato de autor-fecha (p. ej., Pérez, 2020). Las referencias deben incluir todas las fuentes citadas en el texto y seguir estrictamente las normas de APA.

Proceso de revisión

Todos los manuscritos serán sometidos a un proceso de revisión por pares doble ciego. Los autores recibirán comentarios y podrán ser invitados a realizar correcciones antes de la publicación final.

Ética en la publicación

Originalidad: Los manuscritos deben ser originales e inéditos. La revista no acepta manuscritos que estén bajo consideración en otras publicaciones.

Plagio: Se realizará una revisión antiplagio. Si se detecta plagio, el manuscrito será rechazado automáticamente.

Conflicto de intereses: Los autores deben declarar cualquier conflicto de interés que pueda influir en los resultados o la interpretación de su investigación.

Envío de manuscritos

Los autores deben enviar sus artículos a través del sistema de gestión en línea de la revista. Para realizar el envío, debe registrarse en la plataforma [aquí](<https://revistasinstitutopectivasglobales.org/index.php/Cognopolis/about/submissions>).



Integración de temas transversales en el currículo universitario: Desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes

Integrating cross-cutting themes in the university curriculum: Competence development in changing educational environments

Carol Elizabeth Ianni-Gómez

ianni.carol9@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-7390-114X>

RESUMEN

Se presenta el objetivo de investigación analizar la integración de temas transversales en el currículo universitario para el desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes. La investigación se desarrolló a través de un análisis documental, se seleccionaron 21 documentos académicos. La fenomenología, la pedagogía activa y los enfoques basados en competencias ofrecen marcos teóricos y prácticos que preparan a los estudiantes para actuar con autonomía, creatividad y responsabilidad social. La universidad, al integrar estas dimensiones transversales, no solo prepara profesionales más completos, sino también ciudadanos capaces de actuar y transformar su entorno con una conciencia social y global.

Descriptores: plan de estudios universitarios; plan de estudios profesionales superiores; investigación pedagógica. (Fuente: Tesaurus UNESCO).

ABSTRACT

The research objective is to analyse the integration of cross-cutting themes in the university curriculum for the development of competences in changing educational environments. The research was developed through a documentary analysis, 21 academic papers were selected. Phenomenology, active pedagogy and competence-based approaches offer theoretical and practical frameworks that prepare students to act with autonomy, creativity and social responsibility. By integrating these cross-cutting dimensions, the university not only prepares more complete professionals, but also citizens capable of acting and transforming their environment with a social and global awareness.

Descriptors: university curriculum; vocational school curriculum; educational research. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/08/2024. Revisado: 03/08/2024. Aprobado: 08/08/2024. Publicado: 09/10/2024.

Artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, el currículo universitario enfrenta la necesidad de adaptarse a un entorno globalizado y dinámico, donde la formación académica debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos disciplinarios. La integración de temas transversales en el currículo emerge como una estrategia clave para abordar esta necesidad, promoviendo la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, la justicia social y el desarrollo de competencias aplicables en entornos laborales y sociales complejos. Estos temas transversales permiten no solo una mayor flexibilidad curricular, sino también la creación de puentes entre diversas disciplinas y realidades, lo que facilita una formación más integral y adaptativa.

Este trabajo se centra en analizar la integración de temas transversales en el currículo universitario y su impacto en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos de un mundo en constante transformación. Para ello, se exploran diferentes enfoques pedagógicos y teóricos que abordan cómo estos temas pueden ser incorporados en la educación universitaria, permitiendo una formación más holística y orientada a la práctica.

Por consiguiente, se presenta el objetivo de investigación analizar la integración de temas transversales en el currículo universitario para el desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes.

Marco Teórico

La transversalidad en el currículo se refiere a la inclusión de contenidos y enfoques que atraviesan distintas disciplinas, con el objetivo de fomentar competencias que no se limitan a una sola área de conocimiento. Según Abate et al. (2019), la integración de temas transversales en el currículo universitario ofrece nuevas posibilidades educativas, abriendo la puerta a enfoques interdisciplinarios que permiten a los estudiantes desarrollar competencias



globales. Este enfoque se alinea con la idea de que la educación debe adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos del siglo XXI, ofreciendo un marco flexible que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos.

La transversalidad permite que los estudiantes adquieran habilidades esenciales como la adaptabilidad, la interdisciplinaridad y la capacidad de reflexión crítica, todas ellas competencias clave para enfrentar entornos profesionales en constante cambio (Sacristán, 1991). Este enfoque reconoce que la realidad no se limita a compartimentos disciplinarios estancos, sino que es un todo complejo y dinámico que requiere soluciones integrales.

Competencias en entornos educativos cambiantes

El enfoque basado en competencias ha ganado importancia en la educación superior, ya que proporciona un marco para formar a los estudiantes de manera que puedan aplicar sus conocimientos en situaciones reales y cambiantes. En este sentido, (Concepción-García & Rodríguez-Expósito, 2016) destacan la relevancia de la gestión curricular orientada al desarrollo de competencias, adaptándose a las demandas laborales y sociales. Estas competencias incluyen desde habilidades técnicas hasta competencias más generales, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

En este contexto, el vínculo entre la investigación y la docencia juega un papel fundamental. Canales-Sánchez (2019) subraya que la investigación debe integrarse de manera transversal en la enseñanza universitaria, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también generar habilidades prácticas de análisis crítico y aplicación del conocimiento. La investigación formativa, como lo plantean Tapia-Sosa et al. (2018), ofrece una metodología que permite a los estudiantes desarrollar competencias investigativas que refuercen su capacidad para enfrentar los desafíos del entorno laboral.



La complejidad y la flexibilidad curricular

El enfoque de la complejidad propuesto por Ortiz-Navarrete & Barrios-Jara (2020) pone de manifiesto la necesidad de que la educación universitaria forme a los estudiantes para gestionar situaciones de incertidumbre y ambigüedad. La complejidad, como base epistemológica y ontológica, permite desarrollar competencias que preparan a los estudiantes para entornos laborales y académicos complejos, donde la capacidad de adaptación es crucial.

El currículo debe ser lo suficientemente flexible para permitir la actualización y revisión continua, adaptándose a las nuevas demandas del entorno educativo y profesional (Icarte & Labate, 2016) proponen metodologías que permiten la actualización curricular a través del aprendizaje basado en competencias, promoviendo la innovación pedagógica y el diseño curricular alineado con las necesidades del mercado laboral.

Justicia social y educación como bien común

La justicia social es otro tema transversal fundamental en el currículo universitario (Mujica-Johnson, 2020) y (Locatelli, 2018) abogan por una educación que no solo forme a profesionales competentes, sino también a ciudadanos responsables, comprometidos con la equidad y la transformación social. Este enfoque se alinea con la idea de la educación como un bien público y común, donde la universidad tiene la responsabilidad de formar a estudiantes no solo con habilidades técnicas, sino con una conciencia ética y social que les permita participar activamente en la mejora de la sociedad.

Evaluación y currículo oculto

La evaluación del aprendizaje se presenta como un elemento clave en la transversalidad (Arribas-Estebanz, 2017) sostiene que la evaluación debe ir más allá de la medición de conocimientos y enfocarse en cómo los estudiantes aplican dichos conocimientos para resolver problemas en contextos diversos. En



este orden, el currículo oculto, como lo señala Flores-Serna (2019), juega un papel importante en la formación de competencias éticas y profesionales, destacando que los aprendizajes informales y no explícitos también deben ser considerados en la formación universitaria.

MÉTODO

La investigación se desarrolló a través de un análisis documental de fuentes académicas y teóricas relacionadas con la integración de temas transversales en el currículo universitario. Se seleccionaron 21 documentos académicos que abarcan diversas perspectivas pedagógicas, tanto en la teoría curricular como en la evaluación de competencias y el aprendizaje en entornos flexibles y complejos.

La selección de fuentes se realizó mediante una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas como Google Scholar, Redalyc, Scielo y Dialnet, con el fin de identificar estudios clave que exploran la transversalidad en el currículo universitario. Se priorizaron artículos publicados en revistas científicas indexadas que se centraran en la educación superior, la gestión curricular, el desarrollo de competencias y la educación como un bien común. El periodo de publicación de los textos seleccionados abarca desde el año 1991 hasta el 2020, lo que permitió incluir tanto enfoques clásicos como contemporáneos en el campo de la pedagogía.

Entre los criterios de inclusión se consideraron:

- a) Estudios que abordaran la integración de temas transversales en la enseñanza superior.
- b) Textos que examinaran el desarrollo de competencias en un entorno educativo cambiante.
- c) Artículos que discutieran la relevancia de la investigación formativa, la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular.



- d) Investigaciones que trataran la justicia social y la equidad en la educación superior.

El análisis de contenidos se estructuró en torno a tres dimensiones principales:

- a) Se analizaron las propuestas teóricas y metodológicas para incorporar estos temas en el currículo universitario, identificando su impacto en la formación académica de los estudiantes.
- b) Se exploraron las competencias específicas que los estudiantes deben adquirir en un entorno educativo cambiante, enfocándose en habilidades como el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la resolución de problemas complejos.
- c) Se examinó la capacidad del currículo para responder a los cambios en las demandas sociales y laborales, con especial atención a la revisión y actualización curricular y el rol de la evaluación en este proceso.

Para llevar a cabo el análisis, se utilizó una estrategia comparativa que permitió identificar las convergencias y divergencias en los enfoques pedagógicos discutidos por los distintos autores. Este análisis comparativo se organizó en torno a la relevancia de los temas transversales y su relación con el desarrollo de competencias aplicables a los entornos contemporáneos de enseñanza.

Los datos se organizaron y analizaron mediante la construcción de un análisis comparativo (tabla 1) que permitiera visualizar de manera sistemática las contribuciones de cada autor respecto a la transversalidad, las competencias y el entorno educativo. Esta matriz analítica fue utilizada como base para extraer conclusiones sobre la efectividad y viabilidad de la integración de temas transversales en el currículo universitario.

RESULTADOS

En contraste con la revisión documental, se presentan los principales hallazgos analíticos:



Tabla 1. Integración de temas transversales en el currículo universitario: Desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes.

Autor(es)	Año	Tema Principal	Contribución a la Integración de Temas Transversales	Desarrollo de Competencias y Entorno Educativo Cambiante
Abate, Stella, Lyons, Silvina, & Orellano, Verónica	2019	Temas transversales en el currículo universitario	Reflexiona sobre la importancia de los temas transversales en la formación académica.	Desarrolla competencias en pensamiento crítico e interdisciplinaridad. La educación debe adaptarse a cambios sociales y tecnológicos.
Arribas-Esteban, José M ^a	2017	Evaluación de los aprendizajes	Analiza problemas en la evaluación del aprendizaje, destacando la transversalidad en este proceso.	Promueve competencias como autoevaluación, análisis crítico y mejora continua. La evaluación debe adaptarse a las necesidades del contexto académico moderno.
Braga, Tatiana Benevides Magalhães, & Farinha, Marciana Gonçalves	2017	Heidegger y el sentido de la existencia humana	Propone una visión existencialista de Heidegger en la educación para darle sentido a la enseñanza.	Desarrolla competencias filosóficas y de reflexión crítica en los estudiantes. Responde a la necesidad de una educación más personalizada y centrada en el individuo.
Canales-Sánchez, Alejandro	2019	Vínculo entre investigación y docencia	Plantea el complejo vínculo entre investigación y docencia como un tema transversal.	Desarrolla competencias investigativas y analíticas que mejoran el aprendizaje práctico. La integración investigación-docencia es clave en entornos educativos dinámicos.
Concepción-García, María Rita, & Rodríguez-	2016	Gestión curricular universitaria	Discute la gestión del currículo para adaptarlo a un	Fomenta competencias aplicables al



Expósito, Félix de la Trinidad			enfoque de competencias.	mercado laboral, como la adaptabilidad y la práctica profesional. La gestión curricular debe alinearse con las demandas de los sectores laborales y sociales.
De Alba, Alicia	2002	Curriculum universitario	Estudia el currículo universitario y su adaptación para integrar temas transversales.	Desarrolla competencias como la adaptabilidad, la autonomía y la colaboración interdisciplinaria. El currículo debe ser flexible para adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos.
Delgado-Cotrino, Leyla	2016	Universidad e investigación	Reflexiona sobre el papel clave de la investigación en la formación universitaria.	Desarrolla competencias en investigación, análisis crítico y resolución de problemas reales. La investigación es una herramienta clave en la adaptación del currículo a un entorno cambiante.
De-los-Reyes-Navarro, Heyner Rafael et al.	2019	Fenomenología en ciencias sociales	Introduce la fenomenología como método transversal y multidisciplinario.	Fomenta competencias reflexivas y analíticas, ayudando a entender fenómenos sociales complejos. La fenomenología ofrece una perspectiva flexible para entornos multidisciplinarios en constante evolución.
Driver, Michaela	2016	El sujeto ausente en la investigación organizacional	Resalta la importancia de incluir al sujeto en la investigación organizacional, alineando las	Desarrolla competencias como la empatía y la comprensión de la diversidad organizacional.



			metodologías transversales.	La integración de metodologías diversas en la investigación responde a las nuevas dinámicas organizacionales.
Flores-Serna, Antonio Félix	2019	Currículo oculto en la práctica preprofesional	Discute el impacto del currículo oculto en la formación práctica de los estudiantes de medicina.	Desarrolla competencias éticas, de empatía y habilidades prácticas esenciales. La práctica preprofesional debe adaptarse a las demandas éticas y profesionales del campo médico actual.
Icarte, Gabriel A., & Labate, Hugo A.	2016	Revisión y actualización curricular	Proponen una metodología para revisar y actualizar el currículo universitario, integrando el aprendizaje basado en competencias.	Desarrolla competencias en gestión curricular, innovación pedagógica y diseño formativo actualizado. La actualización curricular es clave en entornos educativos y laborales cambiantes.
Locatelli, Rita	2018	Educación como bien público y común	Examina la educación desde una perspectiva de bien común, destacando la necesidad de integrar temas transversales.	Desarrolla competencias cívicas, éticas y sociales, promoviendo una visión de la educación como un bien público. La educación debe ser vista como un bien común que evoluciona en respuesta a las demandas sociales.
Mujica-Johnson, Felipe Nicolás	2020	Currículo y justicia social	Analiza críticamente el currículo escolar en Chile desde la perspectiva de la justicia social.	Fomenta competencias éticas y de justicia social, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos críticos.



Integración de temas transversales en el currículo universitario: Desarrollo de competencias en entornos educativos cambiantes
Integrating cross-cutting themes in the university curriculum: Competence development in changing educational environments
Carol Elizabeth Ianni-Gómez

				La justicia social en el currículo responde a las demandas globales de equidad y derechos humanos.
Ortiz-Navarrete, Wilber, & Barrios-Jara, Nelson Enrique	2020	Complejidad en el desarrollo de competencias laborales	Discute la complejidad como enfoque epistemológico y ontológico para desarrollar competencias laborales.	Desarrolla competencias como la adaptabilidad, capacidad crítica y resolución de problemas complejos. La complejidad es clave para preparar a los estudiantes ante los desafíos del mundo laboral y académico.
Osorio-Villegas, Margarita	2017	Comprensión del currículo	Reflexiona sobre la importancia de comprender el currículo desde múltiples enfoques para integrarlo efectivamente en la enseñanza.	Desarrolla competencias globales, interdisciplinarias y de adaptación curricular. El currículo debe evolucionar constantemente para alinearse con las demandas educativas y sociales.
Paredes, Domingo Mayor	2019	Aprendizaje-servicio	Discute las dimensiones pedagógicas del aprendizaje-servicio, un enfoque transversal clave en la formación universitaria.	Desarrolla competencias sociales, cívicas y éticas a través de la conexión entre teoría y práctica. El aprendizaje-servicio se adapta a las nuevas demandas educativas y sociales.
Sacristán, José Gimeno	1991	Reflexión sobre la práctica del currículo	Reflexiona sobre el currículo como una herramienta flexible que debe adaptarse a las prácticas docentes.	Fomenta competencias reflexivas y críticas, esenciales para el desarrollo profesional continuo. La práctica del currículo debe responder a las



				nuevas exigencias educativas y profesionales.
Santaella-Rodríguez, Esther, & Martínez-Heredia, Nazaret	2017	Pedagogía Freinet en la enseñanza de las ciencias	Propone la pedagogía Freinet como una alternativa al enfoque tradicional, integrando un enfoque activo y participativo.	Desarrolla competencias colaborativas, de autonomía y creatividad en los estudiantes. La pedagogía Freinet responde a las necesidades de un aprendizaje más participativo y orientado a la práctica.
Schoenfeld, Alan	2016	Historia y teoría del currículo	Ofrece una perspectiva histórica del desarrollo del currículo, destacando la evolución de temas transversales.	Desarrolla competencias en análisis crítico, pensamiento histórico y comprensión teórica del currículo. La evolución del currículo refleja la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y educativos constantes.
Tapia-Sosa, Ermel, Ledo-Rayó, Celia & Estrabao-Pérez, Alejandro	2018	Diseño curricular de la práctica preprofesional	Presenta un diseño curricular que integra la práctica preprofesional con la investigación formativa.	Desarrolla competencias prácticas, investigativas y de resolución de problemas, combinando teoría y práctica. La investigación formativa en la práctica preprofesional debe adaptarse a las demandas del entorno laboral y educativo actual.
Ylimaki, Rose, et al.	2017	Transformación sociocultural en el trabajo curricular-liderazgo	Exploran el liderazgo en el currículo desde una perspectiva de transformación sociocultural, integrando un enfoque transversal.	Desarrolla competencias en liderazgo educativo, transformación sociocultural y trabajo interdisciplinario. El liderazgo curricular debe



				adaptarse a las transformaciones socioculturales en entornos educativos cambiantes.
--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

El análisis presentado en la tabla 1, se basa en la identificación de patrones clave que reflejan cómo las referencias bibliográficas seleccionadas abordan la transversalidad en el currículo, su impacto en el desarrollo de competencias y la respuesta a los desafíos de entornos educativos en constante transformación.

