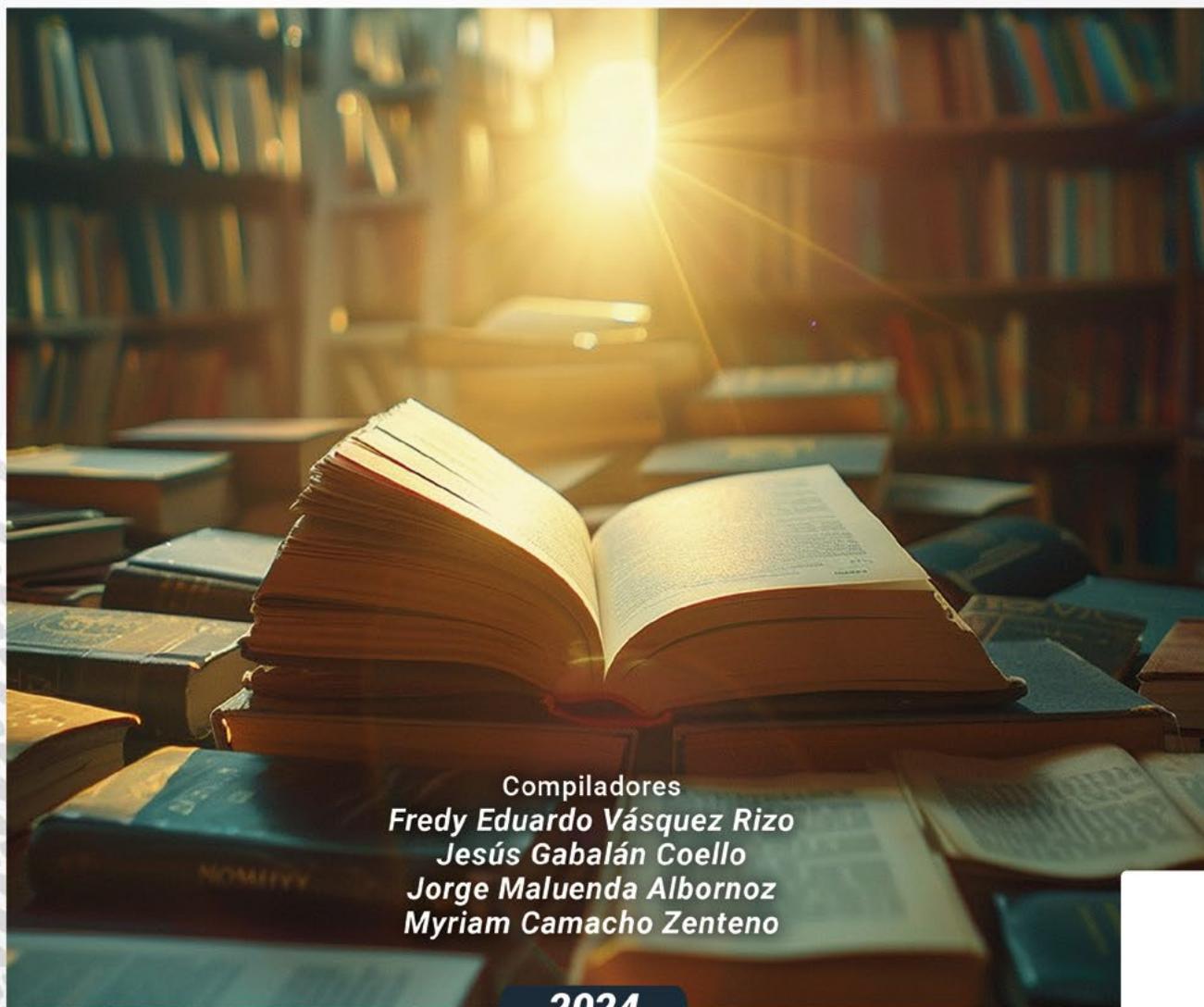




# EL COMPLEJO ASUNTO DE LA EDUCACION SUPERIOR: ARISTAS, ENFOQUES Y DESAFIOS



Compiladores  
*Fredy Eduardo Vásquez Rizo*  
*Jesús Gabalán Coello*  
*Jorge Maluenda Albornoz*  
*Myriam Camacho Zenteno*

2024

"Imagen de portada generada por inteligencia artificial, descargada de Freepik (2025): Recuperada de [https://www.freepik.com/free-ai-image/open-book-with-natural-element\\_320256900.htm#fromView=image\\_search&page=1&position=0&uuid=a3d10094-bd6b-4de3-895a-7faa31b1f8c2&query=educacion+](https://www.freepik.com/free-ai-image/open-book-with-natural-element_320256900.htm#fromView=image_search&page=1&position=0&uuid=a3d10094-bd6b-4de3-895a-7faa31b1f8c2&query=educacion+)

## **AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL VALLE**

M.Sc. Gonzalo Vicente Ruiz Ostría  
**Rector Nacional**

Diego Alonso Villegas Zamora, Ph.D.  
**Vicerrector Académico Nacional**

M.Sc. Sandra Marcela Ruiz Ostría  
**Vicerrectora Interacción Social y Difusión  
Cultural**

Lic. Daniela Zambrana Grandy  
**Secretaría General**

M.Sc. Ana Cárdenas Angulo  
**Vicerrector Sede Académica Santa Cruz**

M.B.A. Carlos Torricos Mérida  
**Vicerrector Sede Académica Sucre**

M.Sc. Franklin Nestor Rada  
**Vicerrector Sede Académica La Paz**

Lic. Miguel Ángel Añez Sameshima  
**Vicerrector Sede Académica Trinidad**

M.Sc. Jorge Carlos Ruiz De la Quintana,  
**Director Nacional de Investigación**

### **COMPILADO POR**

Fredy Eduardo Vásquez Rizo  
Jesús Gabalán Coello  
Jorge Maluenda Albornoz  
Myriam Camacho Zenteno

### **EDICIÓN DIAGRAMACIÓN:**

Ing. Giubell Melanie Mercado Franco  
**Coordinadora de Difusión Científica y  
Formación en Investigación**

Lic. Luis Marco Fernández Sandoval  
**Coordinador de producción Audiovisual**

Lic. María Fernanda Torrico Rojas  
**Asistente en Divulgación y Manejo de Redes**

El complejo asunto de la educación superior:  
Aristas, enfoques y desafíos  
<https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5>

Derechos de autor © 2025 Alexander González  
García, Jorge Amado Rentería Vera, Eliane  
Silva Moreira, Pricila Kohls-Santos, Claudio  
Rafael Vásquez Martínez, Francisco Flores  
Cuevas, Felipe Anastacio González González,  
Jesús Gabalán Coello, Fredy Eduardo  
Vásquez Rizo, Myriam Camacho Zenteno,  
Genoveva Amador Fierros, Alberto Segundo  
Mestra Pineda, Maddalena Della Volpe, Jesús  
Gabalán Coello, Julio Cesar Carozzo C.,  
Esta obra está bajo una licencia internacional  
[Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Los autores declaran no tener ningún conflicto  
de intereses en la publicación de este  
documento.



Versión digital en Bolivia, 2024

Depósito Legal: 2-1-3183-2025

Código de Registro ISBN:  
978-9917-620-10-5



Universidad Privada del Valle  
Telf: (591) 4-4318800 / Fax: (591) 4-4318886.  
Campus Universitario Tiquipaya.  
Calle Guillermina Martínez, s/n, Tiquipaya.  
Casilla Postal 4742.  
Cochabamba – Bolivia.



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN..... 9

LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS Y SU OPERACIONALIZACIÓN ..... 12

CAPÍTULO 1. FORMACIÓN ÉTICA UNIVERSITARIA: ELEMENTOS  
PARA SU COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN ..... 13

Resumen ..... 13

1. Introducción ..... 14

2. Principio regulativo de la formación ética universitaria..... 16

3. Pedagogía para la formación ética..... 18

4. Clima institucional y formación ética ..... 21

5. Conclusiones ..... 24

Referencias ..... 25

CAPÍTULO 2. PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y ÉXITO ACADÉMICO Y SU  
RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR ..... 29

Resumen ..... 29

1. Introducción..... 29

2. El estudiante y la autorregulación del aprendizaje ..... 31

3. MIPESA y la autorregulación del aprendizaje ..... 34

4. Consideraciones finales ..... 37

Referencias ..... 38

CAPÍTULO 3. ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO DE UN PROFESOR  
UNIVERSITARIO..... 41

Resumen ..... 41

1. Introducción ..... 41

2. La experiencia en el arte .....	42
3. Los inicios.....	46
4. Los libros publicados.....	48
5. Experiencia como investigador.....	48
6. Metodología.....	49
7. Resultados.....	50
8. Conclusiones.....	50
Referencias .....	51

#### CAPÍTULO 4. “DOCTORES DE PAPEL”. LA PROBLEMÁTICA DE LOS

TÍTULOS SIN IMPACTO REAL.....	54
Resumen .....	54
1. Introducción.....	55
2. Contexto de la problemática.....	57
3. Definición y características de los “doctores de papel” .....	58
3.1. Falta de producción científica significativa.....	59
3.2. Enfoque en la obtención del título.....	60
3.3. Desinterés por la investigación rigurosa .....	61
3.4. Motivaciones externas .....	62
3.5. Dificultad para desarrollar argumentaciones científicas.....	62
4. Causas de la proliferación de “doctores de papel” .....	63
4.1. Presión institucional y competitividad .....	64
4.2. Falta de supervisión académica.....	64
4.3. Incentivos mal alineados.....	65
4.4. Comercialización de la educación superior.....	66
4.5. Falta de estándares universales .....	67
5. Implicaciones para la comunidad científica y académica.....	67
6. Algunos planteamientos y propuestas para abordar la problemática.....	68
6.1. Revisión de estándares y requisitos .....	69
6.2. Mayor supervisión académica.....	70

6.3. Fomento de una cultura de integridad académica .....	70
6.4. Mayor transparencia y rendición de cuentas .....	71
6.5. Promoción de incentivos alineados con la calidad.....	71
7. Conclusiones.....	72
Referencias .....	72

## CAPÍTULO 5. IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL

PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	75
Resumen .....	75
1. Introducción .....	76
2. Marco conceptual .....	76
3. Razones para internacionalizar el perfil del estudiante universitario .....	78
4. Características deseables en un perfil universitario de competencia internacional .....	80
4.1 Competencia global .....	80
4.2 Competencia intercultural .....	81
4.3 Competencia internacional.....	82
4.4 Ciudadanía mundial .....	82
5. Un camino posible para la internacionalización del proceso de enseñanza y el aprendizaje.....	83
5.1 El camino del profesor en un currículum con dimensión internacional ...	84
5.2 El camino del estudiante en un currículum con dimensión internacional	85
6. Conclusiones.....	86
Referencias .....	87

CONTEXTOS FORMATIVOS.....	90
---------------------------	----

## CAPÍTULO 6. FUNDAMENTOS ÉTICOS PARA LA FORMACIÓN DE

BACTERIÓLOGOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, COLOMBIA.....	91
Resumen .....	91

1. Introducción .....	91
2. Justificación de la propuesta .....	93
3. Propósitos de formación u objetivos.....	95
3.1 Competencia general del curso .....	96
3.2 Unidades de aprendizaje .....	96
3.2.1 Unidad I: definiciones y conceptos fundamentales .....	96
3.2.2 Unidad II: moral.....	97
3.2.3 Unidad III: axiología .....	98
3.2.4 Unidad IV: ética profesional .....	99
3.2.5 Unidad V: bioética .....	100
3.3 Competencias transversales.....	101
4. Recursos de la estrategia metodológica .....	101
5. Lineamientos de evaluación de Resultados de Aprendizaje [RA] .....	101
6. Conclusiones .....	102
Referencias .....	103

## CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ITALIA: MARCOS DE ACCIÓN Y ELEMENTOS

PREPONDERANTES.....	105
Resumen .....	105
1. El sistema educativo italiano .....	106
2. Evaluación y acreditación en el sistema universitario y de investigación en Italia .....	108
3. El proceso: tres fases.....	110
4. Actualizaciones para la acreditación de las instituciones y los programas académicos en Italia.....	119
5. Conclusiones .....	122
Referencias .....	124

CAPÍTULO 8. LA ASAMBLEA DE AULA. UNA ESTRATEGIA .....	126
Resumen .....	126
1. Introducción .....	127
2. Escuela y educación.....	128
3. La convivencia democrática, qué es y cómo construirla .....	131
4. La convivencia y la asamblea de aula.....	135
5. La asamblea de aula como metodología de trabajo .....	136
6. Lo que ofrece la asamblea de aula .....	137
Referencias .....	139

## LISTA DE TABLAS

### CAPÍTULO 7

Tabla 1. Puntaje final de acreditación Italia .....	124
Tabla 2. Concepto de acreditación en alta calidad en Colombia.....	124
Tabla 3. Requisitos para acreditación en Italia .....	125
Tabla 4. Indicadores evaluados en las universidades .....	126
Tabla 5. Indicadores evaluados en los programas académicos .....	127
Tabla 6. Juicio de evaluación según el DM 6/2019 .....	131
Tabla 7. Nuevos indicadores según el DM 6/2019 .....	132

## LISTA DE FIGURAS

### CAPÍTULO 2

Figura 1. Modelo integracionista para la retención estudiantil y el éxito académico....38

Figura 2. Ciclo de aprendizaje autorregulado.....40

### CAPÍTULO 7

Figura 1. Organización escolar y sistema universitario italiano.....18

Figura 2. Organización escolar y sistema universitario colombiano.....118

## INTRODUCCIÓN

**Jesús Gabalán Coello<sup>1</sup>**

La educación constituye el pilar fundamental del desarrollo de cualquier sociedad y hoy adquiere una especial connotación debido a la imperiosa necesidad de generar innovaciones que produzcan un aporte real a la sociedad, lejos de modelos superfluos y de tendencias que aparecen como modas de un día pero que no proveen la solidez necesaria para garantizar proyectos educativos sostenibles. En este orden de ideas, la educación superior es la llamada a tomar un protagonismo en la formación de profesionales que comprendan la sociedad, el entorno y el mundo de hoy, pero que a través de su formación integral apalanquen la frontera del conocimiento, así como la frontera de la construcción social sostenible. Sin embargo, este ámbito de la educación superior no está exento de desafíos y complejidades, que requieren un análisis profundo y soluciones innovadoras. Es en este contexto que surge la obra “EL COMPLEJO ASUNTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ARISTAS, ENFOQUES Y DESAFÍOS”, como una valiosa contribución para comprender y abordar algunos de los asuntos que caracterizan a este campo.