Temas transversales como vehículo de innovación curricular

Los temas transversales se presentan en varias referencias como una forma crucial de enriquecer el currículo universitario. En obras como las de Abate et al. (2019) y Osorio-Villegas (2017), se resalta la necesidad de abrir el currículo a nuevas perspectivas que integren fenómenos globales, como la interdisciplinaridad y la ciudadanía crítica. Este enfoque transversal permite que los estudiantes adquieran una formación más holística, alineada con los problemas contemporáneos y la demanda de competencias globales.

Desarrollo de competencias como eje del aprendizaje basado en competencias

Las referencias coinciden en que el enfoque basado en competencias es fundamental para asegurar que los estudiantes puedan enfrentarse con éxito a los desafíos del mundo laboral y académico. Las competencias mencionadas en el cuadro, como el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la capacidad reflexiva, se desarrollan en un contexto donde la transversalidad temática permite una mayor conexión entre disciplinas y una mayor flexibilidad en la enseñanza. Por ejemplo, Concepción-García & Rodríguez-Expósito (2016) proponen una gestión curricular que incorpore el enfoque de competencias como herramienta de adaptación a las exigencias del mercado laboral, mientras que Canales-Sánchez (2019) destaca la importancia de vincular la investigación y la docencia como



una forma de integrar temas transversales que impulsen el desarrollo de competencias investigativas.

La complejidad y la flexibilidad en el currículo

Autores como Ortiz-Navarrete & Barrios-Jara (2020), que discuten la complejidad como base epistemológica, destacan que la educación moderna debe ser capaz de gestionar la incertidumbre y la ambigüedad, algo que es posible mediante el enfoque transversal. Esto es particularmente relevante en un entorno educativo cambiante, donde la flexibilidad del currículo es clave para preparar a los estudiantes para problemas cada vez más complejos. La capacidad de adaptación, reflejada en múltiples referencias, como Sacristán (1991), sugiere que un currículo rígido es ineficaz en un mundo en constante cambio, ya que no permite que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para ser flexibles y responder a contextos sociales y profesionales variables.

La educación como bien común y justicia social

Un tema transversal crítico es el de la justicia social, presente en autores como Mujica-Johnson (2020) y Locatelli (2018). Ambos abordan la idea de que la educación no solo debe formar en competencias técnicas, sino también en competencias éticas, sociales y de justicia. La educación debe verse como un bien común que trasciende los intereses individuales y prepara a los estudiantes para participar activamente en la sociedad con un sentido de responsabilidad social. Esta perspectiva integra valores transversales como la equidad, el respeto a los derechos humanos y la sostenibilidad, lo que también refuerza la capacidad de los estudiantes para navegar en un entorno globalizado y socialmente complejo.

El rol de la investigación formativa y el aprendizaje activo

Autores como Tapia-Sosa et al. (2018) y Delgado-Cotrino (2016) enfatizan el rol de la investigación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje transversal, que no solo debe enfocarse en impartir conocimientos, sino también



en desarrollar competencias investigativas que permitan a los estudiantes generar conocimiento aplicable en sus áreas de estudio. Del mismo modo, la pedagogía activa, como la expuesta por Santaella-Rodríguez & Martínez-Heredia (2017), propone métodos alternativos que integren enfoques participativos, creativos y colaborativos en la enseñanza, alineados con la realidad cambiante de la educación superior.

El currículo oculto y la transformación del liderazgo educativo

Un aspecto importante que aparece en el análisis es el concepto de currículo oculto en la práctica educativa, especialmente en áreas como la medicina, donde Flores-Serna (2019) resalta que los aprendizajes informales juegan un papel clave en el desarrollo de competencias éticas y profesionales. De igual manera, Ylimaki et al. (2017) exploran cómo el liderazgo educativo debe transformarse en función de un enfoque transversal que promueva cambios socioculturales, ampliando el rol del currículo para incluir la formación de líderes que puedan adaptarse y guiar en entornos educativos en evolución.

Evaluación y revisión curricular como herramientas de adaptación

La evaluación y la revisión curricular, como herramientas clave para la adaptación a entornos cambiantes, son enfatizadas por Arribas-Estebanz (2017) e Icarte & Labate (2016). La evaluación no solo debe medir el aprendizaje, sino también facilitar el desarrollo de competencias que se ajusten a las necesidades sociales y profesionales del momento. Las metodologías de revisión curricular propuestas en el cuadro son fundamentales para asegurar que los programas educativos sigan siendo relevantes y alineados con las transformaciones del entorno.

DISCUSIÓN

La pedagogía moderna enfrenta el desafío de adaptar los currículos universitarios a las demandas cambiantes del mundo laboral y social. En este contexto, la integración de temas transversales se ha convertido en una



estrategia clave para fomentar el desarrollo de competencias que trascienden las disciplinas específicas y preparan a los estudiantes para entornos complejos y dinámicos. Los temas transversales incluyen la justicia social, la interdisciplinariedad, la investigación formativa, y el enfoque basado en competencias, los cuales proporcionan una plataforma para el desarrollo integral de los estudiantes, permitiendo una mejor adaptación a los desafíos del siglo XXI.

La reflexión sobre el currículo como un espacio flexible y adaptable es central en la obra de Sacristán (1991), quien argumenta que el currículo debe ser un reflejo de la sociedad en la que se implementa, capaz de ajustarse a las nuevas realidades educativas. Este argumento es compartido por Abate et al. (2019), quienes sostienen que los temas transversales permiten abrir nuevas posibilidades educativas que promueven la interdisciplinariedad y el pensamiento crítico. En este sentido, la pedagogía activa cobra relevancia, ya que busca involucrar al estudiante de manera participativa en su propio proceso de aprendizaje, como sugieren Santaella-Rodríguez & Martínez-Heredia (2017) a través de la pedagogía Freinet.

Otro aspecto clave en la discusión pedagógica es la vinculación entre investigación y docencia, un tema ampliamente tratado por Canales-Sánchez (2019). Esta relación es esencial para fomentar la competencia investigativa en los estudiantes, ya que la investigación no solo fortalece la comprensión teórica, sino que también genera habilidades prácticas que son transferibles a distintos contextos. Esto resuena con la necesidad de integrar la investigación formativa en el currículo, como lo plantean Tapia-Sosa et al. (2018), quienes defienden un modelo pedagógico donde los estudiantes, mediante la práctica, generan conocimiento aplicable en situaciones reales, lo que facilita la adquisición de competencias como la resolución de problemas y la innovación.

Por otro lado, la discusión sobre el currículo oculto y su impacto en el desarrollo de competencias profesionales plantea importantes preguntas para la pedagogía



universitaria. Por su parte, Flores-Serna (2019) pone de relieve cómo, en la formación médica, los aprendizajes no explícitos juegan un papel crucial en la formación de competencias éticas y profesionales. Esto invita a la pedagogía a reconocer y aprovechar estas dimensiones ocultas del currículo, integrándolas conscientemente en los procesos educativos.

En cuanto al desarrollo de competencias en entornos cambiantes, Ortiz-Navarrete & Barrios-Jara (2020) proponen que la complejidad debe ser una base epistemológica en la formación, ya que prepara a los estudiantes para afrontar la incertidumbre y la ambigüedad en sus futuras profesiones. Esta idea de flexibilidad y adaptabilidad es vital en un contexto donde las dinámicas del mundo laboral y académico exigen una constante actualización de conocimientos y habilidades. El aprendizaje basado en competencias, tal como lo sugieren Concepción-García & Rodríguez-Expósito (2016), es una respuesta a estas demandas, ya que fomenta la autonomía, la adaptación y la práctica reflexiva en los estudiantes.

En cuanto el enfoque de justicia social en la pedagogía, defendido por Mujica-Johnson (2020), subraya la necesidad de que el currículo universitario no solo forme profesionales competentes, sino también ciudadanos éticamente responsables, comprometidos con la equidad y la transformación social. Esta perspectiva transversal asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino también habilidades para cuestionar y mejorar las estructuras sociales injustas, lo cual es especialmente relevante en un contexto global donde las desigualdades siguen siendo una preocupación central.

En concordancia con la evaluación del aprendizaje, como lo señala Arribas-Estebanz (2017), debe adaptarse a este enfoque pedagógico transversal. La evaluación no solo debe medir los conocimientos, sino también cómo los estudiantes aplican estos conocimientos en contextos diversos y cómo desarrollan competencias para el futuro. Esto implica un cambio en la forma de



evaluar, buscando más allá de los exámenes tradicionales y apostando por métodos que promuevan la reflexión crítica y el aprendizaje autónomo.

CONCLUSIÓN

Desde una perspectiva pedagógica, la transversalidad no solo enriquece los contenidos curriculares, sino que también transforma las prácticas educativas, promoviendo un aprendizaje más integral, reflexivo y ético. En este sentido, la vinculación entre la investigación, la interdisciplinariedad y la justicia social refuerza el rol de la universidad como espacio para el desarrollo no solo de habilidades técnicas, sino también de competencias críticas y adaptativas necesarias para una participación activa en un mundo complejo y globalizado.

La flexibilidad y la capacidad de adaptación, como se desprende del análisis de los autores estudiados, son componentes esenciales en los procesos pedagógicos modernos. La fenomenología, la pedagogía activa y los enfoques basados en competencias ofrecen marcos teóricos y prácticos que preparan a los estudiantes para actuar con autonomía, creatividad y responsabilidad social. En este contexto, la figura del docente adquiere un papel crucial como facilitador de aprendizajes que trascienden la transmisión de conocimiento, promoviendo la reflexión crítica, la colaboración y la aplicación práctica del saber.

La pedagogía debe seguir explorando cómo las prácticas evaluativas pueden alinearse con estos enfoques transversales, permitiendo que la evaluación no sea solo un instrumento de medición, sino una herramienta formativa que favorezca el aprendizaje autónomo, el autoanálisis y el compromiso ético. La universidad, al integrar estas dimensiones transversales, no solo prepara profesionales más completos, sino también ciudadanos capaces de actuar y transformar su entorno con una conciencia social y global.

FINANCIAMIENTO

No monetario



CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes investigadores que se esfuerzan por mejorar la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- Abate, Stella, Lyons, Silvina & Orellano, Verónica. (2019). Temas transversales en el curriculum universitario. Abriendo posibilidades. Miradas en conversación [Cross-cutting themes in university curriculum. Opening possibilities. Conversation between points of view]. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(15), e060. <https://doi.org/10.24215/23468866e060>
- Arribas-Estebarez, José M^a. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones [The assessment of learning. Problems and solutions]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Braga, Tatiana Benevides Magalhães, & Farinha, Marciana Gonçalves. (2017). Heidegger: em busca de sentido para a existência humana [Heidegger: searching for sense for the human existence]. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 23(1), 65-73.
- Canales-Sánchez, Alejandro. (2019). El complejo vínculo entre investigación y docencia [The complex link between research and teaching]. *Perfiles educativos*, 41(163), 5-8.
- Concepción-García, María Rita, & Rodríguez-Expósito, Félix de la Trinidad (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias [University curriculum management in adapting to the competency approach]. *Opción*, 32(11), 315-335.
- De Alba, Alicia. (2002). *Curriculum universitario [University curriculum]*. plaza y Valdes de C.V. <https://n9.cl/2o9ly>
- Delgado-Cotrino, Leyla. (2016). Universidad e Investigación [University and Research]. *Revista Estomatológica Herediana*, 26(2), 61-62. <https://dx.doi.org/10.20453/reh.v26i2.2866>
- De-los-Reyes-Navarro, Heyner Rafael, Rojano Alvarado, Águeda Yonelis, & Araújo Castellar, Linda Sofia. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales [Phenomenology:



- a multidisciplinary method in the style of social sciences]. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Driver, Michaela. (2016). Making the absent subject present in organizational research. *Human Relations*, 69(3), 731–752. <https://doi.org/10.1177/0018726715596801>
- Flores-Serna, Antonio Félix. (2019). El currículo oculto durante la práctica pre profesional de medicina [The hidden curriculum during pre-professional medicine practice]. *Educación Superior*, 6(2), 47-58.
- Icarte, Gabriel A, & Labate, Hugo A. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias [Methodology for Reviewing and Updating a Curriculum Design of a University Career Incorporating the Concept of Competency-based Learning]. *Formación universitaria*, 9(2), 03-16. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>
- Locatelli, Rita. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante [Education as a public and common good. Rethinking educational governance in a changing context]. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196.
- Mujica-Johnson, Felipe Nicolás. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social [Critical Analysis of the School Curriculum in Chile Based on Social Justice]. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Ortiz-Navarrete, Wilber, & Barrios-Jara, Nelson Enrique. (2020). La complejidad: base del enfoque epistemológico y ontológico para el desarrollo de competencias laborales generales [Complexity, Basis of the Epistemological and Ontological Approach for the Development of General Job Competences]. *Investigación y Desarrollo*, 28(2), 125-146. <https://doi.org/10.14482/indes.28.2.658.4>
- Osorio-Villegas, Margarita. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión [The curriculum: Approaching perspectives to its comprehension]. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Paredes, Domingo Mayor. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio [Pedagogical Dimensions that Configure Service-Learning Practices]. *Páginas de Educación*, 12(2), 23-42. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Sacristán, José Gimeno. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* [The curriculum: A reflection on practice]. Ediciones Morata, S.L. <https://n9.cl/t7b5e>



- Santaella-Rodríguez, Esther, & Martínez-Heredia, Nazaret. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias [Freinet pedagogy as an alternative to the traditional method of science education]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 359-379.
- Schoenfeld, Alan. (2016). 100 Years of Curriculum History, Theory, and Research. *Educational Researcher*, 45(2), 105–111. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639025>
- Tapia-Sosa, Ermel, Ledo-Rayó, Celia & Estrabao-Pérez, Alejandro. (2018). Diseño curricular de la práctica preprofesional y estrategia de investigación formativa en la Educación Superior [Curricular design of pre-professional practice and formative research strategy in higher education]. *Maestro Y Sociedad*, (Especial), 176–188.
- Ylimaki, Rose, Fetman, Lisa, Matyjasik, Erin, Brunderman, Lynnette, & Uijens, Michael. (2017). Beyond Normativity in Sociocultural Reproduction and Sociocultural Transformation: Curriculum Work–Leadership Within an Evolving Context. *Educational Administration Quarterly*, 53(1), 70–106. <https://doi.org/10.1177/0013161X16669200>

Derechos de autor: 2024 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Neuroeducación y educación sexual desde una visión curricular comunitaria

Neuroeducation and sexuality education from a community curriculum perspective

Julia Rojas-Rodríguez

julia.rojas@usa.edu.co

Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Magdalena, Colombia

<https://orcid.org/0009-0006-4739-1709>

RESUMEN

La neuroeducación y educación sexual integral se constituyen en áreas para fomentar un desarrollo psicosocial y cognitivo equilibrado, especialmente en contextos comunitarios. Se describe como objetivo de investigación analizar la neuroeducación y educación sexual desde una visión curricular comunitaria. Se realizó revisión y análisis de literatura científica disponible sobre neuroeducación y educación sexual. Se seleccionaron 32 referencias compuestas por artículos revisados por pares. Al integrar ambas variables en los currículos comunitarios, se logra una educación más inclusiva y equitativa, que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también empodera a los individuos, garantizando una mayor equidad social y educativa. La neuroeducación y la educación sexual, desde una visión curricular comunitaria, representan enfoques complementarios que potencian el desarrollo integral de los estudiantes en entornos educativos diversos. La neuroeducación permite personalizar el aprendizaje y fomentar competencias clave como la autorregulación, el pensamiento crítico y la motivación.

Descriptores: neuropsicología; psicología de la educación; educación sexual. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Neuroeducation and comprehensive sexuality education are areas for fostering balanced psychosocial and cognitive development, especially in community contexts. The research objective is to analyse neuroeducation and sexuality education from a community curriculum perspective. A review and analysis of the available scientific literature on neuroeducation and sexuality education was carried out. Thirty-two references composed of peer-reviewed articles were selected. By integrating both variables in community curricula, a more inclusive and equitable education is achieved, which not only improves academic performance, but also empowers individuals, ensuring greater social and educational equity. Neuroeducation and sexuality education, from a community curriculum perspective, represent complementary approaches that enhance the holistic development of students in diverse educational settings. Neuroeducation enables personalised learning and fosters key competencies such as self-regulation, critical thinking and motivation.

Descriptors: neuropsychology; psychology of education; sexuality education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/08/2024. Revisado: 03/08/2024. Aprobado: 08/08/2024. Publicado: 09/10/2024.

Artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La neuroeducación y la educación sexual integral se constituyen en áreas críticas para fomentar un desarrollo psicosocial y cognitivo equilibrado en los participantes, especialmente en contextos comunitarios. La neuroeducación, como disciplina que integra principios de la neurociencia en los procesos educativos, ofrece herramientas para optimizar el aprendizaje mediante la comprensión del funcionamiento cerebral y el desarrollo de competencias cognitivas específicas (Jolles & Jolles, 2021). En paralelo, la educación sexual integral promueve una comprensión amplia de la sexualidad, abordando no solo los aspectos biológicos, sino también los emocionales y sociales, esenciales para un desarrollo integral y saludable (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014).

Ambas variables permiten a los psicopedagogos abordar el proceso educativo desde una perspectiva holística, considerando las necesidades cognitivas y emocionales del estudiante. En este sentido, se describe como objetivo de investigación analizar la neuroeducación y educación sexual desde una visión curricular comunitaria.

Marco referencial teórico

Se describen desde una visión teórica de entrada, las variables de estudio, neuroeducación y educación sexual, ambas desde una visión curricular comunitaria:

Neuroeducación

La neuroeducación se fundamenta en la capacidad del cerebro para moldearse a través de experiencias de aprendizaje, un fenómeno conocido como plasticidad cerebral. Esta plasticidad permite que el cerebro se reorganice en respuesta a estímulos externos, lo que es esencial para optimizar el aprendizaje en estudiantes con diferentes capacidades cognitivas (Leisman, 2022; Peña-Troncoso et al., 2024). En términos psicopedagógicos, la neuroeducación facilita



la implementación de estrategias diferenciadas de enseñanza que responden a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo una enseñanza más personalizada y efectiva (Baena-Extremera, Ruiz-Montero & Hortigüela-Alcalá, 2021).

El trabajo de Aguilera-Viamonte, González-Padrón & Delgado-de-la-Cruz (2023) subraya la relevancia de integrar la actividad física en la neuroeducación, destacando que la actividad física mejora el rendimiento cognitivo y fomenta un desarrollo integral de las capacidades psicomotoras. Asimismo, Anderson et al. (2018) sugieren que los paradigmas de aprendizaje basados en refuerzos neurocognitivos son altamente efectivos para aumentar la retención de información, lo que es especialmente beneficioso en estudiantes que enfrentan desafíos en el aprendizaje, como el TDA-H (Hidalgo-Muñoz, Acle-Vicente, García-Pérez & Tabernero-Urbieto, 2023).

En el contexto comunitario, la neuroeducación permite desarrollar competencias clave, como el pensamiento crítico, la motivación intrínseca y la autorregulación emocional, competencias fundamentales para el éxito académico y el bienestar emocional (Navarro & Osses, 2015). Estas habilidades contribuyen a mejorar la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos socioeducativos que se presentan en comunidades con limitados recursos educativos y de apoyo psicológico.

Educación sexual

Desde una perspectiva psicopedagógica, la educación sexual integral no solo aborda la dimensión biológica de la sexualidad, sino que también incorpora aspectos emocionales y psicosociales que son cruciales para el bienestar integral del individuo (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Orduz-Gualdron, 2015). La educación sexual tiene un papel transformador en la prevención de la violencia de género y en la promoción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad (Aleán, Domínguez-De-la-Ossa & Mendoza-Bolaño, 2022). En entornos comunitarios donde las normativas



sociales y culturales pueden limitar el acceso a la educación sexual, su implementación es clave para empoderar a las personas jóvenes y reducir los riesgos asociados con la falta de conocimiento sobre su propia salud sexual y reproductiva (Wilches, 2010; Chaparro-Moreno et al., 2022).

El enfoque metodológico de la educación sexual integral en la psicopedagogía incluye una fuerte componente participativa y psicosocial, lo que permite a los estudiantes internalizar estos conocimientos de manera significativa (Tobías-Loaiza, Muñoz-Velázquez & Ricaurte-Fuentes, 2011). Programas como los desarrollados por Aleán et al. (2022) han demostrado que los métodos psicosociales son efectivos no solo para educar, sino también para acompañar a las víctimas de violencia de género en contextos donde el conflicto armado ha exacerbado los niveles de violencia sexual. Estas estrategias son fundamentales para el restablecimiento del bienestar emocional y social en las comunidades.

Antecedentes

Diversos estudios han evidenciado el impacto positivo de la neuroeducación y la educación sexual integral en la educación comunitaria. En este orden, (Brewer et al. 2018) demostraron que la neuroeducación aplicada en entornos universitarios puede mejorar significativamente la comprensión de conceptos complejos y aumentar la retención de información a largo plazo. En un contexto similar, Hidalgo-Muñoz et al. (2023) encontraron que el uso de neurotecnologías en estudiantes con TDAH no solo facilitó el aprendizaje, sino que también mejoró la atención sostenida, lo que sugiere que estos métodos pueden ser efectivos en contextos comunitarios con limitaciones de recursos educativos.

En cuanto a la educación sexual, investigaciones como las de (Orduz-Gualdron, 2015) y (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014) señalan que la educación sexual integral es crucial para promover la salud sexual y prevenir la violencia de género, especialmente en comunidades vulnerables. Estas investigaciones destacan la necesidad de programas educativos que aborden no solo la dimensión biológica de la sexualidad, sino también los aspectos



emocionales y sociales, asegurando un enfoque holístico en la formación de los estudiantes.

Por consiguiente, en comunidades afectadas por el conflicto armado, la implementación de programas de educación sexual y de acompañamiento psicosocial ha sido fundamental para el empoderamiento de las víctimas de violencia sexual. En este sentido, (Venegas-Luque, Gutiérrez-Velasco & Caicedo-Cardenosa, 2017) subrayan que estos programas no solo ayudan a las víctimas a superar los traumas, sino que también fortalecen el tejido social en las comunidades afectadas. Asimismo, el estudio de Aleán et al. (2022) destaca que el acompañamiento psicosocial, cuando se combina con la educación sexual, facilita la creación de entornos más equitativos y resilientes.

MÉTODO

La investigación se enmarcó en un trabajo metodológico de carácter descriptivo documental analítico, orientado a examinar la interrelación entre la neuroeducación y la educación sexual desde una visión curricular comunitaria. La metodología descriptiva documental se utilizó para analizar fuentes secundarias y literatura académica, proporcionando una comprensión detallada de cómo estos enfoques han sido implementados y teorizados en contextos comunitarios.

Se realizó revisión y análisis de literatura científica disponible sobre neuroeducación y educación sexual. Se seleccionaron 32 referencias, compuestas por artículos revisados por pares, que abordan tanto el impacto de la neuroeducación en el desarrollo cognitivo y emocional como la educación sexual integral en la promoción de la salud y la equidad de género.

La selección de documentos se realizó bajo criterios específicos de pertinencia temática, vigencia (publicaciones de los últimos 15 años), y relevancia en el campo psicopedagógico. Los estudios seleccionados incluyen investigaciones empíricas y teóricas que contribuyen al análisis de las prácticas educativas en diversos contextos comunitarios vulnerables. Estos documentos fueron extraídos



de bases de datos académicas reconocidas como Scopus, PubMed, Redalyc y SciELO.

El método analítico se implementó para profundizar en los conceptos y teorías claves emergentes de la revisión documental, lo cual permitió descomponer los elementos centrales de la neuroeducación y la educación sexual integral para identificar puntos de convergencia en su aplicación curricular, especialmente en comunidades educativas vulnerables. El análisis también se centró en evaluar las implicaciones psicopedagógicas de la neuroeducación en el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales, y cómo la educación sexual puede influir en la prevención de la violencia de género y la promoción de una cultura de paz en entornos comunitarios (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Wilches, 2010).

A través de este proceso analítico, se compararon y contrastaron los resultados de estudios previos para extraer conclusiones significativas sobre la eficacia de ambos enfoques. Esto permitió la identificación de patrones y tendencias que sugieren cómo la neuroeducación y la educación sexual pueden integrarse en los currículos comunitarios para mejorar el desarrollo integral de los estudiantes y la cohesión social en entornos de alta vulnerabilidad.

RESULTADOS

Se presenta un análisis comparativo (tabla 1) con la intención de clasificar las variables de estudio, en su aporte consolidado a la pedagogía comunitaria como estructura curricular educativa en favor de las poblaciones de mayor vulnerabilidad psicosocial.

Tabla 1. Neuroeducación y educación sexual desde una visión curricular comunitaria.

ASPECTOS	NEUROEDUCACIÓN	EDUCACIÓN SEXUAL
Fundamento teórico	La neuroeducación aplica conocimientos neurocientíficos para mejorar el aprendizaje, como en la relación entre la actividad física y las capacidades cognitivas (Aguilera-Viamonte et al., 2023; Anderson et al., 2018).	Se basa en la promoción de la salud sexual y reproductiva desde un enfoque de derechos, abordando problemáticas como la violencia de género (Chaparro-Moreno et al., 2022;



Competencias curriculares	Promueve un enfoque neurocientífico para optimizar habilidades cognitivas y emocionales (Brewer et al., 2018; Leisman, 2022). Desarrolla competencias como la autorregulación, el pensamiento crítico y la motivación en los estudiantes, aplicando principios del funcionamiento cerebral (Baena-Extremera et al., 2021; Jolles & Jolles, 2021; Navarro & Osses, 2015). También fomenta la neuroplasticidad a través de actividades físicas y tecnológicas (Peña-Troncoso et al., 2024; Hidalgo-Muñoz et al., 2023).	Ordúz-Gualdrón, 2015; Wood, 2015). Desarrolla competencias para una sexualidad responsable, respetuosa y saludable, integrando aspectos biológicos, emocionales y sociales (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Tobías-Loaiza et al., 2011; Aleán et al., 2022).
Objetivos curriculares	Los objetivos incluyen mejorar el rendimiento académico mediante la aplicación de neurociencia en el aula y el uso de neurotecnología (Hidalgo-Muñoz et al., 2023; Pérez et al., 2018). Se busca crear entornos de aprendizaje personalizados que apoyen el desarrollo integral (Castillo et al., 2020; Figueroa & Farnum, 2020).	Busca proporcionar una educación sexual integral, abordar la violencia sexual en contextos de conflicto y promover el empoderamiento de las víctimas (Wilches, 2010; Moreno-Camacho & Molina-Valencia, 2020; Chaparro-Moreno et al., 2022).
Metodologías de enseñanza	Se utilizan metodologías basadas en la neurociencia, como el aprendizaje reforzado y técnicas como el mindfulness para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional (Tortella et al., 2021; Baumgardt & Weinmann, 2022). También se integran actividades físicas para mejorar las capacidades cognitivas (Aguilera-Viamonte et al., 2023; Torres-Aguilar et al., 2024).	Las metodologías incluyen talleres participativos y estrategias psicosociales para trabajar con víctimas de violencia sexual y otras formas de abuso en comunidades afectadas por conflictos (Aleán et al., 2022; Venegas-Luque et al., 2017; Tobías-Loaiza et al., 2011).
Impacto en la comunidad	Mejora la inclusión y equidad educativa al adaptar el aprendizaje a las necesidades cognitivas individuales (Figueroa & Farnum, 2020; Pérez-Molina & Rodríguez-Chinchilla, 2011). Las intervenciones neuroeducativas pueden mejorar tanto la salud mental como el rendimiento académico (Knowland, 2020; Brewer et al., 2018).	Contribuye a la prevención de la violencia sexual y promueve la salud sexual en comunidades vulnerables (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Moreno-Camacho & Molina-Valencia, 2020). También promueve el desarrollo de una vida sexual saludable, enfrentando barreras culturales y sociales (Wood, 2015; Venegas-Luque et al., 2017).
Desafíos	El reto está en la implementación generalizada de enfoques neuroeducativos, pues requiere una mayor formación docente y recursos para aplicar estas estrategias (Jolles & Jolles, 2021; Tzortzou, 2023). Además, hay que asegurar que estas	Enfrenta barreras sociales, culturales y políticas, especialmente en contextos rurales y en áreas afectadas por conflictos armados, donde la educación sexual es limitada por factores estructurales (Wilches,



herramientas no excluyan a los 2010; Scott-Baker, 2021;
estudiantes con dificultades de Venegas-Luque et al., 2017).
acceso a la tecnología (Leisman,
2022).

Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva pedagógica comunitaria, tanto la neuroeducación como la educación sexual se presentan como enfoques complementarios en la formación integral de los participantes y en la construcción de comunidades educativas resilientes. Ambas variables buscan desarrollar competencias clave para mejorar la calidad de vida de los individuos, aunque abordan distintos aspectos del desarrollo humano.

La **neuroeducación** se fundamenta en la relación directa entre las neurociencias y los procesos educativos, aplicando conocimientos del funcionamiento cerebral para optimizar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Según Aguilera-Viamonte, González-Padrón & Delgado-de-la-Cruz (2023), la integración de la actividad física y la neurociencia favorece la estimulación de capacidades físicas y mentales individuales, lo que se alinea con las necesidades de personalización en los procesos educativos. En esta línea, autores como Baena-Extremera et al. (2021) destacan la importancia de la motivación y el aprendizaje emocional en estudiantes de educación física, mientras que (Jolles & Jolles, 2021) enfatizan la necesidad de mejorar la alfabetización neurocientífica de los profesionales educativos para poder aplicar estos conocimientos en las aulas.

En cuanto a las **competencias curriculares**, la neuroeducación promueve habilidades como la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico, aprovechando la plasticidad cerebral a través de actividades físicas y tecnológicas (Navarro & Osses, 2015; Peña-Troncoso et al., 2024). Estas competencias son esenciales para fomentar el aprendizaje autorregulado y autónomo, aspectos clave en entornos comunitarios donde los recursos educativos pueden ser limitados.

Por otro lado, la **educación sexual**, desde una visión curricular comunitaria, busca fomentar una sexualidad responsable y saludable, promoviendo la

equidad y el respeto en las relaciones interpersonales. Esta perspectiva se fundamenta en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes comprender su sexualidad en términos biológicos, emocionales y sociales (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Tobías-Loaiza, Muñoz-Velázquez & Ricaurte-Fuentes, 2011). Según Orduz-Gualdron (2015), la educación sexual integral es un derecho que debe ser garantizado, particularmente en comunidades vulnerables afectadas por la violencia sexual y de género. En este sentido, la inclusión de la educación sexual en los currículos comunitarios es esencial para prevenir y combatir las diversas formas de violencia, como señalan (Chaparro-Moreno et al. 2022).

Las **metodologías de enseñanza** en neuroeducación se caracterizan por el uso de tecnologías educativas y estrategias de aprendizaje basado en la neurociencia, tales como el uso de la simulación, el aprendizaje reforzado y técnicas como el mindfulness (Tortella et al., 2021; Baumgardt & Weinmann, 2022). Estas metodologías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas mientras gestionan su bienestar emocional, lo que es particularmente importante en contextos comunitarios donde el estrés y la ansiedad pueden afectar el aprendizaje. En contraste, la educación sexual se basa en enfoques participativos que incluyen diálogos comunitarios y estrategias psicosociales para acompañar a víctimas de violencia sexual (Aleán, Domínguez-De-la-Ossa & Mendoza-Bolaño, 2022; Venegas-Luque, Gutiérrez-Velasco & Caicedo-Cardenosa, 2017). Estas metodologías fortalecen el tejido social y permiten a las comunidades abordar temas sensibles de manera colectiva y constructiva.

En cuanto al **impacto en la comunidad**, la neuroeducación promueve la equidad en el aprendizaje al adaptar los contenidos y las metodologías a las diferencias individuales, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades cognitivas, tengan acceso a una educación de calidad (Figueroa & Farnum, 2020; Knowland, 2020). Esta personalización es crucial en contextos comunitarios donde las barreras al acceso a la educación suelen ser mayores.



Por su parte, la educación sexual impacta positivamente en la prevención de la violencia de género y en la promoción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la igualdad (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Wilches, 2010). Al fomentar una mayor comprensión de los derechos sexuales y reproductivos, las comunidades pueden desarrollar resiliencia ante las problemáticas sociales que enfrentan, como la violencia sexual en el contexto de conflictos armados (Wood, 2015).