A través de ocho capítulos cuidadosamente elaborados, este libro ofrece una visión integral de la Educación Superior, desde la formación ética universitaria hasta la evaluación de la calidad. Cada capítulo aborda una temática específica con rigor académico y profundidad, proporcionando al lector herramientas y conocimientos para comprender mejor los retos y oportunidades que enfrenta la educación superior en la actualidad.

El primer capítulo, “FORMACIÓN ÉTICA UNIVERSITARIA: ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN”, establece las bases para una formación ética sólida en el contexto universitario. Este capítulo explora los elementos clave de la ética profesional y su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes, futuros profesionales y ciudadanos responsables.

---

<sup>1</sup> PhD. en Medición y Evaluación en Educación, Universidad de Montreal, Canadá. Dirección General, Corporación Penser, [Colombia.direccion@penser.org](mailto:Colombia.direccion@penser.org)

En el segundo capítulo, “PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y ÉXITO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”, se analiza la relación entre las maneras en las que se asume el aprendizaje desde su despliegue, a partir de los aspectos estructurales, hasta operativos y cómo se puede condicionar en primera medida el éxito académico, teniendo como consecuencia la permanencia estudiantil y, por ende, mitigar uno de los problemas clave: la deserción.

El capítulo tres, “ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO”, brinda una mirada profunda a la figura del profesor universitario y su rol en el proceso educativo. Este estudio de caso permite comprender las experiencias, desafíos y satisfacciones que enfrentan los docentes en su labor diaria, aportando elementos para reflexionar sobre la formación y el apoyo que requieren los profesores para desempeñar su función de manera efectiva.

El cuarto capítulo, “DOCTORES DE PAPEL”. LA PROBLEMÁTICA DE LOS TÍTULOS SIN IMPACTO REAL”, aborda la problemática de los títulos académicos sin un impacto real en la sociedad. Este capítulo analiza las causas y consecuencias de este fenómeno, y propone alternativas para promover una educación superior que genere conocimiento y soluciones tangibles para los problemas del mundo actual.

En el quinto capítulo, “IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO”, se destaca la importancia de la internacionalización en la formación de los estudiantes universitarios. Este capítulo explora los beneficios de la movilidad académica, el intercambio cultural y la colaboración internacional para el desarrollo de competencias globales y una visión cosmopolita.

El capítulo seis, “FUNDAMENTOS ÉTICOS PARA LA FORMACIÓN DE BACTERIÓLOGOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, COLOMBIA”, establece los fundamentos éticos que deben guiar la formación de los bacteriólogos. Este capítulo ofrece una reflexión sobre la responsabilidad social y profesional de estos profesionales, y propone estrategias para fortalecer su formación ética y humanística.

El capítulo siete, “EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ITALIA: MARCOS DE ACCIÓN Y ELEMENTOS PREPONDERANTES”, analiza el sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en Italia. Este capítulo describe los marcos de acción y los elementos clave que se consideran para evaluar la calidad de las instituciones y programas educativos, proporcionando un modelo de referencia para otros países.

Finalmente, el capítulo ocho, “LA ASAMBLEA DE AULA. UNA ESTRATEGIA”, presenta la asamblea de aula como una estrategia para promover la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. Este capítulo describe los pasos para implementar una asamblea de aula efectiva, y destaca sus beneficios para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

En conjunto, “EL COMPLEJO ASUNTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ARISTAS, ENFOQUES Y DESAFÍOS” constituye una obra de gran valor para la comunidad académica, los profesionales de la educación y el público en general. Este libro ofrece una mirada profunda y crítica a los diversos desafíos que enfrenta la educación superior en la actualidad, y propone soluciones innovadoras y fundamentadas en la investigación para avanzar hacia un futuro más próspero y equitativo.

Esperamos pues, que esta obra sea parte de sus reflexiones académicas y que como documento académico que es, esté en permanente revisión y ajuste, permitiendo, a través de los comentarios de los lectores, avanzar en imaginarios educativos cada vez más incluyentes, pero en la misma medida, cada vez más responsables con el gran papel de la educación superior como eje de transformación y, que a través de la pertinencia y coherencia, coadyuve a solucionar los grandes desafíos que como colectivo se enfrenta hoy en día, dado que de las decisiones y acciones de esta generación dependerá la pervivencia de las posteriores.

# ***LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS Y SU OPERACIONALIZACIÓN***

## CAPÍTULO 1

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c8>

# FORMACIÓN ÉTICA UNIVERSITARIA: ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN

**Alexander González García<sup>2</sup>. Jorge Amado Rentería Vera<sup>3</sup>**

Derechos de autor © 2025 Alexander González García, Jorge Amado Rentería Vera, Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



### Resumen

En las sociedades contemporáneas existen una serie de dificultades para la convivencia armoniosa, justa y pacífica de los ciudadanos y, por ello, se hacen necesarios futuros profesionales con una sólida educación ética, capaces de ofrecer soluciones a los problemas actuales. De ahí, surge la necesidad de contribuir a la formación integral y en valores éticos de los estudiantes universitarios. Este capítulo, a partir de una metodología de análisis documental, busca aportar a la reflexión sobre la formación ética a nivel de la educación superior. Primero, examina el principio regulativo de esta formación en la Universidad a partir del desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico de los estudiantes. Segundo, crítica la enseñanza tradicional de tipo conductista, que estimularía más un adoctrinamiento en valores que una formación autónoma de los sujetos; y analiza el método constructivista como un medio más adecuado para la educación holística de los estudiantes. Tercero, estudia el clima institucional como un elemento fundamental para el desarrollo de la ética, con miras a generar una dinámica coherente entre los valores institucionales y los valores que se quieren comunicar a la comunidad educativa. A modo de conclusión y a partir de lo estudiado, se plantean dos

---

2 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magister en Gestión Educativa y Magister en Investigación Educativa. Filósofo. Investigador del grupo INCOM, Universidad Libre seccional Barranquilla, proyecto 1601. [alexander.gonzalezg@unilibre.edu.co](mailto:alexander.gonzalezg@unilibre.edu.co)

3 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Especialista en Informática Educativa. Ingeniero de Productividad y Calidad. [j.renteriave@pascualbravo.edu.co](mailto:j.renteriave@pascualbravo.edu.co)

grandes retos para la formación ética universitaria.

## 1. Introducción

En las sociedades contemporáneas existen una serie de dificultades para la convivencia armoniosa, justa y pacífica de los ciudadanos. Dificultades que se ven reflejadas en la pobreza, la delincuencia, el racismo, la violencia, etc., y que tienen como origen diversos factores, entre ellos, la falta de sólidos valores éticos que conduzcan a las personas a respetar la dignidad humana (Rodríguez y Rodríguez, 2020). Ciertos investigadores señalan que la crisis actual trae consigo una confusión sobre los valores éticos a tener y a mantener en comunidad y sobre las virtudes que se deberían asimilar para guiar la vida propia (Puig y Martín, 1998). Frente a esta realidad, surge la necesidad de educar en valores éticos a las nuevas generaciones, de manera autónoma, con el fin de clarificar los valores necesarios para la superación de los problemas éticos a nivel social y personal.

Debido al compromiso con la sociedad, la misión de la Universidad no puede ser sólo la transmisión de conocimientos y destrezas del futuro profesional, sino también debe incluir la formación integral de la persona, con el objetivo último de contribuir al desarrollo positivo y justo de la sociedad (Cortina, 2000; Bara y Martínez, 2012). De ahí, el interés de ofrecer una educación que permita el desarrollo disciplinar del profesional en su área del saber y, a su vez, que contribuya a la formación de valores éticos, del pensamiento crítico y de la autonomía (Facione, 2007).

Además, la trascendencia de la formación ética en la educación superior también radica en que es un medio para la formación en valores democráticos (Manzanero y Ramírez, 2018). Debido a la diversidad de las sociedades contemporáneas, es necesario que la educación apoye a los jóvenes en la elaboración de una escala propia de criterios éticos basados en la razón, que les permita actuar respetando la dignidad y la pluralidad humana. Sin embargo, este tipo de formación no busca sólo educar sujetos capaces de coexistir en sociedad, sino también desea que los ciudadanos puedan participar de manera crítica en los procesos democráticos, para así contribuir a resolver las dificultades de convivencia que puedan existir.

Esta perspectiva de la educación universitaria no sólo está impulsada por investigadores en Ciencias de la Educación, sino también está apoyada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], que, por ejemplo, en su Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) realizada en Colombia afirma que:

La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población (p.6).

En esta línea, un profesional debe ser un ciudadano capaz de contribuir a la transformación positiva de la sociedad. En consecuencia, el trabajo profesional no puede concebirse como un simple medio para obtener un provecho personal, ni tampoco puede ser la simple puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria, sino más bien debe ser “una actividad social cooperativa, cuyo fin es proporcionar a la sociedad un bien específico y esto es posible cuando el egresado encarna determinados valores y principios” (Cortina, 2000, p.254). En esta dirección, la ética no puede ser una opción en la educación del futuro profesional, sino más bien debe ser una idea fundamental que atraviesa toda su formación. Sin embargo, se observa en la actualidad cierta desconfianza hacia ciertos profesionales debido a su comportamiento antiético y esto podría ser indicio de las dificultades de la formación integral universitaria, ya que podría no comunicar de manera eficaz las nociones elementales de la ética práctica.

Es así como el objetivo de este capítulo, a partir de una metodología de análisis documental, es contribuir a la reflexión sobre la formación ética universitaria, otorgando pautas que permitan su comprensión y aplicación en las Instituciones de Educación Superior [IES]. Primero, se examina el principio regulativo de la formación ética en el ámbito de la

educación superior, tratando de responder a la pregunta: ¿qué significa formar en valores en el contexto contemporáneo? Segundo, se crítica el modelo tradicional de enseñanza que impide una formación adecuada en valores y se analiza el método constructivista como una pedagogía más adecuada para la educación en valores. Y tercero, se estudia el clima institucional universitario como parte esencial para la comunicación de los valores éticos, con miras a generar una dinámica coherente entre los valores institucionales y los valores que se quieren transmitir a los estudiantes. Al final, a modo de conclusión, se plantean dos grandes retos para la formación ética en la Universidad.

## **2. Principio regulativo de la formación ética universitaria**

La formación ética universitaria busca el desarrollo moral del estudiante. Esto no significa, por ningún motivo adoctrinar jóvenes para que sean obedientes, honestos, bondadosos, solidarios (aunque son valores deseables en una persona), pues la verdadera finalidad de la formación ética es formar individuos autónomos, con criterio para discernir y distinguir lo correcto de lo incorrecto y con la capacidad de seguir lo justo. Por eso, se considera junto a Puig (1996), que la formación ética debe consistir en el crecimiento de la autonomía moral de cada individuo. Esto debido a que la ética no se recibe como una imposición heterónoma, sino más bien es un proceso de “reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas y esto es fruto de un trabajo de elaboración personal, social y cultural” (Puig, 1996, p.111). Por eso, esta perspectiva se aleja de aquellos que piensan en una formación subjetiva de los valores (Russell, 1984, Sartre, 2006, Perry, 2014), ya que la ética no se da en solitario, sin tener en cuenta el contexto social e histórico de la sociedad, sino más bien la ética incluye todos los elementos sociales y culturales que afectan el comportamiento humano.

La elaboración de la autonomía moral es un proceso en varias vías que exige por un lado una adaptación a la sociedad y por otro un conocimiento de sí mismo. Este desarrollo se traduce, en primer lugar, como la incorporación de las pautas sociales mínimas para la convivencia pacífica entre los ciudadanos, y la inspección de las preferencias personales de los propios sujetos. Pero este proceso no termina aquí. En un segundo momento, la construcción moral se ve influenciada por la comunicación de aquellos valores éticos ideales, que pueden ser vividos o no en una sociedad, como son: la justicia, la honestidad y la solidaridad. Y esto tiene su verdadero progreso en un tercer tiempo, cuando se

forman aquellas competencias personales de juicio, comprensión y autorregulación para desarrollar su propio criterio moral.

Es así como el juicio moral permite al individuo argumentar sobre lo que debe ser, aportando la “forma universal e incondicionada de la reflexión moral” (Puig, 1996, p.115). La comprensión, por su parte, pone en relieve la reflexión moral a partir del contexto concreto que se desarrolla el dilema moral. Aquí, la reflexión apela al diálogo, a los sentimientos y a las emociones. Por lo tanto, “juicio y comprensión resultan en cierto modo mutuamente complementarios” (Puig, 1996, p.115). Y la autorregulación apunta al esfuerzo humano por controlar sus impulsos y dirigir su propia conducta (Nussbaum, 2005). Esto implica una coherencia entre la acción moral, la comprensión y el juicio moral. Triada que sólo se despliega cuando se ha desarrollado el pensamiento crítico del individuo.

Este tipo de pensamiento se entiende como la posibilidad del sujeto de comprender, interpretar, analizar y/o evaluar las representaciones que le llegan en la sociedad y, de igual forma, evaluar sus propias ideas y creencias. Facione (2007) interpreta al pensador crítico de la siguiente manera:

Confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada a preguntar, indagar, investigar y, además, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (p.21).

Entendido de esta manera, a nivel personal, el desarrollo del pensamiento crítico permite al estudiante crecer en su desarrollo moral, ya que potencializa su capacidad racional de realizar juicios de valor, de comprender los problemas éticos y morales existentes en la sociedad, y de autocontrolar sus deseos e impulsos (Ortiz, 2015). A nivel social, el pensamiento crítico es la condición básica y primordial de toda sociedad democrática, pues permite que sus ciudadanos sean reflexivos y analíticos frente a la sociedad y

reaccionen frente a las injusticias sociales con el fin de contribuir a su progreso. Por eso, la formación en este tipo de pensamiento permite a los ciudadanos ser críticos a las injusticias sociales y movilizarlos hacia la transformación positiva de la comunidad.

El progreso del pensamiento crítico a nivel individual permite al estudiante la construcción de su propia escala de valores, que está en concordancia con los principios de libertad, justicia y equidad que deben regir una sociedad. Entonces, el principio regulativo de la formación ética no puede consistir jamás en un tipo de adiestramiento moral, sino en el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante que le permite reflexionar, interpretar, analizar, exponer y evaluar una situación concreta para actuar de la mejor manera posible. Sin embargo, si la Universidad quiere contribuir al despliegue de la personalidad moral es necesario una pedagogía apropiada que sea coherente al desarrollo autónomo del estudiante.