Por consiguiente, los **desafíos** de ambas variables radican en su implementación. La neuroeducación enfrenta el reto de la formación continua de los docentes en neurociencias, así como en la necesidad de recursos tecnológicos para llevar a cabo estrategias pedagógicas basadas en estas teorías (Leisman, 2022; Tzortsou, 2023). En el ámbito de la educación sexual, los principales desafíos están vinculados a las barreras culturales y la resistencia social frente a temas considerados tabú, especialmente en comunidades rurales o afectadas por conflictos armados, donde los derechos sexuales son limitados (Wilches, 2010; Scott-Baker, 2021).

DISCUSIÓN

La neuroeducación ha demostrado su capacidad para optimizar el aprendizaje mediante la integración de descubrimientos neurocientíficos en los contextos educativos. Por lo tanto, (Aguilera-Viamonte et al. 2023) subrayan la relación directa entre el diagnóstico físico, la actividad física y las capacidades cognitivas, destacando que los avances en neurociencia permiten diseñar programas educativos más personalizados. En línea con esto, (Jolles & Jolles, 2021) destacan la necesidad de mejorar la alfabetización neurocientífica entre los profesionales de la educación, con el fin de aplicar efectivamente estos principios.

Uno de los principales logros de la neuroeducación es la capacidad de desarrollar competencias curriculares centradas en el pensamiento crítico, la autorregulación y la motivación (Baena-Extremera et al. 2021; Navarro & Osses,



2015). Estas competencias son especialmente relevantes en comunidades educativas donde existen desigualdades de acceso y oportunidades. La personalización de la enseñanza basada en el funcionamiento cerebral se alinea con las necesidades de los estudiantes de diversos contextos socioeconómicos, garantizando que todos puedan beneficiarse de una educación equitativa (Leisman, 2022; Hidalgo-Muñoz et al. 2023).

Sin embargo, el reto de la neuroeducación reside en su implementación (Knowland, 2020) advierte que la incorporación de estos enfoques requiere una actualización constante de los docentes en neurociencia educativa. En este sentido, la falta de acceso a tecnologías y recursos en comunidades vulnerables puede limitar la efectividad de las intervenciones neuroeducativas (Tzortsou, 2023; Leisman, 2022). Este desafío, aunque significativo, resalta la necesidad de una mayor inversión en la formación de educadores y en la infraestructura tecnológica para hacer que estas innovaciones lleguen a las comunidades más necesitadas.

Por otro lado, la educación sexual ha sido reconocida como una herramienta clave para promover el bienestar integral de los estudiantes. En particular, la educación sexual integral no solo aboga por el conocimiento de los aspectos biológicos de la sexualidad, sino que también promueve el respeto por los derechos sexuales y reproductivos, como señalan Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar (2014) y Orduz-Gualdron (2015). Esta visión es especialmente relevante en comunidades afectadas por conflictos armados, donde las mujeres y niñas han sido históricamente víctimas de violencia sexual (Chaparro-Moreno et al. 2022; Wilches, 2010).

Las metodologías aplicadas en la educación sexual, que incluyen estrategias participativas y enfoques psicosociales, son fundamentales para generar un cambio real en las comunidades. Por consiguiente, (Aleán, Domínguez-De-la-Ossa & Mendoza-Bolaño, 2022) destacan que el acompañamiento psicosocial es esencial para abordar el trauma de la violencia sexual en contextos de conflicto. Al igual que la neuroeducación, la educación sexual tiene un impacto



transformador en la comunidad al empoderar a los estudiantes y fomentar una vida sexual saludable, respetuosa y segura (Moreno-Camacho & Molina-Valencia, 2020; Wood, 2015).

Sin embargo, la educación sexual enfrenta barreras culturales y sociales significativas, especialmente en áreas rurales donde los tabúes y las restricciones normativas limitan su implementación (Wilches, 2010; Venegas-Luque et al. 2017), las resistencias institucionales y familiares a la educación sexual integral pueden restringir su alcance, lo que pone en peligro los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes. A pesar de estos obstáculos, estudios como el de (Scott-Baker, 2021) sugieren que la implementación de enfoques de educación sexual basada en derechos puede generar entornos comunitarios más saludables y equitativos.

Tanto la neuroeducación como la educación sexual tienen un impacto significativo en la creación de comunidades educativas inclusivas y resilientes. La neuroeducación, al personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el funcionamiento cerebral, permite a los estudiantes desarrollar competencias que los preparan para enfrentar desafíos académicos y personales (Peña-Troncoso et al., 2024; Pérez, Vargas & Jerez, 2018). Por su parte, la educación sexual tiene un papel crucial en la promoción de relaciones interpersonales saludables y en la reducción de la violencia de género (Rodríguez-Escobar & Rodríguez-Escobar, 2014; Wilches, 2010).

CONCLUSIÓN

La neuroeducación y la educación sexual, desde una visión curricular comunitaria, representan enfoques complementarios que potencian el desarrollo integral de los estudiantes en entornos educativos diversos. Al aplicar principios neurocientíficos, la neuroeducación permite personalizar el aprendizaje y fomentar competencias clave como la autorregulación, el pensamiento crítico y la motivación, lo que es crucial en comunidades con diversas necesidades educativas. Por otro lado, la educación sexual integral no solo promueve una



comprensión amplia de la sexualidad, sino que también se convierte en una herramienta transformadora para prevenir la violencia de género y fomentar relaciones interpersonales saludables. Al integrar ambas variables en los currículos comunitarios, se logra una educación más inclusiva y equitativa, que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también empodera a los individuos, garantizando una mayor equidad social y educativa.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A las mujeres que luchan por encontrar su restauración psicosocial desde la educación.

REFERENCIAS

- Aguilera-Viamonte, M., González-Padrón, Ángela, & Delgado-de-la-Cruz, I. (2023). Educación física y neurociencias: relación con el diagnóstico y las capacidades físicas individuales [Physical education and neurosciences: relation to diagnosis and individual physical abilities]. *GADE: Revista Científica*, 3(2), 174-190.
- Aleán, María, Domínguez-De-la-Ossa, Elsy, & Mendoza-Bolaño, Lisey. (2022). Procesos psicosociales percibidos entre los implementadores del Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral (PAPSIVI) en Córdoba y Bolívar [Psychosocial processes perceived among the implementers of the Psychosocial Care and Comprehensive Health Program (PAPSIVI) in Córdoba and Bolívar]. *Revista Iberoamericana de psicología*, 15(2), 45–57. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15205>
- Anderson, S. J., Hecker, K. G., Krigolson, O. E., & Jamniczky, H. A. (2018). A Reinforcement-Based Learning Paradigm Increases Anatomical Learning and Retention-A Neuroeducation Study. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 38. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00038>
- Baena-Extremuera, A., Ruiz-Montero, P. J., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Neuroeducation, Motivation, and Physical Activity in Students of Physical



- Education. *International journal of environmental research and public health*, 18(5), 2622. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052622>
- Baumgardt, Johanna, & Weinmann, Stefan. (2022). Using Crisis Theory in Dealing With Severe Mental Illness-A Step Toward Normalization? *Frontiers in sociology*, 7, 805604. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.805604>
- Brewe, E., Bartley, J. E., Riedel, M. C., Sawtelle, V., Salo, T., Boeving, E. R., Bravo, E. I., Odean, R., Nazareth, A., Bottenhorn, K. L., Laird, R. W., Sutherland, M. T., Pruden, S. M., & Laird, A. R. (2018). Toward a Neurobiological Basis for Understanding Learning in University Modeling Instruction Physics Courses. *Frontiers in ICT (Lausanne, Switzerland)*, 5, 10. <https://doi.org/10.3389/fict.2018.00010>
- Castillo, I., Molina-García, J., Estevan, I., Queralt, A., & Álvarez, O. (2020). Transformational Teaching in Physical Education and Students' Leisure-Time Physical Activity: The Mediating Role of Learning Climate, Passion and Self-Determined Motivation. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 4844. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134844>
- Chaparro-Moreno, L., Barraza Morelle, C., Rodríguez Cuéllar, M., & Velásquez Gil, L. C. (2022). La violencia sexual y la justicia transicional en Colombia. Análisis de la violencia sexual como parte del patrón de macrocriminalidad de violencia basada en género en las sentencias de Justicia y Paz (2010 - 2021) [Sexual Violence and Transitional Justice in Colombia. Analysis of Sexual Violence as Part of the Macrocriminality Pattern of Gender-Based Violence in the Judgments of Justice and Peace (2010-2021)]. *Derecho Penal y Criminología*, 43(114), 115–177. <https://doi.org/10.18601/01210483.v43n114.05>
- Figuerola, Claudia, & Farnum, Francisco. (2020). La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil. Una mirada desde la psicopedagogía en Colombia [Neuroeducation as a contribution to the difficulties of learning in the infantile population. A look from psychopedagogy in Colombia]. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 17-26.
- Hidalgo-Muñoz, A., Acle-Vicente, D., García-Pérez, A., & Tabernero-Urbieta, C. (2023). Application of neurotechnology in students with ADHD: An umbrella review. [Aplicación de la neurotecnología en alumnado con TDAH: Una revisión paraguas]. *Comunicar*, 76, 59-70. <https://doi.org/10.3916/C76-2023-05>
- Jolles, J., & Jolles, D. D. (2021). On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Frontiers in psychology*, 12, 752151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752151>



- Knowland, V. (2020). *Neurociencia educativa: perspectivas éticas* [Educational neuroscience: ethical perspectives]. En MSC Thomas, D. Mareschal & I. Dumontheil (Eds.). *Neurociencia educativa: desarrollo a lo largo de la vida* [Educational neuroscience: development across the lifespan] pp. 474–499). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003016830-24>
- Leisman G. (2022). Neuroscience in Education: A Bridge Too Far or One That Has Yet to Be Built: Introduction to the "Brain Goes to School". *Brain sciences*, 13(1), 40. <https://doi.org/10.3390/brainsci13010040>
- Martínez-Otero-Pérez, Valentín. (2021). Pedagogía social y educación social [Social pedagogy and social education]. *Revista Educação em Questão*, 59(59), e-24018. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24018>
- Moreno-Camacho, M. A., & Molina-Valencia, N. (2020). Posiciones profesionales en procesos de atención psicosocial a víctimas de violencia sociopolítica [Professional positions in psychosocial care processes for victims of socio-political violence]. *Tesis Psicológica*, 15(2), 110-135.
- Navarro A, Braulio, & Osses B, Sonia. (2015). Neurociencias y actividad física: una nueva perspectiva en el contexto educativo [Neuroscience and physical activity: A new perspective in educational context]. *Revista médica de Chile*, 143 (7), 950-951. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700019>
- Ordúz-Gualdrón, Frank Steward. (2015). Victimización y violencia sexual en el conflicto armado en Colombia [Victimization and sexual violence during the armed conflict in Colombia]. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19(2), 173-186.
- Peña-Troncoso, S., et al. (2024). Neurociencia y ejercicio: Un indicador de salud y aprendizaje en el contexto educativo [Neuroscience and exercise: An indicator of health and learning in the educational context]. *Revista de Salud Pública*, 21(4), 469-471. <https://doi.org/10.15446/rsap.V21n4.66794>
- Pérez, Gustavo, Vargas, Sonia & Jerez, Jessica. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente [Neurolearning, an educational proposal: tools to improve teacher praxis]. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18 (34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Pérez-Molina, M. J., & Rodríguez-Chinchilla, N. (2011). Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja [Coping strategies: a training program for Red Cross paramedics]. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 17-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748709004>



- Ramírez-Elías, A., & Arbesú-García, M.I. (2019). El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico [The object of knowledge in qualitative research: an epistemological matter]. *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>
- Rodríguez-Escobar, G., & Rodríguez-Escobar, M. V. (2014). Violencia sexual contra las mujeres en el conflicto armado colombiano: un desconocimiento de su dignidad [Sexual violence against women in the Colombian armed conflict: a disregard for their dignity]. *Revista Colombiana de Bioética*, 9(2), 73-84.
- Scott-Baker J. (2021). Poetry and possible selves: Crisis theory with/in teacher education programs. *Teaching and teacher education*, 105, 103393. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103393>
- Solórzano-Benítez, M., & de Armas-Urquiza, R. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social [Social education and social pedagogy in adult education: their contribution to social development]. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(3), e14.
- Tobías-Loaiza, C, Muñoz-Velázquez, C, & Ricaurte-Fuentes, M. (2011). Aportes de la psicología jurídica a los procesos de acompañamiento psicosocial a las víctimas de la violencia en el departamento del Magdalena [Contributions of legal psychology to the processes of psychosocial accompaniment to victims of violence in the department of Magdalena]. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XIV(28), 277-288.
- Torres-Aguilar, X. C., Buendía Lozada, E., & Flores Olvera, D. M. (2024). Una mirada a la neuroeducación desde la cultura física en Puebla, México [A look at neuroeducation from a physical culture perspective in Puebla, Mexico]. *VIREF Revista De Educación Física*, 13(1), 17–29.
- Torres-Vega, N. (2019). Desafíos de la Pedagogía Social en Colombia [Challenges of Social Pedagogy in Colombia]. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 104–117. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.747>
- Tortella, G. R., Seabra, A. B., Padrão, J., & Díaz-San Juan, R. (2021). Mindfulness and Other Simple Neuroscience-Based Proposals to Promote the Learning Performance and Mental Health of Students during the COVID-19 Pandemic. *Brain sciences*, 11(5), 552. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050552>
- Tzortsou G. (2023). Neuroeducation and Genetics. *Advances in experimental medicine and biology*, 1425, 667. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31986-0_66
- Venegas-Luque, R., Gutiérrez-Velasco, A., & Caicedo-Cardenosa, M. F. (2017). Investigaciones y comprensiones del conflicto armado en Colombia. *Salud*



mental y familia [Research and understanding of the armed conflict in Colombia. Mental health and family]. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.icca>

Wilches, I. (2010). Lo que hemos aprendido sobre la atención a mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano [What we have learned about care for women victims of sexual violence in the Colombian armed conflict]. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 86-94.

Wood, E. J. (2015). La violencia sexual asociada al conflicto y las implicaciones políticas de investigaciones recientes [Conflict-associated sexual violence and the policy implications of recent research]. *Estudios Socio-Jurídicos*, 18(02), 13-46. <https://doi.org/10.12804/esj18.02.2016.01>

Derechos de autor: 2024 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Innovación educativa post-COVID-19 en escenarios universitarios Post-COVID-19 educational innovation in university settings

Deisy Castillo-Castillo

dccastilloc@ucacue.edu.ec

Universidad Católica de Cuenca, Extensión Cañar, Cañar, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-9274-1724>

RESUMEN

La educación superior ha experimentado una transformación significativa tras la pandemia del COVID-19. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la innovación educativa post-COVID-19 en escenarios universitarios. Se revisaron un 15 referencias que abordan el impacto de estas metodologías en la enseñanza universitaria, tanto en entornos presenciales como virtuales e híbridos. La implementación de metodologías activas en la enseñanza universitaria post-COVID-19 ha transformado profundamente los procesos pedagógicos, favoreciendo un aprendizaje centrado en el estudiante que promueve el pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración. Esto responde a las demandas actuales de flexibilidad y adaptabilidad, esenciales en un entorno educativo híbrido y digital. Sin embargo, su éxito depende de una formación docente continua y una infraestructura adecuada que garantice la equidad y accesibilidad para todos los estudiantes.

Descriptores: práctica pedagógica; innovación educacional; innovación pedagógica. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Higher education has undergone a significant transformation in the aftermath of the COVID-19 pandemic. In this context, the present study aims to analyse post-COVID-19 educational innovation in university settings. We reviewed 15 references that address the impact of these methodologies in university teaching, both in face-to-face, virtual and hybrid environments. The implementation of active methodologies in post-COVID-19 university teaching has profoundly transformed pedagogical processes, favouring student-centred learning that promotes critical thinking, autonomy and collaboration. This responds to today's demands for flexibility and adaptability, essential in a hybrid and digital learning environment. However, its success depends on continuous teacher training and adequate infrastructure to ensure equity and accessibility for all students.

Descriptors: teaching practice; educational innovations; teaching method innovations. (UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/08/2024. Revisado: 03/08/2024. Aprobado: 08/08/2024. Publicado: 09/10/2024.

Artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha experimentado una transformación significativa tras la pandemia del COVID-19, lo que ha impulsado una renovación de las metodologías pedagógicas utilizadas en los entornos universitarios. Ante la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza a modalidades virtuales y híbridas, las metodologías activas han adquirido un papel central. Estas metodologías permiten que los estudiantes asuman un rol protagónico en su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. A su vez, el rol del docente ha evolucionado de ser un simple transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la innovación educativa post-COVID-19 en escenarios universitarios.

Marco teórico

Las metodologías activas se fundamentan en la pedagogía constructivista, donde el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción de conocimientos por parte del estudiante. Estas metodologías promueven la participación activa del alumnado y rompen con el enfoque tradicional de enseñanza, centrado en la mera transmisión de información. Los estudiantes dejan de ser receptores pasivos y se convierten en agentes de su propio aprendizaje (Jiménez-Hernández et al., 2020). Entre las metodologías activas más utilizadas se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje invertido (flipped classroom).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología que plantea a los estudiantes problemas complejos relacionados con situaciones del mundo real. Este enfoque promueve no solo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de competencias como la resolución de problemas, la



creatividad y el trabajo en equipo (Gómez-Hurtado et al., 2020). Por otro lado, el aprendizaje invertido altera la dinámica tradicional del aula, pues los estudiantes asimilan los contenidos teóricos fuera de clase a través de recursos digitales, mientras que el tiempo en el aula se dedica a la discusión y la aplicación práctica de dichos conocimientos (Jarrín-Miranda, 2023). Este modelo promueve una mayor interacción y participación en el aula, generando un aprendizaje más significativo.

Impacto de las tecnologías digitales en la pedagogía

El desarrollo e integración de tecnologías digitales ha sido crucial para la implementación de metodologías activas, especialmente durante y después de la pandemia. Herramientas como plataformas de aprendizaje en línea, simuladores virtuales y videoconferencias han permitido a los docentes diseñar actividades interactivas que fomentan la colaboración entre estudiantes, incluso en contextos a distancia (Arriaga-Cárdenas & Lara-Magaña, 2023). Estas tecnologías no solo han facilitado la enseñanza virtual, sino que han abierto nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje de los estudiantes, adaptándose a sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Sin embargo, la integración de estas tecnologías presenta retos pedagógicos que no pueden ser ignorados. Es fundamental asegurar una formación continua del profesorado para garantizar que los docentes sepan cómo utilizar eficazmente estas herramientas en sus prácticas pedagógicas. La implementación de tecnologías digitales debe estar acompañada de políticas que aseguren la equidad y el acceso inclusivo, de manera que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan las mismas oportunidades de aprender y participar activamente en su proceso formativo (Collazo et al., 2022).

Innovación pedagógica y reflexión docente

La innovación pedagógica no se reduce a la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, sino que involucra un proceso profundo de reflexión



crítica sobre las prácticas educativas. Según Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar (2013), la reflexión docente es fundamental para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades del contexto educativo. En un mundo post-COVID, donde las dinámicas de enseñanza-aprendizaje han cambiado drásticamente, la capacidad de los docentes para reflexionar sobre sus prácticas y adaptarlas es esencial para impulsar la innovación educativa.

La reflexión sobre la práctica pedagógica permite a los docentes evaluar la efectividad de las metodologías activas, identificar las áreas en las que los estudiantes necesitan más apoyo, y ajustar los métodos en función de los resultados obtenidos. Esto crea un ciclo continuo de mejora que, en última instancia, beneficia tanto a los estudiantes como a los docentes al fomentar un proceso de enseñanza más adaptativo y efectivo (Elgueta & Palma, 2021).

Competencias del siglo XXI y el rol del docente

Las competencias del siglo XXI, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la colaboración y la adaptabilidad, son esenciales para que los estudiantes universitarios enfrenten los desafíos de un mundo cada vez más globalizado e incierto. Las metodologías activas son fundamentales para desarrollar estas competencias, ya que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, permitiéndole asumir un rol activo en la construcción de su conocimiento (Villalobos-López, 2022).

En este sentido, el rol del docente ha cambiado significativamente. Los educadores ya no son meros transmisores de conocimientos, sino facilitadores del aprendizaje que apoyan a los estudiantes en el desarrollo de estas competencias. La pedagogía contemporánea debe centrarse en diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la creatividad, la innovación y la capacidad de los estudiantes para enfrentar problemas complejos. Esto no solo implica un cambio en la forma de enseñar, sino también en la forma en que se evalúan los resultados de aprendizaje, dando más importancia a la aplicación práctica del conocimiento y al desarrollo de habilidades transferibles.



MÉTODO

La metodología se trabajó desde lo descriptivo y documental, basado en la revisión sobre innovación educativa en la enseñanza universitaria post-COVID-19. A través de un análisis sistemático de la bibliografía, se identificaron las principales tendencias, desafíos y oportunidades que la educación superior enfrenta en este nuevo contexto.

Se priorizaron artículos científicos, revisiones sistemáticas y estudios empíricos publicados en los últimos cinco años, todos revisados por pares, procedentes de bases de datos académicas como Scopus, PubMed, Redalyc. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron: metodologías activas, innovación pedagógica, enseñanza universitaria, tecnologías educativas y post-COVID-19. Se revisaron un 15 referencias que abordan el impacto de estas metodologías en la enseñanza universitaria, tanto en entornos presenciales como virtuales e híbridos.

RESULTADOS

Se presenta un análisis comparativo (tabla 1) con la intención de clasificar las variables de estudio, en su aporte consolidado a la pedagogía comunitaria como estructura curricular educativa en favor de las poblaciones de mayor vulnerabilidad psicosocial.

Tabla 1. Innovación educativa post-COVID-19.

REFERENCIA	TEMA PRINCIPAL	INNOVACIÓN
Arriaga-Cárdenas & Lara-Magaña (2023)	Innovación en la educación superior post-COVID-19	Desafíos y oportunidades de la innovación post-COVID-19
Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar (2013)	Reflexión docente y construcción de conocimiento	Reflexión y autoevaluación docente
Collazo et al. (2022)	Procesos de formación docente en innovación educativa	Formación docente y experiencias innovadoras
Elgueta & Palma (2021)	Reflexión de la práctica como estrategia de innovación en formación jurídica	Prácticas reflexivas en educación jurídica
Gómez-Hurtado et al. (2020)	Adaptación de metodologías activas en tiempos de pandemia	Metodologías activas en tiempos de pandemia



Jarrín-Miranda (2023)	Aplicación de metodologías activas en e-learning en 2022	Metodologías activas en modalidad e-learning
Jiménez-Hernández et al. (2020)	Relación entre metodologías activas y enfoques de enseñanza	Relación entre metodologías activas y enfoques de enseñanza universitaria
Leal-Fonseca et al. (2020)	Percepción de los docentes sobre la innovación educativa	Innovación desde la perspectiva de los docentes
Macanchí-Pico et al. (2020)	Innovación educativa, pedagógica y didáctica en la educación superior	Concepciones sobre innovación pedagógica y didáctica
Reyes & Azahuanche (2020)	Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva	Práctica reflexiva en acompañamiento pedagógico
Sigüenza-Orellana & Guevara-Vizcaíno (2022)	El arte como innovación educativa en el pensamiento del siglo XXI	Arte como estrategia para desarrollar pensamiento crítico
Torres-Cajas et al. (2020)	Reflexión de la práctica docente	Reflexión de la práctica como motor de innovación
Troncoso et al. (2022)	Percepción de la creatividad e innovación pedagógica en docentes chilenos	Percepción de la innovación en creatividad pedagógica
Villalobos-López (2022)	Ética educativa y metodologías activas	Relación entre ética y metodologías activas
Zambrano-Quiroz (2019)	Innovación formativa en enseñanza-aprendizaje basado en modelo experiencial	Innovación en el modelo experiencial en el aula

Fuente: Elaboración propia.

Este análisis presentado en la tabla 1 pone de manifiesto los desafíos y oportunidades que la pandemia ha impuesto sobre las instituciones de educación superior, obligando a una rápida adaptación de las metodologías y enfoques educativos. La crisis sanitaria no solo aceleró la transformación digital, sino que también promovió una reflexión crítica sobre las prácticas docentes y la necesidad de innovación pedagógica.

De acuerdo con Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar (2013), la reflexión docente desempeña un papel esencial en la construcción de conocimiento y la mejora de las prácticas pedagógicas. Esta reflexión se torna crucial en el contexto post-COVID-19, donde las metodologías activas y los enfoques híbridos han cobrado relevancia. Los docentes han sido llamados a reevaluar sus prácticas tradicionales, explorando nuevos enfoques didácticos que respondan mejor a las



exigencias del entorno virtual y presencial. Este proceso de autoevaluación y reajuste metodológico es clave para garantizar una enseñanza efectiva en la educación superior.

El estudio de Collazo et al. (2022) destaca que la innovación educativa depende en gran medida de los procesos de formación docente. La pandemia obligó a las universidades a implementar estrategias innovadoras de capacitación para que los docentes pudieran adoptar nuevas herramientas tecnológicas y metodologías activas. La formación permanente siendo una herramienta esencial para asegurar que los educadores universitarios estén equipados con las competencias necesarias para facilitar el aprendizaje en entornos cambiantes. Este proceso de innovación docente no se limita solo a la introducción de tecnología, sino que abarca también la promoción de nuevas formas de enseñanza que involucran a los estudiantes de manera más activa y participativa.

La investigación de Gómez-Hurtado et al. (2020) evidencia cómo la adaptación de metodologías activas ha sido un recurso crucial durante la pandemia. En este sentido, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza colaborativa y el uso de tecnologías digitales han transformado el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando entornos más dinámicos y flexibles. Estos enfoques han permitido a las universidades mantener la calidad educativa a pesar de las restricciones impuestas por el confinamiento, ofreciendo una oportunidad para redefinir la educación universitaria hacia un enfoque más centrado en el estudiante.

El estudio de Arriaga-Cárdenas & Lara-Magaña (2023) subraya los desafíos y oportunidades que la innovación educativa enfrenta en la educación superior tras el COVID-19. La pandemia aceleró la transformación digital, obligando a las universidades a adaptarse rápidamente a la enseñanza en línea y a rediseñar sus currículos. Sin embargo, la innovación no debe limitarse al uso de tecnologías; se trata también de un cambio en la mentalidad pedagógica que busca formas más inclusivas y flexibles de impartir conocimiento. La pandemia dejó en evidencia las desigualdades en el acceso a la tecnología, lo que impulsa



a las instituciones a desarrollar estrategias de inclusión digital que aseguren la equidad en el acceso al aprendizaje.

La reflexión sobre la práctica docente, tal como lo describe Elgueta & Palma (2021) en la formación jurídica, es un ejemplo de cómo los docentes pueden utilizar sus experiencias para innovar en sus enfoques pedagógicos. En el contexto post-COVID-19, esta reflexión se convierte en una estrategia fundamental para identificar áreas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en áreas especializadas como el derecho. La capacidad de los docentes para reflexionar sobre sus experiencias durante la pandemia y adaptar sus metodologías en función de los resultados obtenidos es crucial para lograr una educación universitaria más resiliente y efectiva.

Por otro lado, Sigüenza-Orellana & Guevara-Vizcaíno (2022) destacan el arte como un medio para desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. En el contexto postpandemia, la innovación educativa no solo implica el uso de herramientas digitales, sino también la incorporación de enfoques que promuevan la creatividad y la reflexión crítica. En este sentido, el arte se presenta como una herramienta transformadora que puede utilizarse en la educación universitaria para fomentar el pensamiento de orden superior y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Por consiguiente, el trabajo de Villalobos-López (2022) resalta la importancia de considerar los aspectos éticos al implementar metodologías activas. La pandemia no solo ha transformado la forma en que se enseña, sino también las implicaciones éticas que esto conlleva. Las decisiones sobre el uso de la tecnología y la adaptación de metodologías deben estar alineadas con los principios éticos de equidad, inclusión y accesibilidad. En este sentido, la innovación educativa post-COVID-19 debe garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas.



DISCUSIÓN

Según Arriaga-Cárdenas & Lara-Magaña (2023), la pandemia aceleró la transformación digital en las universidades, exponiendo tanto desafíos como oportunidades. Los docentes y las instituciones educativas tuvieron que adaptarse rápidamente a nuevas plataformas de enseñanza, lo que, a su vez, abrió puertas a métodos más flexibles de enseñanza. Sin embargo, la transición no fue homogénea, y se observaron importantes brechas de acceso tecnológico y desigualdades que complicaron la implementación efectiva de estas innovaciones. Es necesario, por tanto, que las instituciones de educación superior no solo adopten nuevas tecnologías, sino que también desarrollen estrategias para mitigar estas disparidades.

La reflexión sobre la práctica docente emerge como un pilar central en los enfoques innovadores, tal como lo indican Castellanos-Galindo & Yaya-Escobar (2013) y Elgueta & Palma (2021). Durante la pandemia, los docentes tuvieron que reevaluar constantemente sus enfoques pedagógicos, ajustándolos no solo para adaptarse a los nuevos contextos de enseñanza virtual, sino también para responder a las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. La reflexión crítica sobre la práctica docente ha permitido a los educadores no solo identificar áreas de mejora, sino también desarrollar una mayor conciencia sobre el papel transformador de su enseñanza en la educación superior. Esto subraya la importancia de integrar la reflexión pedagógica como parte de los programas de formación docente para garantizar un proceso de enseñanza adaptable e innovador.

El uso de metodologías activas, como se menciona en los estudios de Gómez-Hurtado et al. (2020) y Jiménez-Hernández et al. (2020), se consolidó como una de las estrategias más efectivas durante la pandemia. Estas metodologías permitieron a los estudiantes desempeñar un papel más activo en su proceso de aprendizaje, estimulando la colaboración, el pensamiento crítico y la autonomía. La pandemia demostró que, para fomentar una verdadera innovación educativa,



es crucial que los estudiantes sean agentes activos de su propio aprendizaje, lo que promueve una enseñanza más centrada en el estudiante.

Por lo tanto, el uso de metodologías activas en la enseñanza universitaria ha cobrado mayor relevancia en el contexto post-COVID-19, por cuanto estas estrategias permiten a los estudiantes participar de manera más dinámica y comprometida en su proceso de aprendizaje. Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje invertido (flipped classroom), se basan en la premisa de que los estudiantes deben ser agentes activos de su propio conocimiento. Estas metodologías contrastan con los enfoques tradicionales, donde el docente desempeñaba un papel central en la transmisión de contenido, y los estudiantes actuaban como receptores pasivos.

La incorporación del arte y la creatividad como herramientas pedagógicas innovadoras, como señalan (Sigüenza-Orellana & Guevara-Vizcaíno, 2022), muestra una perspectiva fresca en la enseñanza universitaria. En tiempos de incertidumbre, las expresiones artísticas proporcionaron a los estudiantes una vía para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creatividad. Esta innovación no solo enriquece el contenido académico, sino que también facilita el aprendizaje de competencias transversales que son cada vez más necesarias en un mundo laboral que demanda flexibilidad y capacidad de adaptación.

El análisis de Villalobos-López (2022) sobre los aspectos éticos de la innovación educativa pone de relieve la necesidad de que estas transformaciones sean inclusivas y equitativas. La pandemia exacerbó las desigualdades en el acceso a la educación, por lo que cualquier innovación debe ir acompañada de estrategias que garanticen la equidad y la inclusión. La ética en la educación superior no debe considerarse como un elemento secundario, sino como un principio fundamental que guíe la implementación de metodologías activas y tecnologías innovadoras. Las universidades deben asegurarse de que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para aprovechar estas innovaciones, independientemente de su contexto socioeconómico.



CONCLUSIÓN

La implementación de metodologías activas en la enseñanza universitaria post-COVID-19 ha transformado profundamente los procesos pedagógicos, favoreciendo un aprendizaje centrado en el estudiante que promueve el pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración. Esto responde a las demandas actuales de flexibilidad y adaptabilidad, esenciales en un entorno educativo híbrido y digital. Sin embargo, su éxito depende de una formación docente continua y una infraestructura adecuada que garantice la equidad y accesibilidad para todos los estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica, las metodologías activas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los futuros profesionales con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos complejos del siglo XXI.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Católica de Cuenca, Extensión Cañar, Cañar, Ecuador.