### **3. Pedagogía para la formación ética**

Existen en la actualidad, a *grosso modo*, dos tipos de pedagogías que influyen en el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del estudiante. En la pedagogía tradicional la educación es sinónimo de instrucción, debido a que considera al ser humano vacío de conocimientos y con la necesidad de ellos. El docente es quien tiene el saber y lo transmite de manera acabada a aquellos a quienes juzga como “ignorantes”. De esta manera, el docente es el centro de la dinámica enseñanza-aprendizaje y es quien, apoyado en principios innegociables, tiene la autoridad en la clase. Por su parte, el estudiante es un sujeto pasivo con poca independencia cognoscitiva y su labor es la de disponerse a recibir el conocimiento impartido por el profesor, y esto se logra a partir de la memorización y la repetición de conceptos y procesos técnicos. En este método, la relación docente-estudiante no permite generar una actitud de búsqueda del conocimiento, debido a que el saber es posesión exclusiva del docente.

Este tipo de pedagogía es a la que llama Freire (2005) “educación bancaria”, pues lo único que puede hacer el educando es “recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (p.50). Para este autor, la educación actual es el reflejo de la sociedad opresora que quiere controlar a sus ciudadanos, ya que entre más desarrollen la postura pasiva de

receptores, menos podrán ser reflexivos y críticos de la sociedad. “Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo” (Freire, 2005, p.50), por eso, este tipo de pedagogía tradicional genera una cultura del silencio.

De este modo, la educación se convierte en un espacio represivo, antes que liberador de la conciencia humana y de sus capacidades. En esta dinámica hay una negación total del pensamiento crítico y, por ende, de la ética como espacio autónomo, debido a que la manera de enseñar forma sujetos adoctrinados que repiten, sin análisis crítico, una serie de valores y de formas de proceder. Haciendo eco a las palabras de Kant (2009), en su texto “¿Qué es la Ilustración?”, se puede decir que la pedagogía tradicional hace que “los hombres continúen a gusto en su estado de pupilo, ya que se sienten realmente incapaces de servirse de su propia razón, porque nunca se le permitió intentar la aventura” (p.1).

Por otra parte, gracias a los avances educativos de Piaget (1977), Vygotsky, Kozulin y Abadía (1995) y Freire (2005), la pedagogía comienza a tener otro enfoque, el cual busca construir el conocimiento, a través de la relación interactiva entre los estudiantes y el docente. En el método que Vygotsky llama socio constructivista y que Freire llama educación problematizadora, el docente deja de ser el centro para darle mayor protagonismo a los estudiantes, debido a que el aprendizaje no consiste en reproducir formulas o procedimientos, sino en posibilitar el desarrollo del pensamiento autónomo del estudiante. Así, los estudiantes dejan de ser pasivos, como en el método tradicional, y pasan a tener una postura activa frente al conocimiento.

Para llevar a cabo esta dinámica, una de las herramientas fundamentales en el aprendizaje es el diálogo, el cual estimula la reflexión y la capacidad de escucha de los participantes, debido a que conduce a los individuos a una evaluación y autoevaluación en la manera de cómo se reflexiona y se analiza la realidad humana, lo cual permite el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. En esta dinámica se supera la distancia educador-educandos para facilitar “la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible” (Freire, 2005, p.58).

En ese sentido, el docente no solo posee el deber de educar, sino, además, es educado a través del diálogo con el estudiante, que, al ser educado, también enseña. Así, este modelo se centra más “en el que aprende y menos en el que enseña; más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en las informativas y conceptuales” (Martínez, Buxarrais y Barra, 2002, p.21); y por ello se hace necesario una formación en clave antropológica (Chacón, 2018). Para Freire (2005), este enfoque de la pedagogía no busca alienar ni mantener a los estudiantes sometidos a reglas externas a ellos como en el método tradicional, sino por el contrario, permite la liberación auténtica del ser humano, debido a que implica la acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo con el fin último de superar las injusticias sociales.

Entonces, esta tendencia pedagógica permite el desarrollo de la autonomía, de la capacidad reflexiva y del pensamiento crítico del estudiante, y esto conduce al estudiante a tener criterio propio. De esta forma, sí es posible alcanzar la mayoría de edad que señala Kant (2009) en su texto, pues el ser humano, al hacer uso de su propia razón, deja de ser un pupilo que necesita la guía de otro, y tiene la suficiente decisión y valor para dirigirse por su propio entendimiento.

Ahora bien, una de las maneras para el desarrollo de la autonomía moral del estudiante universitario radica en la capacidad de confrontar los conflictos y dilemas morales traídos por la vida misma. Pero para que sean formativas es necesario entenderlas, analizarlas y asimilarlas desde una óptica moral en una confrontación con los valores éticos. Por eso, Gaviria (2013) expone que este tipo de pedagogía es mucho más integral, ya que permite

Vivir la experiencia desde una perspectiva fenomenológica, lo cual en sí mismo supone un profundo aprendizaje y una postura ética de autoconocimiento, que no separa el sentir del pensar y no relega la experiencia corporal como fuente de trascendencia y conocimiento (p.226).

Entonces, uno de los retos actuales de la pedagogía universitaria consiste en desarrollar un tipo de conocimiento que afecte y transforme el entorno a favor de la sociedad. Por

eso, la pedagogía debe incluir las prácticas de la tolerancia, el respeto a la diferencia y el reconocimiento del otro, pero no como un comportamiento heterónomo, como lo propone la educación tradicional, sino como resultado del pensamiento crítico de los estudiantes. Sólo así, es posible desarrollar los valores éticos como fruto de la autonomía humana.

Esta formación implica una revisión de la práctica docente, de la forma cómo se enseña, de la manera cómo se evalúa y de las relaciones entre los profesores y los estudiantes (Ripoll, 2021). Esto, muy seguramente, conlleva a un cambio de la cultura docente y de la institución universitaria que encarna los valores éticos como principios innegociables en su labor educativa, debido a que de nada sirve tener profesores idóneos que manejan una pedagogía reflexiva en las aulas de clase, si la Universidad como institución no encarna en sí misma los valores éticos que proclama. Esto sería dar un mensaje contradictorio a los estudiantes. En consecuencia, si la Universidad está comprometida verdaderamente con la formación ética de los estudiantes, significa que todo el establecimiento busca también la vivencia de los valores éticos, por lo que se hace necesario estudiar el clima institucional como fuente dinamizadora de la ética en la Universidad.

#### **4. Clima institucional y formación ética**

Cuando se habla de ética, ésta normalmente se entiende como acciones sólo de los individuos que pueden ser correctas o incorrectas de acuerdo con las expectativas de la sociedad. Sin embargo, la ética no se agota en las personas, sino que también incluye las organizaciones empresariales o educativas, ya que como grupo humano se rigen por valores que generan un clima organizacional, el cual, dependiendo de la vivencia de las virtudes éticas, puede ser humanizador o deshumanizador.

Varios estudios demuestran la correlación existente en un establecimiento educativo entre la formación de los estudiantes, el comportamiento del plantel educativo y el clima institucional (Xiaofu y Qiwen, 2007; Canellas et al., 2007; Chiang, Núñez y Huerta, 2012; Bermúdez, Pedraza y Rincón, 2015). En general, los trabajos demuestran la relación entre el comportamiento ético y su influencia positiva en la eficiencia y en la calidad de las operaciones en una institución. Pero de igual forma, se demuestra que los valores antiéticos tienen repercusiones adversas en la productividad de los empleados.

Estas investigaciones, con pequeñas diferencias, definen el clima institucional como la atmosfera de trabajo o de estudio, el cual contiene un conjunto de características percibidas por sus miembros y que influyen directamente en su rendimiento y formación. Este clima institucional permea todas las esferas de la comunidad educativa, a través de las relaciones entre los individuos y con el establecimiento. Por tanto, se pueden deducir de la literatura tres dimensiones del clima organizacional en establecimientos de educación superior: pedagógica, afectiva y gerencial.

La dimensión pedagógica incluye todo aquello que se relaciona directamente con el proceso de aprendizaje del estudiante. El éxito del aprendizaje se debe a la capacidad y motivación del estudiante y a todo aquello que proporciona el ambiente externo y que contribuye al aprendizaje. Además, en este proceso juega un rol importante el docente, debido a que contribuye a la formación a través de su conocimiento y su manera de actuar. En la medida que el docente se sienta reconocido y valorado por la institución su desempeño laboral será más eficiente (Pérez, 2010).

La dimensión afectiva hace referencia a las “percepciones que tienen los miembros de la institución respecto a sus relaciones interpersonales y la satisfacción frente al entorno” (Bermúdez, Pedraza y Rincón, 2015, p.4). En general, en la educación superior se privilegia la facultad cognitiva del estudiante, dejando de lado las emociones y los sentimientos. Sin embargo, la literatura muestra la importancia del factor afectivo, el cual incide directamente en la formación integral del estudiante (García, 2009; Gaeta y López, 2013).

La dimensión gerencial consiste en los procesos de gestión y de apoyo a la labor académica. De ahí que los procedimientos administrativos, las políticas institucionales, la planta física y los aspectos prácticos de organización son factores determinantes que generan un clima institucional que influye directamente en la labor docente y en el proceso de aprendizaje del estudiante (Sánchez, 2005; Ucros, 2011; Sánchez y García, 2013).

Todas estas dimensiones que conforman el clima organizacional universitario deben estar permeadas por la ética, pues sin ella se hacen muy difíciles y hasta imposibles los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso, en cualquier institución o empresa, el ambiente favorable para el trabajo se hace viable solo a través del comportamiento ético de sus miembros. En este sentido, se entiende por qué las organizaciones son “los actores sociales responsables del comportamiento ético y antiético de sus empleados” (Víctor y Cullen, 1998, p.10, citados por Bermúdez, Pedraza y Rincón, 2015, p.5). Por lo tanto, la condición primera para un clima ético en la Universidad es que sus miembros promuevan y practiquen los valores de la institución. De esta manera, se reduce la distancia entre la norma y la conducta ética de cada persona.

A pesar de que en el mundo contemporáneo la ética se plantea como una idea fundamental en la gerencia administrativa, la realidad muestra que, en muchas ocasiones, los valores éticos se han convertido en una estrategia de marketing de empresas para generar una buena reputación y así interesar a nuevos clientes. Los valores éticos, vistos de esta manera, serían un medio para manipular a los individuos (Cortina, 2009). Los establecimientos educativos de educación superior no son ajenos a esta realidad. Sólo basta con mirar la visión y misión institucional de algunas universidades que incluyen la ética como estandarte, y contrastarla con la realidad que viven sus empleados, docentes y estudiantes, para darnos cuenta que la ética es sólo una herramienta de mercadeo.

Esto se debe a una visión corta de la ética, que se concibe como enemiga de la rentabilidad económica; sin embargo, las empresas e instituciones eficientes saben que la ética y la responsabilidad social conllevan también al progreso lucrativo de la organización. En palabras de Cortina (2009): “la empresa verdaderamente prudente se percata de que, si tiene en cuenta los intereses de los afectados en el diseño de las estrategias de la empresa, ciertamente les beneficia, pero también aumentará el beneficio del accionista” (p.120). Por esta razón, la responsabilidad social ha tenido una buena acogida, al menos como idea, en el mundo empresarial y empieza a incorporarse en la educación superior.

Entonces, si una organización quiere ser competitiva a lo largo del tiempo, la vivencia de la ética es una necesidad vital, ya que una institución educativa es competitiva cuando existe confianza, credibilidad tanto en beneficio para la sociedad como para ella. El único camino para esto, es cuando al interior y al exterior de la organización se

experimentan los valores éticos (Cortina y Conill, 1998). A modo de ejemplo, los valores éticos se concretizan al interior de la institución, con sueldos justos y con un trato digno y respetuoso por cada persona que constituya la organización; y a nivel externo, con las acciones que promuevan la justicia social y la equidad en la sociedad.

En consecuencia, las auditorias que se llevan a cabo en la institución deben examinar y evaluar también la vivencia de la ética a nivel de la pedagogía, de la relación entre los individuos y de la administración del establecimiento educativo. Para esto, las acciones éticas no pueden ser fruto de la filantropía de las directivas de turno, sino por el contrario, deben ser uno de los principales pilares de la institución universitaria. Sólo así, la ética se constituye en un desafío constante para la institución y para todas las personas que participan en ella.

## **5. Conclusiones**

Como se ha analizado, la formación ética no busca adoctrinar a los jóvenes universitarios con las posturas de los docentes o bajo las orientaciones educativas, ya que esto podría ocasionar personas heterónomas y dependientes de otras que les indiquen el supuesto comportamiento correcto. Por el contrario, la formación ética universitaria debería acrecentar las capacidades del juicio moral, la comprensión de los hechos y la autorregulación; y esto sólo es posible cuando el individuo ha sido formado de manera autónoma y crítica para evaluar a la sociedad y evaluar su propio comportamiento.

Por eso, uno de los grandes retos que tiene la Universidad es la de dinamizar una pedagogía reflexiva, analítica y crítica que permita desarrollar la competencia del pensamiento crítico en los estudiantes. Este reto es inmenso, debido a que implica un cambio de mentalidad en la pedagogía impartida por muchos docentes, ya que existen muchas clases universitarias donde todavía se enseña bajo los lineamientos de la pedagogía tradicional, siendo el estudiante un sujeto pasivo frente al conocimiento. Por ende, se hace imperioso cambiar este método de enseñanza por uno que le posibilite al estudiante ser agente activo y dinamizador del aprendizaje, dónde se le dé cabida al desarrollo de su capacidad de análisis, de reflexión y de crítica, como bien los sugieren Piaget, Vygotsky, Kozulin y Abadía y Freire.

Por otro lado, en las instituciones educativas de educación superior, la ética no puede limitarse a la vivencia reflexiva en las asignaturas, sino que debe ser una de sus principales apuestas en todos los ámbitos que constituyen la vida universitaria. Por esta razón, la Universidad debe poner en práctica los valores éticos en todas las instancias del establecimiento, con el fin de ser coherente con la formación que busca brindar a los estudiantes. Entonces, la vivencia de estos valores debe ser uno de los objetivos principales de la gestión universitaria, y por ello otro reto para la Universidad consiste en encarnar los principios éticos en las decisiones, los lineamientos y las instrucciones que guían la docencia y la administración de la institución, para que la ética deje de ser una estrategia de comercio y pase a ser una realidad. Este también es un gran desafío para la Universidad, ya que todavía existen Instituciones de Educación Superior que ven a la educación como un negocio donde el objetivo primordial es obtener réditos económicos, y por eso, se hace necesario un cambio de paradigma en la concepción de la acción educativa.