REFERENCIAS

- Arriaga-Cárdenas, O. G., & Lara-Magaña, P. del C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19 [Innovation in higher education and its challenges from COVID-19]. *Revista Educación*, 47(1), 460–474. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Castellanos-Galindo, S, & Yaya-Escobar, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica [Teacher reflection and knowledge construction: an experience from practice]. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Collazo, M., Bellis, S. D., Fachinetti, V., Peré, N., & Sanguinetti, V. (2022). Procesos de formación docente en experiencias de innovación educativa universitaria [Teacher training processes in university educational innovation experiences]. *Educação & Sociedade*, 43, e245408. <https://doi.org/10.1590/ES.245408>

- Elgueta, M., & Palma, E. (2021). La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica [Reflection on Teaching Practice as a Strategy for Innovation in Legal Training]. *Derecho PUCP*, (87), 499-522. Epub 00 de julio de 2021. <https://dx.doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. del P., González Falcón, I., & Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia [Adaptation of Active Methodologies in University Education in Times of Pandemic]. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 415–433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Jarrín-Miranda, J. J. (2023). Aplicación de metodologías activas en modalidad e-learning en el año 2022: caso carrera de comunicación [Application of active methodologies in e-learning modality in the year 2022: case of communication career]. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 99–114. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.682>
- Jiménez-Hernández, D., González Ortiz, J. J., & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza [Active methodologies in the university and their relationship with teaching approaches]. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Leal-Fonseca, D., Rojas De Francisco, L., Ortiz-Pradilla, T., & Monroy-Osorio, J. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras [Teachers' Perception of their Innovative Actions]. *Educación y Educadores*, 23(3), 427-443. Epub May 03, 2021. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Macanchí-Pico, M., Orozco Castillo, B., & Campoverde Encalada, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior [Educational, pedagogical and didactic innovation. Conceptions for practice in higher education]. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Reyes, A., & Azahuanche, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y practica reflexiva [Relationship between pedagógica! accompaniment and reflective teaching practice]. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 1-10.
- Sigüenza-Orellana, J. P., & Guevara-Vizcaíno, C. F. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI [Art as an educational innovation to develop thinking in the 21st century]. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), 131–147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.597>
- Torres-Cajas, M. J., Yépez Oviedo, D., & Lara Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente [The reflection of teaching practice]. *Chakiñan, Revista*



De Ciencias Sociales Y Humanidades, (10), 87–101.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>

- Troncoso A., A., Aguayo C., G., Acuña Z., C. C., & Torres R., L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos [Creativity, pedagogical and educational innovation: analysis of the perception of a group of Chilean teachers]. *Educação E Pesquisa*, 48, e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa [Active Learning Methodologies and Educational Ethics]. *Revista Docentes 2.0*, 13(2), 47–58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Zambrano-Quiroz, P. (2019). La innovación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el modelo experiencial [Information and knowledge management from innovative training strategies]. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(2), 105-115. Epub 30 de agosto de 2019. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2901>

Derechos de autor: 2024 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Competencias comunicativas en el gerente educativo universitario Communicative competences in the university education manager

Manuel José Peñalver-Higuera
manuelpenalver@gmail.com
Universidad César Vallejo: Trujillo, La Libertad, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8732-984X>

RESUMEN

La educación superior ha experimentado una transformación en las últimas décadas, y la gestión universitaria ha evolucionado junto con ella, especialmente tras la pandemia del COVID-19. Este estudio tiene por objetivo analizar las competencias comunicativas del gerente educativo universitario. Se desarrolló un proceso metodológico desde lo descriptivo documental, se seleccionaron 18 referencias clave que abordan la comunicación en la gestión educativa desde distintas perspectivas. Las competencias comunicativas del gerente educativo universitario son fundamentales para liderar de manera efectiva en un entorno académico complejo y en constante transformación. Estas competencias, que abarcan desde la comunicación estratégica y mediática hasta el liderazgo ético y la gestión en tiempos de crisis, son clave para fomentar una cultura organizacional inclusiva, promover la innovación pedagógica y garantizar la adaptación de la comunidad universitaria a los desafíos de la era digital postpandemia.

Descriptores: administrador de la educación; relación docente-administración; tecnología de la comunicación. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Higher education has undergone a transformation in recent decades, and university management has evolved along with it, especially after the COVID-19 pandemic. The aim of this study is to analyse the communicative competences of university educational managers. A methodological process was developed from the documentary descriptive, 18 key references were selected that address communication in educational management from different perspectives. The communicative competences of university education managers are fundamental for effective leadership in a complex and constantly changing academic environment. These competences, which range from strategic and media communication to ethical leadership and management in times of crisis, are key to fostering an inclusive organisational culture, promoting pedagogical innovation and ensuring the adaptation of the university community to the challenges of the post-pandemic digital era.

Descriptors: educational administrators; teacher administration relationship; communication technology. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/08/2024. Revisado: 03/08/2024. Aprobado: 08/08/2024. Publicado: 09/10/2024.

Artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La educación superior ha experimentado una transformación en las últimas décadas, y la gestión universitaria ha evolucionado junto con ella, especialmente tras la pandemia del COVID-19. El entorno académico contemporáneo demanda líderes que no solo gestionen procesos educativos, sino que también dominen las competencias comunicativas necesarias para promover la integración, el aprendizaje colaborativo y la adaptación a las nuevas tecnologías. El gerente educativo universitario se encuentra en una posición estratégica, actuando como facilitador del diálogo, la innovación pedagógica y el liderazgo en entornos educativos cada vez más complejos y globalizados.

Este estudio tiene por objetivo analizar las competencias comunicativas del gerente educativo universitario.

Marco teórico

En el ámbito de la gestión educativa universitaria, la comunicación se configura como un eje transversal que permea todas las áreas de la institución. La comunicación estratégica, mediada por tecnologías, es fundamental para la articulación de los procesos institucionales, la interacción entre los distintos actores académicos y la implementación de políticas educativas que respondan a los desafíos contemporáneos. Según Bernal-Meneses et al. (2019), la integración de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), favorece la creación de entornos de interacción más eficientes y promueve la integración social en la universidad, lo que es crucial para el desarrollo de una gestión educativa inclusiva y dinámica.

Competencias mediáticas y digitales en el contexto educativo

En la era digital, la competencia mediática y digital se ha convertido en un pilar fundamental de la gestión educativa. Los gerentes universitarios deben dominar el uso de las TIC no solo para mejorar la comunicación dentro de la institución, sino también para fomentar la alfabetización digital entre los docentes y estudiantes. Esto incluye la capacidad de implementar plataformas tecnológicas



que promuevan el aprendizaje colaborativo y el acceso a la información. En este orden, Peñalver-Higuera (2021) señala que la competencia mediática es esencial para los gerentes educativos, ya que les permite gestionar de manera eficiente la información, facilitar el uso de tecnologías educativas y garantizar que la comunidad universitaria esté preparada para enfrentar los retos de la digitalización en la enseñanza.

Liderazgo comunicativo y ética en la gestión educativa

El liderazgo comunicativo es una competencia clave que debe desarrollar el gerente educativo universitario para guiar la institución en procesos de cambio y mejorar la calidad educativa. Según Bertrand & Rodela (2018), un liderazgo inclusivo y comunicativo promueve la participación activa de todos los actores educativos, facilitando la toma de decisiones colaborativas y fomentando una cultura organizacional equitativa. El liderazgo comunicativo no solo implica la capacidad de transmitir información de manera clara, sino también la habilidad de inspirar, motivar y gestionar equipos de trabajo en un entorno que valora la diversidad de perspectivas y fomenta la innovación pedagógica.

La ética en la comunicación es otro componente indispensable del marco teórico. En un contexto educativo donde la digitalización y el uso de plataformas tecnológicas son cada vez más comunes, es esencial que los gerentes educativos mantengan un enfoque ético en la gestión de la información. En este sentido, Martínez-Gil et al. (2016) destacan que las consideraciones éticas en la comunicación, especialmente en el uso de redes sociales y plataformas digitales, son fundamentales para garantizar la integridad y la privacidad de la información dentro de las instituciones educativas.

Competencias comunicativas en tiempos de crisis

La pandemia de COVID-19 ha demostrado la importancia de la gestión comunicativa en situaciones de crisis. El gerente educativo se enfrenta a la responsabilidad de coordinar la comunicación institucional en momentos de incertidumbre, asegurando la fluidez de la información y la continuidad de los procesos educativos. Así mismo, Crovi-Druetta (2024) enfatiza que, en un



contexto postpandemia, los gerentes educativos deben estar preparados para gestionar la comunicación en entornos híbridos, manteniendo la cohesión y la resiliencia institucional a través de una comunicación clara y efectiva que facilite la adaptación a los cambios rápidos.

Competencias comunicativas educativas y formación docente

Un aspecto crucial de las competencias comunicativas del gerente educativo es su capacidad para fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en los docentes y estudiantes. Esto implica crear entornos donde la comunicación educativa sea utilizada como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la participación activa y el diálogo. Sardiñas-González et al. (2020) argumentan que el desarrollo de estas competencias en el ámbito docente no solo impacta en la formación profesional de los educadores, sino que también tiene un efecto directo en el rendimiento y la motivación de los estudiantes.

MÉTODO

Se desarrollo un proceso metodológico desde lo descriptivo documental, el cual se considera apropiado para analizar y sistematizar la información relevante relacionada con las competencias comunicativas del gerente educativo universitario, por cuanto permitió describir, analizar y profundizar en los elementos que constituyen dichas competencias, con base en la revisión de literatura científica actualizada y relevante en el ámbito educativo. El análisis se centró en comprender cómo estas competencias impactan en la gestión educativa universitaria, especialmente en el contexto postpandemia y en el uso de tecnologías digitales.

Las fuentes utilizadas en esta investigación fueron seleccionadas a partir de una búsqueda en bases de datos académicas como Google Scholar, Scopus y Redalyc. Se establecieron criterios de inclusión basados en la relevancia temática, la actualidad de las publicaciones (preferentemente de los últimos cinco años) y el rigor académico de los estudios revisados. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron: competencias comunicativas, gestión



educativa universitaria, tecnologías digitales en la educación, liderazgo educativo y comunicación en tiempos de crisis. De esta búsqueda, se seleccionaron 18 referencias clave que abordan la comunicación en la gestión educativa desde distintas perspectivas.

RESULTADOS

Se genera un análisis documental sobre las competencias comunicativas del gerente educativo universitario, como ejes multidimensionales desde la gestión estratégica de la información hasta el liderazgo ético y la adaptación a los entornos digitales contemporáneos, describiéndose a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. Competencias comunicativas en el gerente educativo universitario.

Referencia	Competencias Comunicativas	Enfoque Comunicativo
Bernal-Meneses et al. (2019)	Integración de las TRIC para fomentar la interacción social	Interacción y relación social mediada por tecnologías
Bertrand & Rodela (2018)	Liderazgo inclusivo y justicia social en la comunicación educativa	Comunicación inclusiva para la justicia social
Cortés-Montalvo et al. (2015)	Desarrollo de competencias mediáticas para la ciudadanía	Competencias mediáticas y ciudadanía responsable
Crovi-Druetta (2024)	Formación digital post-pandemia en el ámbito universitario	Desafíos y mejoras en la comunicación digital post-pandemia
de-Pablos-Pons & Ballesta-Pagán (2018)	Educación mediática y mejoras en la alfabetización comunicativa	Alfabetización mediática y mejoras educativas
Garrido-Bermúdez et al. (2020)	Impacto de las TIC en la educación universitaria en Colombia	Implementación de TIC en educación superior para mejorar comunicación
Gómez-Domínguez et al. (2019)	Uso de TIC para la enseñanza del inglés en primaria	Mejorar la enseñanza a través de TIC en primaria
González-Sierra (2021)	Tecnologías y comunicación en la educación latinoamericana	Tecnologías como puente para mejorar la comunicación en América Latina
Martínez-Gil et al. (2016)	Consideraciones éticas en el uso de redes sociales en la comunicación médica	Ética y responsabilidad en la comunicación profesional
Medina-Vidal et al. (2017)	Competencias mediáticas en la educación secundaria española	Competencias mediáticas como base de una mejor educación secundaria
Mejía-Salazar (2020)	Aplicación de TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje	Aplicación de TIC como mediadoras de procesos comunicativos



Peñalver-Higuera (2021)	Competencia mediática en gerentes educativos universitarios	Competencias comunicativas en gerentes universitarios
Pérez-Zúñiga et al. (2018)	Innovación tecnológica educativa en la sociedad del conocimiento	Innovación educativa basada en la comunicación tecnológica
Rangel-Baca (2018)	Impacto de las TIC en la educación superior	Revisión de TIC en educación superior y su papel comunicativo
Sardiñas-González et al. (2020)	Desarrollo de comunicación educativa en docentes de secundaria	Desarrollo comunicativo docente en la educación secundaria
Schleifer (2018)	Comunicación mediática en noticias regionales y su relevancia	Relevancia de la comunicación en noticias regionales
Solórzano-Soto (2018)	Impacto de la comunicación asertiva en el aprendizaje autodirigido	Comunicación asertiva como facilitador del aprendizaje
Varona-Domínguez (2016)	Comunicación humanista en la educación estética	Perspectiva humanista en la comunicación educativa

Fuente: Elaboración propia.

En el contexto universitario, las competencias comunicativas del gerente educativo son esenciales para asegurar una gestión efectiva y promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Estas competencias no solo se limitan al intercambio de información, sino que implican una comprensión profunda de las dinámicas educativas y una capacidad para liderar equipos en entornos cada vez más complejos y digitalizados. A continuación, se describen las competencias clave que un gerente educativo universitario debe dominar, desde una perspectiva pedagógica avanzada:

Comunicación estratégica y relacional

El gerente educativo universitario debe ser capaz de diseñar y ejecutar una comunicación estratégica que alinee los objetivos institucionales con las prácticas educativas y las necesidades de la comunidad académica. Esto implica no solo transmitir información de manera eficiente, sino también crear entornos relacionales que fomenten la confianza y el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y personal administrativo. La implementación de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), como señala Bernal-Meneses et al. (2019), es fundamental para facilitar estas interacciones y crear una cultura de integración en el entorno universitario.



Competencia mediática y digital

El entorno educativo contemporáneo, cada vez más mediado por las tecnologías digitales, exige que el gerente universitario domine las competencias mediáticas y digitales. Estas habilidades son cruciales para aprovechar al máximo las tecnologías en la gestión de la educación, facilitando la alfabetización digital y el uso adecuado de recursos tecnológicos entre estudiantes y docentes. En este orden, Peñalver-Higuera (2021) subraya la importancia de que los gerentes desarrollen una competencia mediática sólida, no solo para gestionar la información, sino también para guiar procesos de innovación tecnológica en la enseñanza universitaria.

Comunicación asertiva y ética

La comunicación asertiva es esencial para un gerente educativo, ya que le permite expresar ideas de manera clara y respetuosa, lo que facilita la resolución de conflictos y la toma de decisiones en la institución; mientras que la ética en la comunicación es un componente indispensable en el manejo de relaciones interpersonales y el tratamiento de información sensible, especialmente en contextos como la gestión de redes sociales y plataformas digitales. Por consiguiente, Martínez-Gil et al. (2016) destacan que las consideraciones éticas son fundamentales en la práctica comunicativa de los líderes educativos, particularmente en la gestión de la privacidad y la responsabilidad digital.

Liderazgo comunicativo

El gerente educativo universitario debe ser un líder comunicativo, capaz de inspirar y movilizar a su equipo mediante un discurso coherente con los valores institucionales y adaptado a las necesidades del entorno educativo. Este liderazgo no solo implica dirigir cambios o reformas, sino también crear un clima de participación, donde la comunicación fluida fomente la innovación y el compromiso de todos los actores (Bertrand & Rodela, 2018) sugieren que un liderazgo inclusivo, comunicativo, siendo clave para impulsar la justicia social en la educación superior, permitiendo la equidad en el acceso y la participación activa de toda la comunidad.



Gestión de la comunicación en tiempos de crisis

En situaciones de crisis, como la pandemia de COVID-19, las competencias comunicativas del gerente educativo adquieren una importancia crítica. La capacidad para gestionar la comunicación en contextos de incertidumbre, asegurando la fluidez de la información y la coordinación eficaz entre los actores educativos, es fundamental para mantener la estabilidad y la continuidad de los procesos educativos. Mientras que Crovi-Druetta (2024) señala que los retos de la comunicación digital postpandemia han resaltado la necesidad de que los gerentes fortalezcan su capacidad para liderar en tiempos de crisis, adaptando la comunicación a los cambios rápidos en el entorno universitario.

Competencias en la comunicación educativa

El gerente educativo también debe fomentar el desarrollo de competencias comunicativas educativas en docentes y estudiantes. Esto incluye la creación de espacios de diálogo y participación que promuevan el aprendizaje activo y colaborativo. Por lo tanto, Sardiñas-González et al. (2020) indican que la comunicación educativa es un factor clave para el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite a los docentes mejorar su capacidad para interactuar con los estudiantes, potenciando su motivación y rendimiento académico.

DISCUSIÓN

El gerente educativo, como actor clave en la gestión universitaria, debe articular una comunicación estratégica que no solo sirva para la transmisión de información, sino que fomente relaciones efectivas entre los diferentes actores de la comunidad académica. En este sentido, Bernal-Meneses et al. (2019) plantean que el uso de las TRIC en el ámbito educativo permite crear entornos más interactivos y sociales, que facilitan la colaboración interdisciplinaria y la integración de los miembros de la comunidad universitaria. Esta perspectiva relacional de la comunicación es clave para el desarrollo de una cultura organizacional inclusiva, que potencie la participación y el compromiso de docentes y estudiantes en el proceso educativo.

La competencia mediática ha emergido como una habilidad indispensable para el gerente educativo en el contexto de la educación digital postpandemia. En esta línea, Peñalver-Higuera (2021) subraya la relevancia de que los gerentes educativos desarrollen competencias digitales avanzadas, no solo para gestionar plataformas tecnológicas, sino para promover una alfabetización digital integral en la universidad. Esta competencia no solo mejora la eficiencia de los procesos administrativos y pedagógicos, sino que también permite a los gerentes educativos liderar innovaciones tecnológicas que transforman los entornos de enseñanza y aprendizaje. La pandemia de COVID-19 ha acelerado la digitalización de la educación, lo que ha evidenciado la necesidad de que los líderes educativos sean mediadores efectivos entre la tecnología y la pedagogía.

El liderazgo comunicativo es otro aspecto crucial que se ha destacado en este análisis. En este sentido, Bertrand & Rodela (2018) enfatizan que el liderazgo inclusivo, fundamentado en una comunicación abierta y participativa, es vital para crear una cultura de equidad y justicia social en las instituciones educativas. En este sentido, el gerente educativo universitario debe ser un líder que inspire y motive a su equipo, promoviendo un ambiente donde la diversidad de opiniones y el diálogo constructivo se valoren como pilares de la innovación educativa.

La gestión ética de la información se convierte en otro componente indispensable de las competencias comunicativas del gerente. Mientras que Martínez-Gil et al. (2016) resaltan la importancia de la ética en la comunicación digital, particularmente en la gestión de la privacidad y la seguridad de los datos en los entornos educativos. Los gerentes educativos deben ser capaces de liderar con integridad, asegurando que las decisiones que involucren el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) se realicen bajo principios éticos claros, promoviendo la confianza y el respeto entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

El contexto postpandemia ha puesto de relieve la importancia de una gestión comunicativa eficaz en tiempos de crisis. En este ámbito, (Crovi-Druetta, 2024) indica que el gerente educativo debe estar preparado para gestionar situaciones



de incertidumbre, donde la comunicación clara y oportuna se convierte en un factor clave para mantener la cohesión institucional y la continuidad pedagógica. La pandemia ha evidenciado que los líderes educativos deben ser flexibles y adaptativos, gestionando la comunicación no solo como un mecanismo de transmisión de información, sino como una herramienta para mantener la resiliencia institucional en contextos de cambio acelerado.

La comunicación educativa es un aspecto transversal que impacta tanto en los docentes como en los estudiantes. Por consiguiente, Sardiñas-González et al. (2020) sugieren que los gerentes educativos deben fomentar un entorno donde la comunicación sea una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes, facilitando el aprendizaje colaborativo y promoviendo un intercambio constante de ideas. Esto no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también enriquece la formación de los docentes, quienes se benefician de un entorno donde la comunicación fluida y efectiva es un componente central del desarrollo profesional.

CONCLUSIÓN

Las competencias comunicativas del gerente educativo universitario son fundamentales para liderar de manera efectiva en un entorno académico complejo y en constante transformación. Estas competencias, que abarcan desde la comunicación estratégica y mediática hasta el liderazgo ético y la gestión en tiempos de crisis, son clave para fomentar una cultura organizacional inclusiva, promover la innovación pedagógica y garantizar la adaptación de la comunidad universitaria a los desafíos de la era digital postpandemia. El gerente educativo, en su rol de facilitador y líder, debe estar preparado para integrar estas competencias de manera que fortalezcan el aprendizaje colaborativo y la calidad educativa en un contexto globalizado.

FINANCIAMIENTO

No monetario



CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad César Vallejo: Trujillo, La Libertad, Perú.

REFERENCIAS

- Bernal-Meneses, Lara, Gabelas-Barroso, José Antonio & Marta-Lazo, Carmen. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social [Relationship, information and communication technologies (ICTs) as an environment for social integration]. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180149. <https://doi.org/10.1590/interface.180149>
- Bertrand, Melanie, & Rodela, Katherine. (2018). A Framework for Rethinking Educational Leadership in the Margins: Implications for Social Justice Leadership Preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 10–37. <https://doi.org/10.1177/1942775117739414>
- Cortés-Montalvo, Jorge Abelardo, Marín-Urbe, Rigoberto, & Guzmán-Ibarra, Isabel. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía [Media competencies in teachers, the basis for building citizenship]. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (29).
- Crovi-Druetta, Delia. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria [Post-pandemic educational communication. Challenging factors in university digital training]. *Inmediaciones de la Comunicación*, 19(1), 180-194. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- de-Pablos-Pons, Juan & Ballesta-Pagán, Javier. (2018). La Educación Mediática en Nuestro Entorno: Realidades y Posibles Mejoras [Media Education in Our Environment: Realities and Possible Improvements]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 117-132.
- Garrido-Bermúdez, Emerson, Pérez-Quintero, Franklin, Zuluaga-Arango, Juan, & Mena-Rodríguez, Helin. (2020). Estado del Arte de la Importancia de las TIC en la Educación en Colombia [State of the Art of the Importance of ICTs in Education in Colombia]. *UNACIENCIA*, 13(25), 30-37. <https://doi.org/10.35997/unaciencia.v13i25.479>
- Gómez-Domínguez, Cristian Enrique, Ramírez-Romero, José Luis, Martínez-González, Oscar, & Chuc-Piña, Ismael. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas [The use of ICT in English Teaching in Public Primary Schools]. *Revista de estudios y experiencias*



- en *educación*, 18(36), 75-94. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez4>
- González-Sierra, Darwin. (2021). Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación [Communication/education in Latin America: an approach from institutions and technologies in education]. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 119-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.11664>
- Martínez-Gil, Luis Armando, Martínez-Franco, Adrián-Israel, & Vives-Varela, Tania. (2016). Las consideraciones éticas del uso de las redes sociales virtuales en la práctica médica [Ethical considerations in the use of virtual social networks in medical practice]. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 59(3), 36-46.
- Medina-Vidal, Fernando, Briones-Peñalver, Antonio & Hernández-Gómez, Elena. (2017). Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España [Media education and media literacy in secondary education in Spain]. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 15(1), 42-65. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i1.1001>
- Mejía-Salazar, Gilberto. (2020). La aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de nivel medio superior en Tepic, Nayarit [The Application of ICT in the Teaching-Learning Processes by High School Students in Tepic, Nayarit]. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e008. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.694>
- Peñalver-Higuera, M. J. (2021). La competencia mediática en gerentes de educación universitaria [Media competence in managers of university education]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 1(3), 2-8. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v1i3.35>
- Pérez-Zúñiga, Ricardo, Mercado-Lozano, Paola, Martínez-García, Mario, Mena-Hernández, Ernesto & Partida-Ibarra, José Ángel. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa [The Knowledge Society and the Information Society as the cornerstone in educational technology innovation]. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 847 - 870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Rangel-Baca, Adriana. (2018). Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior: una revisión documental [Information and Communication Technologies in Higher Education: a documentary review.]. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (52), 125-137. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.09>



- Sardiñas-González, Yumar, Domínguez-García, Ileana, & Reinoso-Cápiro, Carmen Bárbara. (2020). La comunicación educativa: su desarrollo en el profesor de secundaria básica [Educative communication: its development in secondary school teachers]. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (71), 18-24.
- Schleifer, Pablo. (2018). Comunicación mediática y noticias regionales. La televisión pública en Río Negro [Media communication and regional news. Public television in Río Negro]. *Revista de Comunicación*, 17(1), 166-180. <https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-A9>
- Solórzano-Soto, Rita. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes [The impact of teacher assistance communication in the self-student learning of students]. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194.
- Varona-Domínguez, Freddy. (2016). Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana [A humanistic look to the esthetic education of the human sensibility]. *Aisthesis*, (60), 111-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812016000200006>

Derechos de autor: 2024 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Educación compleja y transformación educativa universitaria Complex education and university educational transformation

Franklin Marcelo Sánchez-Pástor
franklin.sanchez@unl.edu.ec
Red Académica Sinergia, Loja, Loja, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-4919-8631>

RESUMEN

La educación universitaria contemporánea enfrenta un desafío epistemológico y pedagógico sin precedentes. En este orden de ideas, se presenta el objetivo de investigación consistente en analizar la educación compleja y transformación educativa universitaria. Se trabajó desde una connotación metodológica descriptivo documental, la recopilación de datos se basó en una revisión sistemática de 17 textos académicos. La educación universitaria, vista desde el prisma de la complejidad, exige una reconfiguración integral que abarque tanto las estructuras pedagógicas como las éticas. El pensamiento transcomplejo permite enfrentar la incertidumbre inherente a los procesos educativos, mientras que la integración de la alteridad y la interdisciplinariedad fomenta una educación más inclusiva, flexible y crítica. En este sentido, la pedagogía no puede seguir siendo un espacio estático y fragmentado, sino que debe transformarse en un proceso dinámico, capaz de formar individuos preparados no solo para adquirir conocimiento, sino para navegar y adaptarse en un mundo diverso.

Descriptores: aprendizaje a lo largo de la vida; ciudades del aprendizaje; coeducación. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

Contemporary university education faces an unprecedented epistemological and pedagogical challenge. In this order of ideas, the research objective is presented, consisting of analysing complex education and university educational transformation. We worked from a descriptive-documentary methodological connotation, the data collection was based on a systematic review of 17 academic texts. University education, seen through the prism of complexity, requires a comprehensive reconfiguration that encompasses both pedagogical and ethical structures. Transcomplex thinking makes it possible to confront the uncertainty inherent in educational processes, while the integration of otherness and interdisciplinarity fosters a more inclusive, flexible and critical education. In this sense, pedagogy can no longer remain a static and fragmented space, but must be transformed into a dynamic process, capable of forming individuals prepared not only to acquire knowledge, but to navigate and adapt in a diverse world.

Descriptors: lifelong learning; learning cities; coeducation. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 02/08/2024. Revisado: 03/08/2024. Aprobado: 08/08/2024. Publicado: 09/10/2024.

Artículos de investigación



INTRODUCCIÓN

La educación universitaria contemporánea enfrenta un desafío epistemológico y pedagógico sin precedentes. En un mundo caracterizado por la incertidumbre, la interdependencia y la fluidez de los conocimientos, los enfoques educativos tradicionales, centrados en la transmisión unidireccional y lineal de información, se muestran cada vez más inadecuados para formar sujetos capaces de navegar la complejidad del presente. En este contexto, la teoría de la complejidad emerge como un paradigma transformador que subraya la naturaleza multidimensional, no lineal y dinámica del proceso educativo. La pedagogía, desde esta óptica, se ve forzada a reconfigurarse, abandonando estructuras rígidas y abriendo espacio para enfoques que promuevan la flexibilidad, la transdisciplinariedad y el diálogo crítico.

El presente trabajo busca explorar cómo la adopción del pensamiento complejo y de una pedagogía crítica pueden articularse para promover una transformación profunda en la educación universitaria. Para ello, se abordarán conceptos clave como la transcomplejidad, la alteridad, la ética del cuidado y la interdisciplinariedad, elementos que, en conjunto, ofrecen una renovada comprensión del quehacer educativo. Esta discusión se inserta en la necesidad urgente de que las universidades formen a individuos no solo capacitados para adquirir conocimientos técnicos, sino para enfrentar, con responsabilidad y creatividad, los retos de una realidad cada vez más incierta y cambiante.

En este orden de ideas, se presenta el objetivo de investigación consistente en analizar la educación compleja y transformación educativa universitaria.

Marco teórico

El pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin (1990), desafía las aproximaciones tradicionales a la educación al afirmar que los fenómenos no pueden ser comprendidos de manera fragmentada, sino que deben ser abordados desde una óptica que contemple sus múltiples interacciones y

contradicciones. En la esfera educativa, esto implica reconocer que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sigue una línea recta, sino que es profundamente no lineal, emergente y multidimensional (González-Velasco, 2018). A esta idea se suma el concepto de transcomplejidad, desarrollado por González-Velasco (2021), que propone la integración de saberes desde múltiples disciplinas como forma de abordar la incertidumbre que caracteriza los fenómenos educativos y sociales contemporáneos. La transcomplejidad no solo fomenta una aproximación más holística y flexible al conocimiento, sino que permite que tanto docentes como estudiantes se sitúen en el centro de un proceso educativo transformador y dialógico.

Pedagogía crítica y emancipación del sujeto

Desde una perspectiva crítica, la pedagogía no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe generar las condiciones para la emancipación del sujeto. Inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, la pedagogía crítica promueve la reflexión crítica y el diálogo como herramientas para que los estudiantes se conviertan en actores de su propio aprendizaje, capaces de cuestionar las estructuras de poder que subyacen a las prácticas educativas y sociales (Freire, 1970).

En este sentido, el enfoque crítico se alinea perfectamente con el pensamiento complejo, al rechazar las simplificaciones reduccionistas y abogar por una educación que fomente el pensamiento autónomo, la creatividad y el compromiso social (Rivas-Urrego et al., 2020). La pedagogía crítica, en el marco de la complejidad, permite que el acto educativo se convierta en un proceso dialéctico, donde la construcción del conocimiento emerge de la interacción entre sujetos activos, sus experiencias y su contexto.

Alteridad y ética del cuidado en la educación

En la medida en que el pensamiento complejo reconoce la interdependencia y la pluralidad de perspectivas, la pedagogía debe incorporar la ética de la alteridad como un principio rector. En este orden, Córdoba & Vélez-De La Calle (2016),

siguiendo los planteamientos de Enrique Dussel, destacan que la educación debe ser un espacio en el que se reconozcan y valoren las múltiples subjetividades, promoviendo un encuentro con el "otro" que no solo tolere la diferencia, sino que la celebre como fuente de enriquecimiento pedagógico. Esta idea se complementa con la ética del cuidado, desarrollada por autores como Gilligan (1982), que sitúa las relaciones humanas en el centro del proceso educativo (Idareta-Goldaracena & Úriz-Pemán, 2012). La alteridad y el cuidado son esenciales para construir un entorno educativo inclusivo y sensible a las necesidades diversas de los estudiantes, reconociendo que la complejidad también se manifiesta en el plano de las relaciones sociales y afectivas.

Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular

La interdisciplinariedad se presenta como una necesidad inherente a la educación en contextos complejos. Morales-Castañeda (2023) sostiene que la educación superior no puede continuar operando bajo esquemas disciplinarios rígidos, que fragmentan el conocimiento y limitan la capacidad de los estudiantes para abordar problemas de manera integral. En cambio, la transdisciplinariedad, tal como la plantea Espejo (2010), propone una fusión de saberes que permita una comprensión más profunda y holística de los fenómenos. Esta flexibilidad curricular no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos multifacéticos, promoviendo un pensamiento sistémico y la capacidad de adaptarse a un entorno laboral en constante transformación.

MÉTODO

Se trabajó desde una connotación metodológica descriptivo documental, analizándose las contribuciones del pensamiento complejo y la pedagogía crítica en la transformación de la educación universitaria. Esta perspectiva permitió describir cómo los conceptos teóricos relacionados con la complejidad y la pedagogía crítica pueden aplicarse en contextos educativos.

La recopilación de datos se basó en una revisión sistemática de 17 textos académicos obtenidos de bases de datos especializadas como Scopus, Web of Science y Google Scholar. Se establecieron criterios de inclusión que facilitaron la selección de fuentes pertinentes al tema de estudio:

Publicaciones académicas que aborden el pensamiento complejo en educación, preferentemente de los últimos 15 años.

Textos fundamentales y contemporáneos sobre la pedagogía crítica, con énfasis en su aplicación en la educación superior.

Estudios relacionados con la transdisciplinariedad, la ética del cuidado y la alteridad en los entornos educativos.

RESULTADOS

Se presentan los resultados de la investigación en función del análisis documental de los trabajos escrutados:

Tabla 1. Educación compleja y transformación educativa universitaria

Autor(es) y Año	Título	Ideas Principales	Relación con la Educación Compleja	Contribución a la Transformación Universitaria
Basora, O. C. (2021)	La complejidad y la transformación de la educación	La educación debe incorporar una perspectiva compleja para entender y manejar la diversidad y la incertidumbre.	Promueve la complejidad como herramienta clave para afrontar los retos educativos actuales.	Sugiere una reforma estructural en las universidades para adaptarse a la naturaleza compleja del conocimiento.
Córdoba & Vélez-De La Calle (2016)	La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel	Explora la alteridad y la transmodernidad, argumentando que la educación debe abrazar la diversidad de perspectivas.	Aplica la alteridad como un concepto fundamental en la educación compleja.	Impulsa una transformación educativa que promueva la inclusión y el respeto a la diversidad.
Espejo (2010)	Algunos aspectos de la educación compleja	La educación es un proceso dinámico e interconectado, influido por múltiples factores.	Destaca la necesidad de un enfoque transdisciplinario en la educación.	Propone una reforma educativa que permita abordar los problemas complejos de manera integral.