En consecuencia, si una universidad desea verdaderamente ser una universidad debe tener la ética como uno de los pilares fundamentales de su acción docente y administrativa, ya que la Universidad nació con el deseo de servir a la sociedad y esto no puede lograrse sólo con la formación académica, pues ¿De qué sirve brindar a la sociedad unos profesionales eruditos en sus áreas, pero irresponsables con la sociedad? Por eso, el desarrollo del pensamiento crítico y un clima institucional bajo principios éticos constituyen retos importantes para la actual formación universitaria.

## Referencias

- Bara, F. E. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4016104.pdf>
- Bermúdez Aponte, J. J., Pedraza Ortiz, A. y Rincón Rivera, C. I. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997001>
- Canellas Granda, J., Castellanos González, M., Piña Loyola, C. N., Yera Sánchez, A.,

- Mir Ocampo, I. y Sánchez García, Z. (2007). Aspectos del clima organizacional en el Policlínico Universitario. *Medisur. Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 5(3), 79-84. <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180020205013.pdf>
- Chacón, L. (2018). Una formación docente en clave antropológica: la antropofunción. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20(2), 277-306. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356889005/99356889005.pdf>
- Chiang Vega, M. M., Núñez Partido, A. y Huerta Rivera, P. C. (2012). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *Revista Icade.*, 72, 49-74. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistaicade/article/view/407>
- Cortina, A. (2000). Educación moral a través del ejercicio de la profesión. *Revista Diálogo Filosófico*, (47), 210-220.
- Cortina, A. (2009). Ética de la empresa: no solo responsabilidad social. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 65, 113-127. [https://serviciosonline.comfama.com/contenidos/servicios/Gerenciasocial/html/Cursos/Oxford/documentos%20\\_estudio/Adela\\_Cortina\\_Etica\\_empresarial\\_y\\_responsabilidad\\_social\\_2009.pdf](https://serviciosonline.comfama.com/contenidos/servicios/Gerenciasocial/html/Cursos/Oxford/documentos%20_estudio/Adela_Cortina_Etica_empresarial_y_responsabilidad_social_2009.pdf)
- Cortina, A., y Conill. (1998). *Democracia participativa y sociedad civil: una ética empresarial*. Editorial Siglo del Hombre.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Revista Insight Assessment*, 22, 23-56. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gaeta González, M. L. y López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. <http://revistas.um.es/reifop/article/view/181031>
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-12. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Gaviria, R. C. (2013). Ética y pedagogía: una postura de reflexividad. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 223-232. <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/254>

- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Revista Foro de Educación*, 7(11), 249-254. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171408.pdf>
- Manzanero, N. y Ramírez, M. (2018). Diálogos sobre educación democrática: mirada intercultural de la formación de ciudadanos latinoamericanos. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 20(1), 101-128. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356731006/99356731006.pdf>
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R. y Barra, F. E. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284122>
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Editorial Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias, Colombia, 4-6 de junio de 2008.
- Ortiz Torres, E. (2015). *Un modelo de personalidad para la formación de valores en la educación superior*. <https://psicologiacientifica.com/formacion-valores-educacion-superior/>
- Pérez, Z. P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780957>
- Perry, R. B. (2014). *Realms of value*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Editorial Fontanella.
- Puig Rovira, J. M. (1996). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(1), 103-120. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie08a04.htm>
- Puig Rovira, J. M. y Martín García, M. J. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Editorial Edebé.
- Ripoll Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://www.redalyc.org/journal/993/99366775006/99366775006.pdf>

- Rodríguez, M. E. y Rodríguez, M. M. (2020). Ecosofía-antropoética: una re-civilización de la humanidad. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(2), 295-309. <https://doi.org/10.36390/telos222.04>
- Russell, B. (1984). *Sociedad humana: ética y política*. Editorial Cátedra.
- Sánchez Quintanar, C. y García Cue, J. L. (2013). Clima organizacional y valores: indicadores de necesidades y limitaciones para el cambio. Caso: Colegio de Posgraduados. *Revista de Educación*, 37(2), 17-38. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i2.12925>
- Sánchez Soto, J. M. (2005). *Influencia de la gestión universitaria en el clima organizacional: un estudio comparativo de tres universidades* [Trabajo de grado Maestría en Ciencias Administrativas]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos [UNMSM].
- Sartre, J.P. (2006). *El existencialismo es un humanismo*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM].
- Ucros Brito, M. (2011). Factores del clima organizacional en las universidades de la Costa Caribe Colombiana. *Revista Omnia*, 17(2), 91-102. <http://200.74.222.178/index.php/omnia/article/view/7359>
- Vygotsky, L. S., Kozulin, A. y Abadía, P. T. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Barcelona.
- Xiaofu, P. y Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education y Society*, 40(5), 65-77. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400507>

## CAPÍTULO 2

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c9>

### PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y ÉXITO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eliane Silva Moreira<sup>4</sup>. Pricila Kohls-Santos<sup>5</sup>

Derechos de autor © 2025 Eliane Silva Moreira, Pricila Kohls-Santos. Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



#### Resumen

Este capítulo presenta una serie de reflexiones a partir de la revisión sobre la autorregulación del aprendizaje y su potencial para la retención estudiantil y el éxito académico. La preocupación principal de este texto radica en cómo los estudiantes que ingresan a la educación superior pueden desarrollar gradualmente su potencial cognitivo, de manera concomitante con la integración social y académica, para la autorregulación de su aprendizaje con un enfoque en la eficiencia y la retención estudiantil. Metodológicamente se realizó una revisión de la literatura, lo que resulta en una reflexión sobre cómo se pueden combinar conceptos sobre la autorregulación del aprendizaje con el modelo integracionista para la retención estudiantil y el éxito académico, principalmente como articulación en la transición entre la educación básica y la educación superior.

#### 1. Introducción

Iniciar a los estudiantes en la educación superior es un desafío, ya que marca una nueva e importante etapa en la vida de los jóvenes. Además, en la gran mayoría de los casos, esta etapa define el futuro, la carrera y el desempeño de los estudiantes como

---

<sup>4</sup> Maestría en Educación. Coordinadora Pedagógica de Secundaria. Miembro del Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil [GeTIPE], Universidade Católica de Brasília, Brasil. [elianeeliane88@gmail.com](mailto:elianeeliane88@gmail.com)

<sup>5</sup> Doctorado en Educación. Profesor e Investigador del Programa de Posgrado en Educación, Coordinador del Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil [GeTIPE], Universidade Católica de Brasília, Brasil. Board of Professors – Corporación Penser. [pricila.kohls@gmail.com](mailto:pricila.kohls@gmail.com)

profesionales y ciudadanos. Este desafío está vinculado a la inmadurez de los jóvenes para tomar decisiones, así como a una escasa formación en relación a su proyecto de vida, y también en relación a las posibilidades que la educación superior puede ofrecer a dichos estudiantes para el futuro.

Según Kohls-Santos (2022), uno de los temas que genera mayor inconveniente para la retención estudiantil en la educación superior “es la desarticulación del sistema educativo, ya que los estudiantes de secundaria no están bien preparados para alcanzar el éxito académico en la educación superior” (p.11). La autora también destaca que, “la enseñanza deficiente y la falta de autonomía cognitiva, emocional y académica de los estudiantes es un punto de atención importante cuando hablamos de retención estudiantil” (Kohls-Santos, 2022, p.11).

Cada cambio en la vida genera la necesidad de readaptación, de nuevas conexiones entre lo viejo y lo nuevo. El sujeto que es consciente de sus necesidades de autorregulación para el aprendizaje, es capaz de gestionar, de forma colaborativa, sus proyectos, sus avances y sus técnicas frente a sus tareas y desafíos. “Las formas más elevadas de intercambio humano sólo son posibles porque el pensamiento del hombre refleja la actualidad conceptualizada” (Vygotsky, 1984, p.19). Así, con un cierto grado de autorregulación adquirida y ciertos estímulos (internos y externos), el estudiante tiende a, progresivamente, aprender más de sus pares en una nueva realidad.

Teniendo en cuenta que las capacidades organizativas y sociales del individuo no se superponen, pues no necesariamente existe una jerarquía de estos procesos mentales, las diferentes composiciones de *modus operandi* o estilos de ser y hacer pueden personalizar al sujeto como un aprendiz complejo, que entiende y se manifiesta en el mundo a su manera. Lo que refuerza la idea de que cada ser debe modelarse a partir de sus capacidades adquiridas y desarrolladas en el contexto vivido, pues esto lo hace único.

Las diferentes combinaciones de estas capacidades, reconocidas por los sujetos como importantes para el aprendizaje, pueden reflejarse en las elaboraciones y acomodaciones

dadas al lenguaje en sus relaciones sociales, lo que genera otras actitudes, que moldean el interior del sujeto con las condiciones externas del entorno.

## **2. El estudiante y la autorregulación del aprendizaje**

La percepción y los sentimientos sobre uno mismo son factores determinantes para el éxito académico de los individuos (Urquijo, 2002). Un autoconcepto negativo genera falta de confianza en uno mismo, derivando en una visión distorsionada de la persona, sintiéndose inútil e incapaz, lo que posteriormente pueden derivar en un bajo rendimiento académico y social (Parra et al., 2015).

A la luz de Freire (2011), la voz, la experiencia, las prácticas del mundo del aprendiz son puntos de partida para [...] promover el encuentro y superar los límites de la enseñanza y el aprendizaje. El educando, al sentirse parte de la construcción del conocimiento, se inaugura en encuentros que propician un aprendizaje en el que se siente sujeto a su historia y a lo que le concierne en la historia del mundo académico. Este es el proceso de aprendizaje de la autonomía, que entrelaza la ciudadanía y la sensibilidad dialógica de las relaciones humanas.

En este caso, se entiende, que incluso si la experiencia de autorregulación del aprendizaje comenzó en otra fase de la escolarización, el estudiante de educación superior puede recombinar sus estructuras mentales y hábitos hacia la nueva realidad, considerando factores que ayudarán a su adaptación al nuevo entorno, tales como: Participación, apoyo social y académico, mantenimiento de expectativas, evaluación, retroalimentación, interacciones sociales (Kohls-Santos, 2022). Ante este complejo escenario, no basta con una enseñanza que favorezca las clases expositivas y la memorización de fórmulas y conceptos, sino que desarrolle el sentido crítico y actúe creativamente.

La creatividad y la criticidad son habilidades humanas y colindantes con la realidad de los estudiantes, según Vygotsky (1984) “[...] genera lo nuevo, ya sean los reflejos de algún objeto en el mundo externo o ciertas elaboraciones del cerebro y de sentimientos que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano” (p.13).

Investigaciones en el área de la psicología educativa muestran que es posible mejorar el rendimiento cognitivo y la integración social y académica de los estudiantes, enseñándoles a utilizar eficazmente procedimientos de aprendizaje que ayuden en el almacenamiento y uso de la información que reciben del entorno, reestructurando y potenciando su propio proceso de aprendizaje. Para ello, la Universidad debe brindar ambientes cooperativos en los que ayude al estudiante a experimentar y reorganizar sus capacidades de compromiso, integración social académica, motivación, selección/revisión de estrategias y resolución de problemas, en nuevas condiciones y contextos. Estas habilidades de aprendizaje se encuentran en el principio de autonomía (Freire, 2011), responsable de construir una acción ética y comprometida con transformar la realidad en un mundo de igualdad de oportunidades para las personas. Si bien esto es inherente al estudiante, puede ser potenciado por acciones y programas durante su carrera académica.

La articulación del currículo de la educación superior con las realidades de los contextos de los estudiantes entrantes puede generar una revisión de los enfoques y metodologías aplicadas. Asimismo, los artefactos tecnológicos para organizar flujos y monitorear resultados pueden usarse como colaboradores efectivos en este sentido. Estas tecnologías pueden ayudar a desarrollar habilidades procedimentales como organizar, gestionar el tiempo y comunicarse con pares (Kohls-Santos y Estrada, 2021). Entendiendo que, cada día surgen nuevos desafíos para la interacción humana y problemas inesperados por resolver, por tanto, se comprende que los requerimientos en la formación de los individuos también deben sufrir incesantes modificaciones. “La educación es una actividad continua que contribuye al crecimiento o reconstrucción de la experiencia socialmente participada” (Dewey, 1979, p.14).

Para Olvera y Cruz (2021), en la transición entre la educación básica y superior, es importante que “se lleve a cabo un proceso de información y reflexión sobre diversos factores que están presentes en la historia personal, social y académica de los estudiantes [...]” (p.2), centrándose en vincular el proyecto de vida del educando, lo que incluye expectativas de aprendizaje para su realización personal y profesional, ya que la trayectoria escolar y las expectativas de continuación de estudios pueden afectar de forma independiente las decisiones de los jóvenes y, en definitiva, su continuidad en los estudios superiores (Solís, Rodríguez y Brunet, 2013).

Así, tan importante como preparar a los estudiantes que terminan la secundaria es organizar acciones para recibir y acompañar a estos estudiantes en las instituciones de educación superior. En este sentido, es necesario realizar inversiones para monitorear y apoyar a los estudiantes entrantes a los primeros semestres, para que se sientan cada vez más pertenecientes y seguros en este nuevo contexto (Estrada y Kohls-Santos, 2022). Para ello, es necesario tener en cuenta que, para desarrollar la retención de estudiantes en la educación superior, directivos, docentes y estudiantes deben trabajar juntos, involucrados en procesos de cooperación, en busca de una educación de calidad y equitativa para todos (Kohls-Santos, 2022).

Para los autores de este capítulo, la educación superior debe asimilar el proyecto de vida del estudiante para contribuir al avance en el logro de sus metas, planes, desarrollo continuo, ajuste de rutas, reflexión, autoconocimiento y seguimiento de resultados. Y esto también impone la necesidad de desarrollar por sí mismo protagonismo y responsabilidad sobre tu trayectoria y futuro.