González-Velasco (2018)	El proceso educativo desde el pensamiento complejo	Aboga por la integración del pensamiento complejo en el proceso educativo para enfrentar la incertidumbre.	Recalca la importancia de un enfoque holístico en el aprendizaje.	Promueve la innovación en los modelos educativos universitarios mediante el pensamiento complejo.
González-Velasco (2021)	La Educación Transcompleja	Introduce el concepto de transcomplejidad para enfrentar la incertidumbre y la imprevisibilidad en la educación.	Amplía el pensamiento complejo con un enfoque transcomplejo, que incluye múltiples perspectivas.	Aboga por una transformación educativa que abraza la incertidumbre y el cambio constante.
Gorodokin (2006)	La formación docente y su relación con la epistemología	Discute la necesidad de una epistemología que abarque la complejidad en la formación docente.	La formación docente debe ser rediseñada para reflejar la naturaleza compleja del conocimiento.	Propone un cambio en los programas de formación docente para integrar un enfoque complejo.
Idareta-Goldaracena & Úriz-Pemán (2012)	Aportaciones de la ética de la alteridad y del cuidado a la intervención social	Plantea la importancia de la ética de la alteridad y el cuidado en la intervención educativa.	La ética de la alteridad complementa la complejidad educativa, fomentando la inclusión.	Promueve una educación más inclusiva y ética en la intervención social y educativa.
Morales-Castañeda (2023)	La complejidad en la educación superior universitaria	La complejidad en la educación superior requiere abordajes interdisciplinarios y flexibles.	Relaciona la educación universitaria con un enfoque integral que considera múltiples variables.	Sugiere una transformación universitaria hacia modelos más flexibles e interdisciplinarios.
Osorio-Gómez, Vidanovic-Geremich & Finol De Franco (2021)	Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción	Examina cómo los elementos del proceso de enseñanza interactúan en un entorno educativo complejo.	La interacción entre los elementos del proceso de aprendizaje es fundamental para la educación compleja.	Propone una renovación de los enfoques pedagógicos universitarios para fomentar la interacción dinámica entre estos elementos.
Pincheira-Muñoz (2021)	Relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes	Examina la inclusión identitaria de estudiantes inmigrantes y sus relaciones de otredad y alteridad en espacios escolares.	Relaciona la educación compleja con la inclusión identitaria y cultural.	Promueve una transformación hacia una mayor inclusión de estudiantes inmigrantes en el sistema universitario.



Pujolás (2009)	9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo	Presenta el aprendizaje cooperativo como una herramienta clave para mejorar la educación compleja.	La cooperación es un componente esencial en los entornos educativos complejos.	Impulsa la adopción de metodologías cooperativas para mejorar la educación universitaria.
Restrepo Solarte (2024)	El aprendizaje desde la complejidad	El aprendizaje es un proceso caótico y confuso, pero también lleno de posibilidades educativas.	El aprendizaje complejo es un fenómeno no lineal que requiere nuevas metodologías.	Sugiere cambios en las estrategias de enseñanza para adaptarse a la complejidad del aprendizaje.
Retamozo (2017)	Epistemología de las ciencias sociales en la filosofía de Enrique Dussel	Reflexiona sobre la epistemología de las ciencias sociales desde la filosofía de la liberación de Enrique Dussel.	Relaciona la educación compleja con una epistemología liberadora que cuestione los enfoques dominantes.	Aboga por una transformación que integre una epistemología más crítica y liberadora en la educación universitaria.
Rivas-Urrego, Urrego & Araque Escalona (2020)	Paulo Freire y el pensamiento crítico	Explora el pensamiento crítico de Paulo Freire y su importancia en la pedagogía universitaria.	El pensamiento crítico es clave para enfrentar la complejidad en el contexto educativo.	Promueve un cambio hacia una pedagogía universitaria crítica que responda a los desafíos de la complejidad.
Robles & Ortiz Granja (2020)	La educación bajo el signo de la complejidad	Plantea que la complejidad es un rasgo esencial de la educación contemporánea y que debe abordarse de manera integral.	Subraya que la educación debe reconocer y adaptarse a su naturaleza compleja.	Propone reformas educativas que permitan gestionar eficazmente la complejidad en el ámbito universitario.
Trejo, Arcos Arévalo, Robayo Villalta & da Silva Marinho (2023)	Las complejidades de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI	Explora las múltiples complejidades presentes en la sociedad del conocimiento y sus implicaciones para la educación.	Relaciona la complejidad del conocimiento con los retos educativos contemporáneos.	Fomenta la adopción de nuevos enfoques en la educación universitaria para adaptarse a los cambios de la sociedad del conocimiento.
Uribe-Sánchez (2009)	El pensamiento complejo de Edgar Morin	Examina el pensamiento complejo de Edgar Morin como una solución a los problemas sociales, económicos y políticos.	Relaciona el pensamiento complejo con la necesidad de un enfoque educativo que refleje las complejidades sociales.	Promueve una transformación educativa que adopte el pensamiento complejo como base para la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Desde la información presentada en la tabla 1, se describen los siguientes aspectos:

Educación como un sistema no lineal y multidimensional

La educación es entendida como un sistema complejo en el que múltiples factores interactúan de manera dinámica. En este orden, (Basora, 2021) y González-Velasco (2018, 2021) destacan la importancia de integrar el pensamiento complejo en la educación para hacer frente a la incertidumbre. Esto sugiere que las universidades deben adaptarse continuamente a los cambios sociales, tecnológicos y culturales, lo que implica una reforma estructural que abarque no solo los contenidos académicos, sino también las metodologías pedagógicas.

El valor de la alteridad y la transmodernidad en la educación

El enfoque de la alteridad, presentado por Córdoba & Vélez-De La Calle (2016), introduce la necesidad de incluir diversas perspectivas en la educación, proponiendo un enfoque que reconozca las diferencias culturales y sociales. Este concepto también es abordado por autores como Pincheira-Muñoz (2021) y Retamozo (2017), quienes conectan la alteridad con la educación inclusiva y los cambios necesarios en las universidades para hacer frente a la diversidad estudiantil. Estos enfoques coinciden en que las universidades deben transformarse para incluir y respetar la pluralidad de identidades culturales y sociales, lo que fomenta una visión más inclusiva del sistema educativo.

Pensamiento crítico y pedagogía transformadora

El pensamiento crítico es un tema recurrente en autores como Rivas-Urrego et al. (2020) y Paulo Freire, donde se plantea que la pedagogía universitaria debe empoderar a los estudiantes para cuestionar el conocimiento y las estructuras establecidas. En relación con la educación compleja, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para enfrentar la complejidad de los

problemas actuales. La transformación educativa requiere una pedagogía activa y participativa, que permita a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y analíticas necesarias en un mundo interconectado y complejo.

La transcomplejidad como enfoque para la incertidumbre

La idea de "transcomplejidad" propuesta por González-Velasco (2021) lleva el concepto de la complejidad educativa más allá de las fronteras disciplinarias. La transcomplejidad se refiere a la necesidad de adoptar una perspectiva integral que permita a los educadores y estudiantes enfrentarse a la incertidumbre y el cambio constante. Este enfoque fomenta una transformación educativa en la que las universidades no solo impartan conocimientos, sino que también preparen a los estudiantes para enfrentar desafíos impredecibles.

Interdisciplinariedad y flexibilidad en los programas universitarios

En este ámbito Morales-Castañeda (2023) y Espejo (2010) destacan la necesidad de programas universitarios más flexibles y multidisciplinarios para abordar los problemas de la educación compleja. Los modelos educativos deben ser adaptables y permitir la interacción de diferentes disciplinas, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y prepara a los estudiantes para comprender y abordar problemas desde múltiples perspectivas. Esta flexibilidad es crucial para la transformación universitaria, por cuanto permite a las instituciones reaccionar ante cambios rápidos en la sociedad y en el mundo laboral.

Ética de la alteridad y el cuidado en la intervención educativa

En este sentido, (Idareta-Goldaracena & Úriz-Pemán, 2012) plantean la relevancia de la ética del cuidado y la alteridad en la intervención educativa. La ética del cuidado implica una mayor sensibilidad hacia las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, promoviendo un enfoque humanizado que se alinea con la complejidad del entorno educativo actual. En este sentido, la transformación universitaria implica un cambio en las relaciones entre educadores y estudiantes, donde la empatía y la comprensión se convierten en principios clave.

Aprendizaje cooperativo y dinámico

En este orden, Pujolás (2009) señala que el aprendizaje cooperativo es una estrategia clave para enfrentar la complejidad en la educación. Al promover el trabajo colaborativo, las universidades pueden generar un entorno en el que los estudiantes aprendan no solo de los contenidos, sino también de sus compañeros, desarrollando habilidades sociales y cognitivas que son esenciales en un contexto complejo. La cooperación es, por tanto, un elemento transformador en el ámbito universitario.

DISCUSIÓN

La educación universitaria, entendida bajo los postulados de la complejidad, requiere una revisión ontológica y epistemológica que trascienda los enfoques fragmentados y disciplinarios tradicionales. Como señala Basora (2021), la educación debe ser concebida como un sistema dinámico y no lineal, donde múltiples variables cognitivas, emocionales, sociales y culturales, interactúan de manera constante, produciendo resultados emergentes que no pueden ser completamente predecibles. En este sentido, la pedagogía debe abandonar la linealidad causal y abrazar un enfoque transcomplejo, tal como proponen González-Velasco (2018, 2021), donde el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino una herramienta de adaptación a la incertidumbre.

El concepto de transcomplejidad expuesto por González-Velasco (2021) redefine el papel del docente y del estudiante en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se convierte en un proceso de construcción inacabada, permeado por la incertidumbre y la indeterminación. La pedagogía, entonces, debe promover espacios de reflexión crítica que permitan la articulación de saberes diversos, reconociendo que el conocimiento se genera en la interacción entre múltiples dimensiones que no siempre son visibles ni controlables. Esta visión exige un replanteamiento de las metodologías tradicionales, proponiendo en su lugar una pedagogía flexible, transdisciplinaria y adaptativa, que responda a la naturaleza caótica y multifactorial de los problemas contemporáneos.

Asimismo, Morales-Castañeda (2023) destaca la urgencia de establecer una educación superior que integre la interdisciplinariedad como un eje estructurante. El conocimiento no puede continuar siendo fragmentado en compartimentos estancos, sino que debe ser entendido como una red de interrelaciones, donde las fronteras entre disciplinas se difuminan para permitir una comprensión más holística y compleja de la realidad. En consideración, Espejo (2010) también subraya esta necesidad al señalar que la educación compleja requiere la ruptura de las barreras disciplinarias, fomentando un aprendizaje transversal que permita a los estudiantes navegar entre diferentes áreas de conocimiento y desarrollar un pensamiento sistémico.

Desde una perspectiva ética, la inclusión de la alteridad en la pedagogía compleja cobra relevancia fundamental (Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016) abordan la alteridad desde la transmodernidad, sugiriendo que la educación debe ser un espacio donde las diversas identidades culturales, sociales y epistémicas coexistan en igualdad de condiciones. Este planteamiento es crucial en un contexto educativo complejo, donde las diferencias no son vistas como obstáculos, sino como elementos que enriquecen el proceso de aprendizaje. En esta línea, Pincheira-Muñoz (2021) y Retamozo (2017) amplían la discusión al vincular la alteridad con la inclusión identitaria y la justicia social en los entornos educativos, sugiriendo que la transformación de la universidad pasa por reconocer y acoger la pluralidad de voces y perspectivas.

La pedagogía crítica, inspirada en el legado de Freire (en Rivas-Urrego et al., 2020), juega un rol crucial en la articulación de estos principios de complejidad y alteridad. Freire defendía la idea de que la educación debe ser un proceso de liberación, donde el estudiante es un sujeto activo en la construcción del conocimiento, y no un receptor pasivo. Este planteamiento, aplicado al marco de la complejidad, desafía los modelos educativos hegemónicos y propone una pedagogía transformadora, donde el cuestionamiento, la reflexión y el diálogo crítico se convierten en las herramientas principales para navegar la incertidumbre del mundo contemporáneo. La pedagogía crítica, al confrontar las

estructuras de poder y conocimiento, se alinea con la complejidad al descentrar la autoridad epistémica y fomentar un espacio de construcción colectiva del saber.

En complemento, la ética del cuidado y la alteridad, tal como la conceptualizan Idareta-Goldaracena y Úriz-Pemán (2012), son componentes esenciales para una pedagogía que aborde la complejidad no solo desde el plano cognitivo, sino también desde el plano relacional y humano. La educación, en este sentido, debe concebirse como un espacio donde las interacciones humanas y el respeto por la diversidad son fundamentales para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Este enfoque resuena con la noción de complejidad, ya que reconoce que las relaciones humanas y las dinámicas sociales son tan impredecibles y multifacéticas como el conocimiento mismo.

CONCLUSIÓN

La educación universitaria, vista desde el prisma de la complejidad, exige una reconfiguración integral que abarque tanto las estructuras pedagógicas como las éticas. El pensamiento transcomplejo permite enfrentar la incertidumbre inherente a los procesos educativos, mientras que la integración de la alteridad y la interdisciplinariedad fomenta una educación más inclusiva, flexible y crítica. En este sentido, la pedagogía no puede seguir siendo un espacio estático y fragmentado, sino que debe transformarse en un proceso dinámico, capaz de formar individuos preparados no solo para adquirir conocimiento, sino para navegar y adaptarse en un mundo diverso y en constante evolución. La construcción de una universidad que responda a estos desafíos implica la adopción de una ética del cuidado, del diálogo y de la colaboración, donde el aprendizaje emerge como un fenómeno relacional y transformador.

FINANCIAMIENTO

No monetario



CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A quienes se dedican en la mejora de una educación transformadora y compleja.

REFERENCIAS

- Basora G., O. C. (2021). La complejidad y la transformación de la educación [The complexity and transformation of education]. *Conjeturas Sociológicas*, 9(24), 50–77.
- Córdoba, M. E. & Vélez–De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel [Otherness from the perspective of Enrique Dussel's transmodernity]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.
- Espejo, Roberto. (2010). Algunos aspectos de la educación compleja [Some aspects of complex education]. *Polis (Santiago)*, 9(25), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100007>
- González-Velasco, Juan Miguel. (2018). El proceso educativo desde el pensamiento complejo [The educational process from complex thinking]. *Revista CON-CIENCIA*, 6(1), 53-62.
- González-Velasco, Juan Miguel. (2021). La Educación Transcompleja una nueva forma de pensar la incertidumbre [Transcomplex education a new way of thinking about uncertainty]. *Revista CON-CIENCIA*, 9(2), 67-83. Epub 30 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.53287/rqla9910zy25i>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología [Teacher training and its relation to epistemology]. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(5), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Idareta-Goldaracena, F., & Úriz-Pemán, M. (2012). *Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. Alternativas [Contributions of E. Lévinas' ethics of otherness and C. Gilligan's ethics of care to social work intervention. Alternatives]*. *Cuadernos de Trabajo Social*, 0(19), 33-44. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2012.19.02>
- Morales-Castañeda, C. A. (2023). La complejidad en la educación superior universitaria [Complexity in university higher education]. *Revista Vida, Una Mirada Compleja*, 5(1), 7–12. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.21>
- Osorio-Gómez, L. A., Vidanovic-Geremich, M. A., & Finol De Franco, P. M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo [Elements of the teaching-learning



- process and their interaction in the educational field]. *Revista Qualitas*, 23(23), 001 - 011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Pincheira-Muñoz, L. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana [The relationships of otherness, otherness and cultural identity inclusion of immigrant students in municipal school spaces in the metropolitan region]. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 355-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200355>
- Pujolás, P. (2009). 9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo [9 key ideas. Cooperative learning]. Barcelona, España: Graó.
- Restrepo Solarte, S. M. (2024). El aprendizaje desde la complejidad. Fenómeno sujeto a, confuso y caótico [Learning from complexity. Phenomenon subject to, confused and chaotic]. *Plumilla Educativa*, 32(2), 185-203. <https://doi.org/10.30554/pe.2.5012.2023>
- Retamozo, M. (2017). Epistemología de las ciencias sociales en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel [Social science epistemology on Enrique Dussel philosophy of liberation]. *Cinta de moebio*, (60), 339-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300339>
- Rivas-Urrego, G., Urrego, A. J., & Araque Escalona, J. C. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: Palabra y acción en la pedagogía universitaria [Paulo Freire and critical thinking: Word and action in university pedagogy]. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 293–307. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>
- Robles, Darwin Joaquín, & Ortiz Granja, Dorys Noemy. (2020). La educación bajo el signo de la complejidad [The education under the sign of complexity]. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 157-180. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.05>
- Trejo, Carlos Alcívar, Arcos Arévalo, Alejandra Carolina, Robayo Villalta, Álex Mauricio, & da Silva Marinho, Glécia Morgana. (2023). Las complejidades de la sociedad del conocimiento en el siglo XXI [The complexities of the knowledge society in the 21st century]. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 36-44. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0204>
- Uribe-Sánchez, J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico [Edgar Morin's complex thinking, a possible solution to our political, social and economic situation]. *Espacios Públicos*, 12(26), 229-242.