Por lo tanto, ante esto, es importante profundizar en el constructo de la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva del modelo integracionista de retención estudiantil, reflexionando sobre las habilidades que los estudiantes deben desarrollar y potenciar para ser más activos durante el aprendizaje, con el objetivo de ejercer conciencia sobre sus capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales, sociales y motivacionales, para que alcancen efectividad en el nuevo contexto en el que se insertan.

Es que tener éxito académico no puede ser un fin en sí mismo, pues esto debe incentivar al sujeto en el camino de aplicar los conocimientos aprendidos en sus prácticas sociales, así como convertirse en un profesional que se integre a su comunidad de manera productiva y consciente. Este conjunto de formación: aprender mejor (construcción personal) para la acción en la comunidad es una perspectiva para una concepción del éxito autorresponsable que incluye a las personas y propone el desarrollo en la sociedad. En este sentido, a continuación, se presenta el Modelo Integracionista para la Permanencia Estudiantil y el Éxito Académico [MIPESA] y su relación con la autorregulación del aprendizaje.

### 3. MIPESA y la autorregulación del aprendizaje

El Modelo Integracionista de Permanencia y Éxito Académico Estudiantil [MIPESA] (Figura 1) propone la articulación de diferentes variables y materias con miras a la permanencia estudiantil, lo que concierne a la trayectoria educativa y al éxito académico (que es la culminación de este proceso), ya sea en transición desde la educación básica hasta la educación superior, en la finalización de la educación superior, o en la actividad profesional en el mundo laboral. Si bien este éxito pertenece al estudiante, también a todas las personas involucradas en las instituciones y a quienes promueven la calidad del proceso educativo (al realizar un trabajo coordinado y con sentido de pertenencia), por tanto, el logro de los estudiantes es un éxito para todos los implicados (Kohls-Santos, 2024).

Figura 1

Modelo integracionista para la retención estudiantil y el éxito académico



Fuente: Kohls-Santos (2024).

Además de la articulación y el trabajo colaborativo entre los sujetos del proceso educativo, MIPESA presenta diferentes variables y factores a considerar como prioridades para

promover la retención estudiantil y el éxito académico, entre ellos: vinculación entre la educación básica y superior, inclusión educativa, iniciación científica, internacionalización, tecnologías digitales, práctica pedagógica y vinculación con el mundo laboral, además de encuentros entre la comunidad interna de la institución y participación en comunidades de investigación. De estas variables, se destaca el vínculo entre la educación básica y superior, pues esto involucra la elaboración del proyecto de vida del estudiante y la inclusión educativa, en cuanto a la visión de la formación del ser universitario.

Según Estrada y Kohls-Santos (2022), “es necesario formar a los estudiantes en lo que se refiere a “ser universitario”, con el fin de prepararlos para la vida académica y tomar el control, es decir, ser autor de su propia educación” (p.24). En este contexto, la dedicación a los estudios, como señala Kohls-Santos (2022), emerge como un elemento crucial para la continuidad del camino educativo y el logro de las metas personales, especialmente cuando se combina con el proyecto de vida, desarrollado, preferentemente, durante la educación básica. Este aspecto parece ser un factor de considerable importancia para garantizar la retención de los estudiantes y el éxito académico.

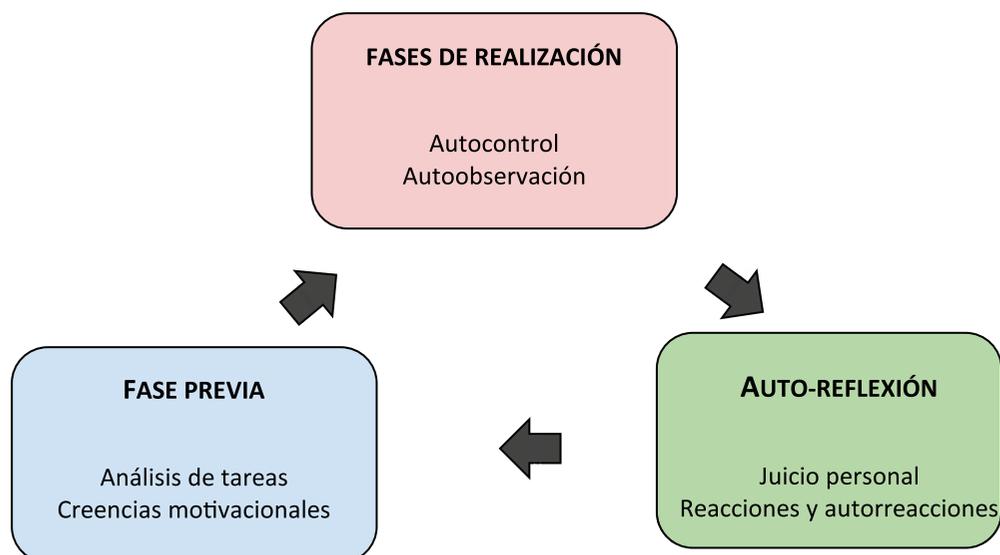
En este sentido, la orientación vocacional y el proyecto de vida son diferenciadores para el inicio de una carrera de educación superior, y De León y Rodríguez (2008) señalan que esta orientación debe permitir a los estudiantes conocer las características de las carreras universitarias para reflexionar sobre las habilidades necesarias para su práctica profesional. Vinculado a estos aspectos, Coulon (2017) destaca que el ingreso a la educación superior está marcado por rupturas, ya sea en la vida afectiva, familiar o en relación con las reglas del nuevo entorno y el contexto universitario, que pueden conducir, si no se llevan a cabo correctivos, a que el ingreso a la nueva etapa formativa presente problemas, entre ellos el fracaso o abandono de los cursos.

Para mitigar esta perturbación, es imperativo adoptar un enfoque de seguimiento más estrecho de los estudiantes durante su primer año académico. Esta iniciativa pretende no sólo promover la formación del individuo como estudiante, sino también fomentar el desarrollo del sentido de pertenencia, destacando la autorregulación del aprendizaje como uno de los medios para cultivar la cultura académica entre los estudiantes.

Es así como dentro del paradigma sociocognitivo, que entiende el entorno social como un elemento que influye en lo que se aprende y donde se produce el aprendizaje (Higgins, 2000), la autorregulación es el resultado de la influencia entre factores personales, conductuales y ambientales (Bandura, 1986; 2016). Por tanto, superior a las habilidades conductuales y al contexto ambiental externo, existe otro elemento llamado “sentido de agencia personal”, que otorga al sujeto la responsabilidad de sus acciones y elecciones, que son siempre personales y dependen de sus creencias y motivos (Miranda y Almeida, 2020).

Según Zimmerman (2022), los sujetos ya tienen cierta competencia para autorregularse, diferenciándose en la forma y estrategia más o menos eficiente en cada fase en la que se establece el proceso de autorregulación. Para Zimmerman (2000), “el aprendizaje autorregulado se refiere a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan cíclicamente para lograr objetivos personales” (p.14) (Figura 2).

**Figura 2**  
**Ciclo de aprendizaje autorregulado**



**Fuente:** Zimmerman (2000; 2022).

El primer proceso del ciclo se refiere a la atención, la auto instrucción y las imágenes mentales. Y el otro, al autorregistro y la auto experimentación. La tercera fase, la autorreflexión, implica juicios personales como la autoevaluación y atribuciones causales, y reacciones o autor reacciones, llevados a cabo a través de los subprocesos de satisfacción/insatisfacción y reacciones adaptativas y defensivas. Dado que el modelo es cíclico, en la siguiente fase preliminar interviene la fase de autorreflexión (Zimmerman, 2000).

Al desarrollar la autorregulación del aprendizaje, el estudiante comienza a realizar una autorreflexión continua sobre sus propias habilidades y desafíos académicos. Esta práctica reflexiva puede fortalecer la confianza en sí mismo de los estudiantes y cultivar un sentido de pertenencia, a medida que se convierten en participantes activos en el proceso de construcción del conocimiento. Por lo tanto, al promover la autorregulación del aprendizaje, las instituciones educativas también están contribuyendo a la formación de estudiantes más independientes, autónomos y comprometidos. Esta autonomía en el abordaje del conocimiento proporciona una sensación de control sobre su propio recorrido académico, contribuyendo a la construcción de una identidad estudiantil más consolidada, otorgándole un papel protagónico en su trayectoria educativa.

En este sentido, Efklides (2011) afirma que es necesario explorar, en este contexto, la autorregulación del aprendizaje, teniendo en cuenta las interacciones entre la metacognición, la motivación (el deseo de alcanzar metas) y el afecto (emociones y sentimientos). Aquí, la motivación puede estar relacionada con el compromiso de los estudiantes. Este autor propone un enfoque integrado, considerando no sólo los aspectos cognitivos de la autorregulación, sino también los aspectos motivacionales y afectivos. Y destaca, cómo el conocimiento metacognitivo puede influir en la selección de estrategias de aprendizaje, en la participación en actividades y en las respuestas emocionales, y viceversa.

#### **4. Consideraciones finales**

A lo largo de este capítulo, se buscó revisar el concepto de aprendizaje autorregulado, vinculándolo con los ejes de MIPESA. Adicionalmente, se intentaron hacer consideraciones

sobre las relaciones entre compromiso, motivación, uso de estrategias de aprendizaje, trayectoria académica y proyecto de vida del estudiante. Se destacó la importancia de realizar intervenciones intencionales, sistemáticas y preventivas, que contribuyan a que los estudiantes paulatinamente se vuelvan seguros y pertenecientes al nuevo espacio académico y, sobre todo, logren la permanencia y el éxito en la educación superior. Desde esta perspectiva, se señalaron algunas variables de los estilos de organización cognitiva y social del aprendizaje que se forjan en la constitución histórica y académica previa del estudiante y que pueden ser remodelados y adaptados según el *modus operandi* de los nuevos contextos vividos.

En este sentido, se observa en la propuesta de proyecto de vida una posibilidad para que los estudiantes tomen conciencia de su formación, así como una orientación en y hacia el camino formativo. Por ende, se entiende que el seguimiento y la formación calificada para los nuevos desafíos en el nivel medio superior, así como el asesoramiento académico continuo, deben ser acciones que integren la agenda universitaria, siendo fundamentales para abarcar y aprovechar el potencial de los estudiantes.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social-cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: how people do harm and live with themselves*. Worth.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- De León Mendoza, T. y Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272008000100004&lng=pt&lng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100004&lng=pt&lng=es)
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição* (traducción Haydée Camargo Campos). Nacional.

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Estrada Mejía, P. y Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e articulação entre educação básica e superior: estado do conhecimento. En: P. Kohls-Santos y P. Estrada Mejía (ed.). *Modelo integracionista para a permanência estudantil: variáveis e perspectivas* (pp.23-38). Editora CRV.
- Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Higgins, E. T. (2000). Social cognition: learning about what matters in the social world. *European Journal of Social Psychology*, Sussex, 30(1), 3-39. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200001/02\)30:1<3::AID-EJSP987>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200001/02)30:1<3::AID-EJSP987>3.0.CO;2-1)
- Kohls-Santos, P. (2022). Permanência estudantil e sucesso acadêmico: a voz dos atores. *Educação*, 45(1). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.43977>
- Kohls-Santos, P. (2024). *Permanência estudantil e sucesso acadêmico: guia para o Modelo Integracionista*. Editora CRV (en prensa).
- Kohls-Santos, P. y Estrada, P. M. (2021). Persistence in higher education: the perspective of professors and students. *International Journal of Development Research*, 11(4), 45837-45843. <https://doi.org/10.37118/ijdr.21440.04.2021>
- Miranda, C. L. y Almeida S. L. (2020). Aprendizagem autorregulada: o papel das estratégias autoprejudiciais. En: E. Boruchovitch y B. M. L. Frison, *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contextos educativos* (pp. 61-83). Vozes.
- Olvera Coronilla, G. y Cruz Velasco, S. (2021). Una experiencia de orientación vocacional en apoyo a la permanencia escolar. *Congresos CLABES*, 1-7. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3376>
- Parra, C. M. P., González, G. R., Manco, O. C. U., Gómez, E. C., Mejía, P. E., Zuleta, E. M. U., ... y Herrera, R. R. M. (2015). Relación del autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*, 1(09), 40-66. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ingeso/article/view/25046/20380>

- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000400005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005)
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, 7(2), 211-218. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712002000200010&lng=pt&lng=](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200010&lng=pt&lng=)
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da Mente*. Martins Fontes.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Self-regulation: theory, research, and applications* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2022). Achieving self-regulation. En: F. Pajares y T. Urdan, *Adolescence and education, volume 2: academic motivation of adolescents* (pp. 1-27). Information Age Publishing.

### CAPÍTULO 3

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univale.5.c10>

## ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO<sup>1</sup>

**Claudio Rafael Vásquez Martínez<sup>2</sup>. Francisco Flores Cuevas<sup>3</sup>.  
Felipe Anastacio González González<sup>4</sup>**

Derechos de autor © 2025 Claudio Rafael Vásquez Martínez, Francisco Flores Cuevas, Felipe Anastacio González González, Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)  
Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



### Resumen

El encuentro con el tiempo en la narración de vida es muy flexible. La sensación de temporalidad constituye una alternativa utilizada con plasticidad, basándose en las descripciones de paisajes Humboldtianas. El objetivo de este capítulo es narrar la historia de vida de un profesor universitario en su experiencia en el arte, en sus albores de su vida, en sus libros publicados, en su experiencia como investigador, desarrollando una metodología de investigación cualitativa de historia de vida. Con este fin, la pregunta que orienta este análisis es la siguiente: ¿cuál es la historia de vida de un profesor universitario en sus lugares de trabajo? En este contexto, se presenta su razón estética y cotidiana de elaborar sus trabajos, mostrando sus aspectos socioeducativos, sus miedos, inquietudes, fantasías y resiliencias, en cada uno de sus tópicos como creador de arte. De esta manera, se manifiesta la historia de vida de un profesor universitario, a partir de su experiencia en el arte, en la descripción de sus pinturas, en la narración de sus libros aplicados a la educación, en su trasegar como investigador y en la formación de sus estudiantes, teniendo una cosmovisión en el arte, en la pintura y en la enseñanza, con la intención de lograr visiones positivas.

### 1. Introducción

Para empezar, en el arte, la pintura, la enseñanza, los albores de vida, las huellas

---

<sup>6</sup> Apartes de este capítulo fueron publicados en el año 2021, en el artículo “Estudio socioeducativo del caso de un profesor universitario en su historia de vida, en el arte, en sus albores y la academia”, en RIDE - Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.

<sup>7</sup> Dr. en Educación. Profesor Universidad de Guadalajara, México. [crvasquezm@gmail.com](mailto:crvasquezm@gmail.com)

<sup>8</sup> Dr. en Educación. Profesor Universidad de Guadalajara, México. [ffcuevas@gmail.com](mailto:ffcuevas@gmail.com)

<sup>9</sup> Dr. en Educación. Profesor Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. [felgonzalez@docentes.uat.edu.mx](mailto:felgonzalez@docentes.uat.edu.mx)

colocadas, el profesor trata de dar ideas, cosmovisiones de las diferentes facetas de su historia de vida, generando materiales registrables para futuras generaciones. El profesor hace una narración de su historia de vida en su experiencia en el arte, en sus publicaciones, en su experiencia como investigador, cumpliendo el objetivo de relatar su historia de vida a partir de sus actividades cotidianas.

Es que referente a la experiencia, el arte tiene una especial esencia reflejada en sus obras, las cuales llevan al espectador a un universo auténtico, donde se toca la creatividad, la plasticidad, la estética y el trazo original en las pinturas en óleo y acuarela. Se inspira en los paisajes observados en los recorridos de Humboldt (1982), dinamizando amaneceres, atardeceres, anocheceres. En el aspecto de los albores, se contempla la creación de paisajes ecológicos y el paso del tiempo rápidamente, en su primaria, bachillerato y personajes que le impactaron en su expresión de colocar huella en sus actividades cotidianas.

En lo tocante a sus publicaciones, realiza estudios en forma ex - post - facto, es decir, después del hecho, de analizar y describir los datos, se hacen propuestas y mejoras continuas para la racionalización de las actividades académicas en las que ha participado. Finalmente, en su experiencia como investigador y en la formación de estudiantes universitarios para futuras generaciones, mostrando sus realidades en el quehacer cotidiano.

## **2. La experiencia en el arte**

El profesor ha realizado 5223 pinturas paisajísticas ecológicas, producto de 46 años de vida intelectual. Asistir a estos paisajes es encontrar la respuesta a la manera en que debe enfrentarse la persona a la belleza de la naturaleza, con sorpresa y encanto, con sonrisa de todo el cuerpo, con la mirada cruzando el horizonte más allá de ella misma, porque lo que sigue es el arte (Gómez, 2006), pues la estética a través del arte es la única salida que le queda al artista en sus diferentes manifestaciones de la naturaleza (Vásquez, 2000).

El docente labora con un pensamiento de vida respecto al ambiente natural del cosmos, reflejándolo en un bosquejo de la naturaleza que trata de conservar un entorno homeostático del criterio y su entorno, para implementar nuevas formas naturales y

así resguardar la naturaleza, conservando la homeostática del ámbito humanístico y la aportación de lo razonable en el crecimiento de la naturaleza, a través de observar y analizar. En las presentaciones de sus cuadros se evidencia la no repetición, pues es una contemplación espontánea de los colores primarios y secundarios y de las diferentes tonalidades que inspiran la naturaleza (Achinewhu, 2018).

El profesor expresa formas de nuevos códigos para que la gente local y global se dé cuenta de la importancia de mantener la ecología o por lo menos transmitir esos valores que se registran en sus pinturas para nuevos milenios de generaciones. La metodología se sigue a través de convencionalismos del color con el número. Como orientador motiva a que generen sus propios códigos ecológicos, conforme a la creatividad de cada participante y a sus propias creaciones, popularizándolas e integrándolas como el “Pensamiento de Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander Freiherr Von Humboldt”, integrando las ciencias, el arte y las humanidades, tal como sucede en la realidad, en la Naturaleza (Vásquez, 2008).

El docente plantea que desde 1492 hasta 1992 fueron 500 años de dependencia. ¿Qué pasará en los próximos 500 años, 1,000 años? ¿Se seguirá siendo dependientes o se generarán nuevas concepciones de representaciones ecológicas para que se identifiquen con los mejores y tener una visión estratégica igual o mejor que la de los países orientales? Ése es el propósito. No se puede quedar únicamente con el pensamiento de planear por sexenios o décadas, para que las futuras generaciones vayan ideando y formando nuevas concepciones. La esencia de la vida y el crecimiento consiste en un permanente cambio dialéctico con visión resiliente, positiva a pesar de los obstáculos (Ortiz, 2004).

Dicha actividad artística la combina con la deportiva, practicando el lema de “mente sana en cuerpo sano”. Desde hace 46 años ha ganado un total de 38 medallas en competencias celebradas en los cinco continentes, aunque afirma que lo importante de todo esto es participar por buenas causas y ayudar a mejorar a las personas con grandes discapacidades (Murillo, 1996). El profesor busca invitar al público, a la humanidad, a reflexionar sobre el entorno ecológico en que viven las personas, pues afirma que, si no se tiene un justo medio o un equilibrio de esa distribución de la tecnología y la naturaleza, en vez de avanzar, la Tierra se convertirá en un planeta con un paisaje desértico, muy parecido al de Marte (Reyes, 2006). La formación interdisciplinaria que ha tenido con respecto a las áreas de humanidades, ciencias exactas, sociales, salud e ingeniería, le

ha dado una gran riqueza de observación, ampliación, contemplación y estudio en cada una de las perspectivas y sombras que va realizando en cada una de sus pinturas, la cual califica como una expresión “*sui generis*”, donde cada pintura no se repite, siendo una contemplación espontánea, donde la riqueza de los colores primarios y de la naturaleza son prioritarios, ya que se dan formas definidas y consecuenciales, experienciales y secuenciales (Reyes, 2006).

Al respecto, Humboldt (1982), comenta:

Yo estimo más adecuado, para los fines que persigo esta crónica de mi viaje, pintar el carácter específico que caracteriza a cada paisaje. Se conoce tanto mejor la fisonomía de una región cuanto más exactamente se captan sus diversos rasgos y se comparan entre sí; de este modo, por el camino del análisis, se va en busca de las fuentes del goce que nos depara el gran cuadro de la naturaleza (p.34).

Observando a Humboldt (1982), se inspira en los paisajes pintados, en la quietud que se abre en las alturas, dorada cima que asciende hacia la luz. ¿Cómo se descansa en el agua, en su reflejo? ¿Cómo desciende la montaña en la quietud? La luz alza su vuelo y es un reitero de la aurora. La luz es un anuncio de palomas, que se remontan al volar el día. Algo se origina en los amaneceres, todo se dinamiza y se vuelve. Demasiadas crisis en demasiado poco tiempo. Donde cada crisis es un riesgo y una oportunidad. Se hace la luz, es un nuevo día, la mirada se orienta a los colores y algunas veces se avencinan nuevas imaginaciones creativas en las pinturas resilientes y empáticas. El astro rey enciende su altar y proporciona al día la mirada contemplativa en el infinito (Vásquez 2019).

Así, la luz que amanece es un renuevo de verde en las pupilas de los ojos para observar y pintar los paisajes ecológicos. El horizonte reaparece a las miradas, distanciándose de cada hecho, para generar otros hechos que se retroalimentan. Volcar el mañana para asumir en el interior del paisaje la mirada resiliente. La luz antes de irse sumerge su beso rojo en el ocaso. Los últimos matices de la tarde conectan la mirada del paisaje en los anocheceres. Girones de luz en las pupilas desvanecen el sol en las exequias del día dinámico (Vásquez, 2018).

El profesor, el escritor, el pensador, el artista, los retiene en su memoria o los boceta en su agenda, en su estudio, los traduce con colores impetuosos, pinceladas maduras, construyendo esos paisajes en sus formatos, donde se convierten en retratos móviles que

perduran sitios que el tiempo y las personas se encargan de transformar sus quehaceres, sus artes y sus estéticas (Vásquez, 1999).

La estética a través del arte es una salida que el artista propone, desarrollando pintura ecológica paisajística y su aplicación en sus manifestaciones cotidianas, las cuales se encuentran en los diversos hechos de la naturaleza (Vásquez, 2017). Los elementos se reúnen en combate, calor y color se mezclan revuelos de luz, se nutren, de aire (Gómez, 2006). Latencia de fuegos, ilusiones, pensamientos se van dando en los mensajes, manifestándose en los firmamentos. Las dimensiones de las mentes convalecen en los atardeceres. En el viento hay flancos de nubes ondeando en silencio. Pliegos, nervaduras en las montañas, donde se sostienen los vegetales y en el vaivén de las tardes (Vásquez, 2019).

Andar, caminar en la contemplación de los árboles, se reúnen a cantar las aves con sus nidos, desplazando los rayos solares. Es el verde color que adquiere forma y presencia oscilatoria, manifestándose con movimientos orgánicos. La sal en su movimiento va a estallar entre rocas, donde el mar en la tarde se invade de sonidos profundos. La nieve y la tierra se transforman. Los volcanes, más allá de las edades, se convierten en grandes relojes tectónicos. Es en el verde donde se presenta con arrebatos de mar y se encienden los atardeceres con sus rayos inmensos (Vásquez, 1999).

Por ende, la sentencia de color es permanente. El día se vence entre las nubes, en el inmenso paisaje ecológico. La transformación del paisaje cae en el temblor de las montañas, con sus respectivos movimientos tectónicos. En el inicio verde de la mañana, el color se percibe, haciendo contacto con el día en la mirada contemplativa (Vásquez, 2000). Se ahonda el día en los abismos con sus farallones inhóspitos. En una sensación de vacío, los abismos se asoman del nadaísmo para contemplarlos en las probabilidades de sus existencias (Romero, 2009).

El astro dorado, formas de amarillos, colabora en la fotosíntesis, nos prepara para las monedas en la madera, expresándose el marrón e hilvanando ciertas formas con el universo. En la vida los colores se reflejan en distintas tonalidades del mismo, con sus longitudes de onda captadas en nuestros ojos, en nuestros intelectos se vuelven imágenes originales (Vásquez, 2019). Cada mancha que realiza es una expresión artística, donde cada uno de los códigos que plasma es una representación estética en los materiales de celulosa y cibernéticos para futuros hermenéuticos con visiones positivas para futuras

generaciones (Vásquez, 2017).

### 3. Los inicios

Observando a Hagen (1962), se contempla en la creación de los paisajes ecológicos pintados. Parece que fue ayer, transcurrió el tiempo con una velocidad asombrosa. Su padre, doctorado con Medicina y Cirugía, Dr. Fabio Vásquez Escobar, egresado de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Comenzó su trabajo en Ebéjico, Antioquia, en 1956. Se casó con su madre Doña Amparo de los Dolores Martínez Vásquez, el mismo año (1956). Nació en Marinilla, Antioquia en 1957.

Sus padres, sus parientes, Enoris Restrepo, Humberto Martínez, Rosmira Escobar, René Chardon, Fabio Antonio Martínez, Rodrigo Vásquez Escobar, con sus largas conversaciones y ejemplos, lo orientaron para tener grandes visiones de intelectualidad, de escritura, de pensamiento, de creación, para generar materiales registrables en futuras generaciones. Sus padres le ayudaron a jugar con la pelota, armar rompecabezas, entender el ajedrez. Su padre le enseñó a jugar ajedrez, durante muchas horas, además era un gran campeón de ajedrez y aprendió de su padre grandes jugadas del Maestro José Raúl Capablanca y Graupera. Sus padres le enseñaron la organización, disciplina, a levantarse temprano, a hacer las tareas de la escuela primaria, del bachillerato y de la universidad (Vásquez, 2018).

Los colegas que estuvieron en la Escuela Marco Tulio Duque fueron: Francisco Giraldo, Bernardo Valencia, Uriel Cardona, Jorge Alberto Ossa Soto, Oscar Betancur, Juan Alonso Zuluaga, Alveiro Villa, Luis Alberto Acosta, Orlando Duque, Gustavo Orozco, Jesús Jaramillo, Hernando Betancur, Joaquín Giraldo, Jesús Daniel Pérez, Luis Jiménez, Francisco Hoyos, Alonso Giraldo, Francisco Cardona, Francisco Moreno, Álvaro Tobón, Luis Alberto Cardona y su persona, quienes se siguen reuniendo periódicamente para recordar sus anécdotas de historia de vida (Vásquez, 2017). De ahí la inspiración en El Carmen de Viboral (Antioquía), donde estudió su primaria, bachillerato, con un clima que ayuda a la reflexión, a la contemplación y al asombro, para seguir con resiliencia positiva. El clima promedio de El Carmen de Viboral está entre 18° a 19° centígrados (Gaviria, 2000).

Ya en el bachillerato participó en las ferias de la ciencia, y en el año 1975 se ganó el primer puesto en la feria gracias a un estudio sobre los quirópteros, siendo el mejor

bachiller en la promoción de 1975 del Instituto Fray Julio Tobón Betancur (Fernández, 2017).

Siempre pintaba y observada pintar a sus ancestros, bisabuelos, abuelos, y observaba pintar a su madre, por parte del pintor Sabarrego, en el año 1963, en una casa palacio donde vivía en la colonia de Buenos Aires (Medellín, Antioquía). Recolectaba rifas, para ayudar a los colegas en la primaria y bachillerato, pues había pocos recursos económicos, pero con su gran imaginación y resiliencia salía adelante en medio de las montañas, cubiertas de neblina desde las seis de la tarde hasta las seis de la mañana (Robledo, 2007).

En primaria y parte de bachillerato fue acólito, con los padres Mario Ángel, Flavio Velázquez, Fabio Martínez y Salvador Jordán, y los obispos Gilberto Jiménez Narvárez, Oscar Aníbal Salazar Gómez, Guillermo Escobar Vélez y Gerardo Martínez Madrigal, quienes siempre le guiaron sus labores académicas (Lalinde y Gaviria, 2004).

Los colegas que participaron en la promoción del bachillerato, del Instituto Fray Julio Tobón Betancur, fueron: Francisco Giraldo, Rubén Darío Giraldo, Juan Alonso Zuluaga, Oscar Betancur, Alveiro Villa, Luis Alberto Acosta, Orlando Duque, Gustavo Orozco, Jesús Jaramillo, Jaime Giraldo, Hernando Betancur, Joaquín Giraldo, Jesús Daniel Pérez, Luis Jiménez, Francisco Hoyos, Francisco Cordona, Francisco Moreno, Blanca Tobón, Álvaro Giraldo, Luis Alberto Cardona, Adolfo León Ramírez, Pedro Trujillo y su persona, quienes se siguen reuniendo periódicamente para recordar sus anécdotas de historia de vida (Vásquez, 2018).

Desde la primaria, pasando por el bachillerato y la universidad, y en los viajes por los cinco continentes, sus padres le fomentaron en formar colecciones de láminas históricas, herbarios, paisajes, taxidermia, numismática, filatelia, libros, raquetas de tenis de campo, lepidópteros, coleópteros, rocas, recopilando así información sobre cada camino por los que ha transitado en su vida, hasta la actualidad (Vásquez, 2017).

Nació el 22 de mayo de 1957 en la ciudad de Marinilla, departamento de Antioquia, Colombia. Posee una carta de naturalización como mexicano, cuyo número es 164/97, dada por el Presidente Ernesto Zedillo Ponce De León, en 1997. Culminó sus estudios, graduándose como Tecnólogo Industrial, y más tarde obtuvo la Licenciatura en Ingeniería Industrial y la Licenciatura en Educación. Continuó con posgrados en universidades

prestigiosas de Colombia, Estados Unidos de América y Estados Unidos Mexicanos. Obtuvo una Especialización en Relaciones Industriales, una Especialización en Recursos Humanos, una Maestría en Sociología y un Doctorado en Educación Universitaria, además de estudios de especialidad en Matemáticas. Estuvo radicando varios años en ciudad de México y en Guadalajara. Actualmente vive en la ciudad de Puerto Vallarta. Tiene más de 40 años colaborando en el Club Rotario (*Rotary International*), realizando acciones de servicio comunitario y dando clases de ciencias humanísticas y de pintura en los cinco continentes (Vásquez, 2019).

#### **4. Los libros publicados**

Ha escrito 171 libros diferentes sobre pedagogía y la enseñanza de la educación en ciencias (Vásquez, 2020). En ellos hace referencia a la evaluación de los medios y los materiales, donde se le enfatiza y sugiere al docente que mejore su materiales didácticos, que escriba sobre los temas que realiza, que sistematice su práctica en el proceso enseñanza – aprendizaje y que haga dicho proceso más dinámico, además de evaluar la administración educativa a partir de diferentes modelos como los de Suchman (1967), Provus (1971), Taba (1974), Tyler (1978), Bloom (1981), Morris (1987), Bertalanffy (1989), Scriven (1995), Reiser (1996), Campbell (1999), Stake (1999), Anderson (2001), Kaufman (2006), Madaus (2009), Dick y Carey (2015) y Hastings (2016), principalmente modelos que dinamizan la evaluación, facilitando la crítica, analizando el funcionamiento administrativo de un organismo educativo, de una universidad, empleando investigación de operaciones y funciones sistemáticas.

Al respecto, Dick y Carey (2015) mencionan que además del impacto interno (de los componentes internos), que es lo que se analiza en una Institución de Educación Superior [IES] u organismo educativo, es importante abordar el impacto externo o el impacto en la sociedad, donde la institución se refleja en cada uno de los elementos constantes a nivel nacional y a nivel del exterior.

Es así como siempre en el marco teórico se documenta, en el marco metodológico se emplean los instrumentos pertinentes a la evaluación de una universidad y en el marco analítico se confrontan la teoría y la práctica para realizar una labor original y creativa que permita superar muchos impases (Kaufman, 2006).

#### **5. Experiencia como investigador**

Investigador del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [SNI-CONACYT] (2019-2020). Consultor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], desde 1988 (Ortiz, 2004). Ha participado en congresos mundiales sobre investigación universitaria en: Australia, Inglaterra, Francia, Alemania, Cuba, Rusia, Dinamarca, Indonesia, Finlandia, Estados Unidos de América, Brasil, Estados Unidos Mexicanos, Colombia, Ecuador, Argentina, Sudáfrica, India, Tailandia, Singapur, Corea del Sur, Bulgaria, China, Japón y otros países de los cinco continentes.

Reconocido a nivel mundial como una de las 5000 personalidades del mundo, por el Instituto Biográfico de Estados Unidos de América en 1996-1998 (Murillo, 1996). Obtuvo la distinción de Profesor Honoris Causa en Bamberg, Alemania, en 1998. Doctor Honoris Causa por el Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores “Matatipac A.C.”, avalado por la Honorable Academia Mundial de la Educación y por la Organización de las Américas para la Excelencia Educativa 2017. Obtuvo el Premio Vallarta, en 2019 (González, 2019). Actualmente ejerce como profesor investigador universitario, máxima categoría en la Universidad de Guadalajara, campus Centro Universitario de la Costa en Puerto Vallarta (Beltrán, 2019), y como profesor universitario de tiempo completo, función que ha desempeñado por más de 45 años, cumpliendo labores de investigación, docencia, tutoría y extensión. Ha sido director y sinodal de 46 tesis doctorales, 30 de maestría, 40 de licenciatura, y profesor de 3446 estudiantes universitarios (Ortiz, 2004).

## **6. Metodología**

La metodología trabajada en este capítulo es de tipo cualitativa, enfocada en el análisis de una historia de vida. Se trata de un relato a partir de documentos extraídos y de terceras personas sobre el individuo protagonista de esta historia, elaborado por los autores del capítulo con base en las experiencias, acontecimientos, vivencias y hechos importantes de un reconocido profesor universitario (Anaya, 2015).

Aquí, se detalla su experiencia en el arte, en sus albores, en sus publicaciones, en su experiencia como investigador, en su paso por la docencia universitaria. Es así como esta metodología, situada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996), tiene por objeto principal la transcripción y análisis de lo que los investigadores realizan, teniendo como eje (en este caso) los relatos de un profesor

universitario sobre su vida (Martín, 1995), y también sobre los relatos y documentos extraídos de terceras personas; es decir, relatos y aportaciones realizadas por otras personas sobre el individuo protagonista de la historia de vida (Perelló, 2009).

## **7. Resultados**

En este contexto, se presenta la razón estética y cotidiana de elaboración de los trabajos del personaje, mostrando sus aspectos socioeducativos, miedos, inquietudes, fantasías y resiliencias en cada uno de sus tópicos como creador de arte. De esta manera, se puede afirmar que el profesor realizó 5223 pinturas paisajísticas ecológicas, producto de 46 años de vida intelectual. Asistir a estos paisajes es encontrar la respuesta a la manera en que debe enfrentarse la persona a la belleza de la naturaleza, con sorpresa y encanto, con sonrisa de todo el cuerpo, con la mirada cruzando el horizonte más allá de ella misma, porque lo que sigue es el arte (Gómez, 2006).

El manejo de la noción del tiempo en su obra es muy flexible. La sensación de temporalidad constituye una alternativa utilizada en el marco de la flexibilidad, combinando el pasado y el presente sin que importe demasiado la solución de continuidad y sin separarse de elementos que han sido básicos en su cultura, pues parecería que busca redefinirlos, reconsiderarlos en este complejo nuevo milenio (Murillo, 1996).

## **8. Conclusiones**

En este capítulo se presentó la historia de vida de un profesor universitario, a partir de su experiencia en el arte, tomando como referentes la descripción de sus pinturas, la narración de sus libros aplicados a la educación, su experiencia como investigador y como formador de estudiantes universitarios, mostrando sus aspectos estéticos y socioeducativos, así como sus miedos, sus inquietudes, sus fantasías y sus resiliencias, para darle sentido positivo a cada labor que realiza de trascendencia.

## Referencias

- Achinewhu Nworgu. E. (2018). *An overview of integrating arts and creative practices to a business programme: QAHE in partnership with Ulster & Northumbria Universities*. En L. De Beer y D. Vos, *Education in modern society* (pp. 166-170). Bulgarian Comparative Education Society.
- Anaya, M. C. (2015). *Métodos y técnicas de investigación sociocultural*. En F. Pérez, I. Ortiz, L. R. Domínguez, J. C. Cervantes, A. R. Olivera, J. A. Baños, M. C. Anaya y F. M. Ramírez (Eds.), *Procesos metodológicos en ciencias sociales* (pp.115-144). La Casa del Mago.
- Anderson, L. W. (2001). *Taxonomía para aprender, enseñar y evaluar: una revisión de la Taxonomía de Bloom de los objetivos*. Longman.
- Beltrán, B. (2019). *Celebran a Vallarta en sesión solemne de Ayuntamiento*. Tribuna de la Bahía.
- Bertalanffy, L. V. (1989). *La teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bloom, B. (1981). *Evaluación para mejorar el aprendizaje*. McGraw-Hill.
- Dick, W. y Carey, L. (2015). *Diseño sistemático de instrucción*. Pearson.
- Fernández, J. C. (2017). *Gentrificación en el Carmen de Viboral: una mirada sobre los múltiples procesos de urbanización que consolidan las fincas de recreo a partir de la inserción del capitalismo en el territorio* (Tesis de pregrado en Antropología). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Campbell, D. T. (1999). *Experimentación social*. Publicaciones Sabias.
- Gaviria, A. (2000). *Municipios de mi tierra, El Retiro, La Ceja, El Carmen de Viboral, Oriente*. Editorial El Mundo.
- Gómez Aguiñaga, C. (2006). *Filosofía de vida que desarrolla nuevos códigos ecológicos*. Tribuna de la Bahía.
- González, G. (2019). *Puerto Vallarta, 101 años de historia como municipio*. Vallarta Opina.
- Hagen, E. (1962). *On the theory of social change*. Dorsey Press.
- Hastings, J. (2016). *A most enterprising country: North Korea in the global economy*. Cornell University Press.
- Humboldt, A. V. (1982). *Del Orinoco al Amazonas*. Editorial Labor S.A. Guadarrama. Punto Omega.
- Kaufman, R.A. (2006). *Evaluación práctica para educadores: encontrar que funciona y que no*. Corwin Press.

- Lalinde, M. I. y Gaviria, D. L. (2004). *Políticas de salud desde la perspectiva de los pobladores en el municipio del Carmen de Viboral* (Tesis de Magister en Salud Colectiva). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Madaus, G. F. (2009). *Paradojas de las pruebas de alto riesgo: cómo afectan a los estudiantes, sus padres, maestros, directores, escuelas y sociedad*. Information Age Pub.
- Martín García, A. V. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. *Aula*, (7), 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122506>
- Morris, L. L. (1987). *Cómo comunicar los resultados de evaluación*. Publicaciones Sabias.
- Murillo, C. (1996). *Claudio Vásquez, investigador reconocido y pintor para una noble causa*. Nexo universitario.
- Ortiz, L. (2004). *Orgullo universitario, Claudio Rafael Vásquez Martínez*. Gaceta Universitaria.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Dykinson.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. McCutchan, Pub. Corp.
- Scriven, M. (1995). *The logic of evaluation and evaluation practice*. In *New directions in evaluations*. Jossey Bass.
- Reiser, R. A. (1996). *Planificación educativa: una guía para maestros*. Allyn y Bacon.
- Reyes, A. (2006). *Ecopintura, en busca de la reflexión sobre nuevos códigos ecológicos*. Vallarta Opina.
- Robledo, G. L. (2007). *La cerámica del Carmen de Viboral: un tesoro sin descubrir*. Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero, A. (2009). *Antología del Nadaísmo*. Sibilina.
- Suchman, E. A. (1967). *Investigación evaluativa, principios y práctica en el servicio público y programas de acción social*. Russell Sage Foundations.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Editorial Troquel.
- Tyler, R. W. (1978). *De la juventud a la vida constructiva: el papel de la escuela pública*. McCutchan Pub. Corp.
- Vásquez, C. (1999). *Evocación al paisaje*. Editorial Papiro.
- Vásquez, C. (2000). *Retrospectiva del arte de la pintura sobre la arquitectura paisajística*. Editorial Papiro.

- Vásquez, C. (2008). *Entrevista, Claudio Rafael Vásquez Martínez, coordinador del Taller de Pintura, del Centro Universitario de la Costa*. Gaceta CUCOSTA.
- Vásquez, C. (2017). *The reorganization of the curriculum in educational cycles in CODEMA College: a positive step in paintings in their steps fractals*. Arlequin Editorial.
- Vásquez, C. (2018). *Reflections on educational reforms in Latin America and painting in their steps fractals*. Arlequin Editorial.
- Vásquez, C. (2019). *Poesía, paisajes sociopedagógicos y pinturas en etapas fractales*. Arlequin Editorial.
- Vásquez, C. (2020). *Development of careful, creative and critical thought according to the philosophy of Matthew Lipman; a proposal for inclusion in basic education and paintings in their steps fractals*. Arlequin Editorial.

## CAPÍTULO 4

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c11>

### “DOCTORES DE PAPEL”. LA PROBLEMÁTICA DE LOS TÍTULOS SIN IMPACTO REAL

**Jesús Gabalán Coello<sup>5</sup> Fredy Eduardo Vásquez Rizo<sup>6</sup>. Myriam Camacho Zenteno<sup>7</sup>**

Derechos de autor © 2025 Jesús Gabalán Coello, Fredy Eduardo Vásquez Rizo, Myriam Camacho Zenteno. Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](#).  
Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



#### Resumen

Este capítulo analiza la problemática de los denominados “doctores de papel”, explorando sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Se establece una reflexión académica a partir de algunos referentes relevantes, junto con un análisis crítico de la situación actual en el ámbito académico. La existencia de doctores sin un impacto real se asocia a diversas causas, como la presión por publicar en revistas de alto impacto, la búsqueda de financiación y la falta de supervisión adecuada. Este fenómeno devalúa el valor del título, erosiona la confianza en la investigación académica y desvía recursos de investigadores con mayor impacto. Combatir la problemática de los “doctores de papel” requiere un esfuerzo conjunto de la comunidad académica, incluyendo el establecimiento de estándares más altos para la investigación doctoral, la promoción de una cultura de colaboración y mentoría, la investigación menos teórica y más aplicada, el vínculo con la industria y la solución de problemas desde la pertinencia social, y la evaluación de la calidad de la investigación sobre la cantidad de publicaciones. Solo así se podrá garantizar que el título de doctorado siga siendo un símbolo de excelencia y contribución significativa al conocimiento y al desarrollo de la sociedad.

---

<sup>5</sup>PhD. en Medición y Evaluación en Educación, Universidad de Montreal, Canadá. Dirección General, Corporación Penser, Colombia. [direccion@penser.org](mailto:direccion@penser.org)

<sup>6</sup>PhD. en Gestión de la Información y de la Comunicación en las Organizaciones, Universidad de Murcia, España. Profesor asociado a la Corporación Penser, Colombia. Director de Docencia, Facultad de Comunicación Social, Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. [fvasquez@uao.edu.co](mailto:fvasquez@uao.edu.co)

<sup>7</sup>Doctora en Ciencias de la Educación, becaria de las Universidades Hebrea de Jerusalén, Israel, y Tsukuba en Tokio, Japón. Directora Nacional de Pedagogía y Psicología, Universidad Privada del Valle, Bolivia. [mcamachoz@univalle.edu](mailto:mcamachoz@univalle.edu)

## 1. Introducción

La formación doctoral es, sin duda, una de las principales vías hacia el desarrollo científico y tecnológico. Implica un elevado nivel de formación cultural y científica que potencia las posibilidades para enfrentar con solvencia los cambios y transformaciones contemporáneos, que cada día son más dinámicos y exigentes. Esta formación fortalece la calidad personal, profesional e investigativa de sus participantes, pues al corresponderse con el grado de mayor jerarquía académica que otorgan las mejores universidades del mundo, moviliza recursos en ciencia y tecnología, y promueve la innovación, imponiéndose como el pilar fundamental de la construcción y reconstrucción de la sociedad del conocimiento (Halse y Mowbray, 2011; Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

En dicho sentido, la reflexión y análisis internacional acerca de la naturaleza, rol y propósito de los doctorados permite hablar de por lo menos tres miradas de caracterización y clasificación de estos programas a saber: Los modelos de formación doctoral, la pedagogía de la formación doctoral y el producto de la formación doctoral como requisito de graduación y sus impactos (Neumann, 2005).

Es igualmente necesario mencionar que la formación doctoral se asocia con años de dedicación, investigación rigurosa y contribuciones significativas al avance del conocimiento. Por ello, se pueden distinguir, cada vez con más claridad, dos grupos claramente demarcados de doctores:

- 1) Aquellos que como doctores realizan contribuciones importantes al estado del arte de la cuestión y siguen perfeccionando sus líneas de investigación, de cara a la solución de problemas reales de la sociedad, para de esta manera ser relevantes, pertinentes y pragmáticos.
- 2) Una minoría, en ascenso en los últimos años (preocupante tendencia: la proliferación de “doctores de papel”), que son individuos que ostentan el título, pero no demuestran un impacto real en la comunidad científica; es decir, cumplen con graduarse como doctores, pero después de ese hito, sus investigaciones, publicaciones, solución de problemas reales y, en general, su gestión del conocimiento es baja o en algunas ocasiones nula.

Es así como la problemática de los “doctores de papel” ha generado gran preocupación en la comunidad académica. En este sentido, se puede establecer que un número significativo de doctores no publica artículos en revistas de prestigio después de graduarse, lo que sugiere que no están realizando investigaciones de alto impacto. De manera similar, se identifica que la presión por publicar en revistas de alta relevancia puede llevar a prácticas cuestionables, como la falsificación de datos o la publicación de resultados irrelevantes.

La existencia de esta tipología de doctores tiene graves consecuencias para la comunidad científica. En primer lugar, devalúa el valor del título de doctorado, haciendo que se cuestione la confianza en la calidad de la investigación académica. De igual manera, esta población, al interior de una institución, puede afectar negativamente la reputación de esta y dificultar la atracción de estudiantes talentosos, proyectos de envergadura y, como consecuencia, propender por la sostenibilidad a través de la movilización de recursos.

Por tanto, para abordar esta problemática es necesario implementar medidas que promuevan la calidad y el rigor en la investigación doctoral, así como lo que sucede una vez se gradúan los doctores, de tal forma que sea una consigna poder establecer caminos para investigar asuntos ligados a la solución de problemáticas sociales concretas; es decir, un balance entre la teoría y la práctica, a través del rigor científico que ostenta este tipo de formación.

También, las instituciones académicas deben establecer criterios más estrictos para la evaluación de tesis doctorales, asegurando que los candidatos realicen investigaciones originales y de alto impacto. Además, es necesario fomentar una cultura de colaboración y mentoría, donde los directores de tesis brinden un apoyo adecuado a sus estudiantes y los guíen hacia la realización de investigaciones de calidad.

Como se puede observar, combatir la problemática de los “doctores de papel” es un desafío que requiere el esfuerzo conjunto de la comunidad académica. Instituciones, investigadores, agencias de financiación y gobiernos deben trabajar en conjunto para establecer estándares más altos para la investigación doctoral y promover una cultura

de excelencia científica, que conlleve posteriormente a estos doctores a realizar aportes significativos a la sociedad; en otras palabras, menos investigación para el interior de las universidades y más para los sectores externos, en beneficio de comunidades concretas en las cuales las universidades ejercen su influencia.

## 2. Contexto de la problemática

En el mundo académico obtener un título de doctorado representa un logro considerable. Este hito simboliza no solo el dominio de un campo específico, sino también años de investigación, dedicación y contribuciones significativas al avance del conocimiento. Sin embargo, en medio de esta celebración del conocimiento y la experiencia ha surgido una preocupante tendencia que plantea interrogantes sobre la integridad y el valor de estos títulos: la proliferación de lo que comúnmente se conoce como “doctores de papel”.

Este término se refiere en este escrito a individuos que, si bien han obtenido un título de doctorado, no demuestran un impacto real en la comunidad científica o académica. Estos individuos pueden haber completado los requisitos formales para obtener el título, como cursos, exámenes y una tesis (Soto y Soto, 2021), pero carecen de un compromiso genuino con la investigación rigurosa y la contribución significativa al campo. Por ende, esta tendencia plantea preguntas fundamentales sobre la calidad y la legitimidad de los títulos de doctorado en la actualidad.

Es importante mencionar que, dentro de esta subclasificación de doctores, especialmente doctores latinoamericanos graduados en la región y fuera de ésta, pocos contribuyen en el desarrollo del conocimiento, pues la gran mayoría presenta un comportamiento pancista, que sostiene cargos y ascensos laborales en universidades, organismos de gobierno y otros entes de corte administrativo, alejados de la producción científica. Esto puede relacionarse con el bajo número de doctores y los limitados espacios de investigación científica en Latinoamérica, versus la posibilidad de éxito económico y, en cierta medida social, de “doctores de papel” anidados en la burocracia (Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

Por ejemplo, en un estudio sobre programas doctorales del mismo campo del conocimiento se pudo determinar que éstos presentan criterios de admisión, objetivos de formación y núcleos curriculares variados, y con distintos niveles de relevancia y exigencia a la producción y divulgación del conocimiento científico. Los resultados presentados conforman un ejemplo de la desregulación de la educación superior en un país latinoamericano y son una muestra de que sus actuales mecanismos regulativos son aún insuficientes, especialmente en relación con estudios de posgrado (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011). Así, la necesidad de contar con perfiles de egreso capaces de dar cuenta de una formación sólida a nivel doctoral, en torno a las competencias disciplinares, metodológicas, instrumentales y genéricas se hace, en cifras, cada vez más relevante (Núñez y González, 2019).

Por otro lado, las políticas establecidas por los estados, si bien es cierto están orientadas a mejorar las condiciones científicas y de innovación de los países, son de cierta manera excluyentes, al estar enfocadas en su gran mayoría el sector educativo y a la capacitación de personal docente, dejando de lado los demás sectores de la sociedad, que ven poco factible o incluso imposible asumir el costo monetario asociado de auto sostenimiento del estudiante doctoral, ya que este tipo de estudios implica una dedicación de tiempo completo (Lasso, 2020), lo que revierte en la formación de doctores para la academia y no de doctores para la investigación y el desarrollo en el sector estatal, empresarial, organizacional, social, etc.

Dado el anterior planteamiento, este capítulo se concentrará en caracterizar algunas aristas de este tipo de doctor, así como identificar unas posibles causas, en conjunto con algunas recomendaciones para minimizar esta creciente problemática.

### **3. Definición y características de los “doctores de papel”**

Es absolutamente necesario establecer una definición clara de lo que se entiende por “doctores de papel”. En términos simples, un “doctor de papel” es un individuo que ha obtenido un título de doctorado pero que carece de la habilidad, la motivación o el compromiso para realizar investigaciones significativas o contribuir al avance del conocimiento en su campo, en un contexto de relevancia y pertinencia social.

Lo anterior, dado que los modelos de formación doctoral se enfocan en dos tendencias de desarrollo diferenciadas por el tipo de investigación y su finalidad. Con el “Doctor of Philosophy-Ph.D.” se pretende que el estudiante logre un proceso mucho más especializado de investigación propiamente dicha, contextualizado en alta familiaridad con la vocación científica. Mientras que con el “doctorado profesionalizante” se busca un grado de aplicación más concreto y de utilidad social de la investigación y la ciencia, priorizando el marco de los campos profesionales como escenario para el desarrollo de la propuesta de formación (Burgess y Weller, 2013; Evrard, 2022; Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

En América Latina, esta diferenciación es aún confusa, pues en muchos casos existe un comportamiento irregular, debido a que aunque los planes curriculares y la tesis obedecen al sistema de investigación propiamente dicha de los PhD., en la práctica se desarrollan más bien doctorados profesionalizantes, que buscan la tesis como producto central de la titulación, generando que un doctor pase la mayor parte de su tiempo investigando en una cuestión demasiado específica, que tiene poco sentido pragmático, general y democrático, y como consecuencia improbablemente transferible. Esto, aunado al agravante hecho de que este tipo de investigador solo se especializa en su problema de investigación, desconociendo posturas y reflexiones científicas, filosóficas y epistemológicas relacionadas con el origen de su campo de conocimiento.

Con base en lo anterior, se puede decir que las características de estos “doctores de papel” pueden variar de un contexto a otro, no obstante, se pueden establecer algunos rasgos distintivos, como los que se mencionan a continuación:

### **3.1. Falta de producción científica significativa**

Este tipo de doctores a menudo tienen un registro escaso o nulo de publicaciones en revistas revisadas por pares u otras formas de contribución significativa a la literatura académica de su campo. Según el ranking *Clarivate Analytics*, de 6000 científicos con trabajos con más citas, el 0,53% es de Latinoamérica y 0,2% de países africanos, en función de datos de 33000 revistas, entre 2006 y el 2016, en 21 campos de las ciencias naturales y sociales.

La otra cara de la moneda de este análisis se presenta porque en determinados contextos institucionales existe una presión por aumentar las métricas de publicación, y mucha de esta presión está relacionada con los rankings y procesos de certificación, lo que ocasiona que se dé lugar a una raza especializada de “expertos articulistas”; es decir, personas que no investigan, que no desarrollan trabajos de cara a la solución de problemas concretos de la sociedad, pero que han adquirido una serie de destrezas para escribir, gestionar y publicar desde los estándares de revistas científicas.

También, se debe reconocer que en algunas ocasiones la producción científica universitaria se da en investigaciones de pequeños grupos de profesores, que aprueban proyectos en convocatorias internas esporádicas, generalmente, con limitados recursos, lo que hace que se genere una investigación de tipo profesoral en la que el apoyo económico es escaso. Esto hace que dichos profesores tengan que trabajar de manera independiente, para sumar publicaciones, puesto que en algunos países esto es un requisito laboral. A esto se suma la poca participación de académicos en programas de investigación externos a su universidad de origen, lo que ocasiona un mínimo porcentaje de desarrollo y relacionamiento, que incide en la escasa pertinencia de los trabajos de grado de los futuros doctores (Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

### **3.2. Enfoque en la obtención del título**

En lugar de ver el título de doctorado como un medio para avanzar en la comprensión de su campo, los “doctores de papel” pueden estar más interesados en obtener el título como un símbolo de estatus o prestigio personal. Esto también puede estar asociado a los escalafones docentes de las instituciones, los cuales fijan las remuneraciones principales en función de los títulos alcanzados y no en los impactos generados a través de dichos títulos (aunque algunas instituciones ya empiezan a involucrar esta mirada).

En este escenario de masificación del ingreso a estudios superiores y de un modelo de educación terciaria escasamente regulado, los estudios de doctorado también se han adaptado a las lógicas de funcionamiento de un sistema universitario mercantil. Entre otras cosas, las regulaciones públicas son débiles en la educación superior y no existen mecanismos para asegurar niveles mínimos de calidad académica de los programas

que no están acreditados, en circunstancias que muchos de ellos reciben una cantidad importante de estudiantes cada año (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011).

En síntesis, el enfoque en la obtención del título es una característica que si bien es cierto es propia de este tipo de “doctor”, también se exagera en la medida que existe un sistema institucional que motiva o castiga la existencia o ausencia del título, con remuneraciones o desvinculaciones.

### **3.3. Desinterés por la investigación rigurosa**

Los “doctores de papel” pueden mostrar una falta de interés en la investigación rigurosa y en profundizar en los problemas fundamentales de su campo, optando en su lugar por un enfoque superficial o ligero en sus estudios. Esta situación puede tener su origen en la ausencia de bases sólidas en metodología de la investigación científica. Por ejemplo, en algunos países de América Latina no es requisito tener maestría o experiencia investigativa comprobada para inscribirse en un programa doctoral, lo que puede impactar la noción de rigor científico que puedan tener los potenciales estudiantes.

Otro punto crítico que parece relevante es la duración de la tesis. Algunos graduados reconocen que en algunas instituciones no existen incentivos ni sistemas de presión para terminar la tesis en un tiempo razonable. Por el contrario, el estudiante puede estar años vinculado a un programa y no terminar su trabajo de investigación (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011). En un estudio realizado sobre la construcción de un instrumento para determinar la calidad de una serie de tesis doctorales muestreadas, se concluyó que para la dimensión problema de investigación, un 41,25% de las tesis se desarrollaron de manera regular, lo cual indica que los ítems no fueron abordados de manera conveniente. Por ejemplo, las mayores deficiencias se observan en la “Delimitación y Formulación del Problema”, donde un 50% y 70% de las tesis analizadas lo presentan de manera insuficiente, sea por ausencia de los ítems o por un abordaje muy superficial o exiguo, respectivamente. El mismo estudio concluyó que casi el 50% de la muestra de tesis abordó de forma regular o insuficiente la dimensión hipótesis y objetivos de investigación (Soto y Soto, 2021).

Adicional a esto, en ciertas universidades latinoamericanas se tiene una importante afluencia de estudiantes (aspirantes doctorales) escuchando conferencias sobre las asignaturas, cursos, seminarios o módulos, en aulas poco funcionales y bajo enfoques conductistas-cognitivistas, dejando de lado la interacción social, lo que puede generar poco acercamiento con el rigor metodológico *in situ*. De esta manera, se observan algunos procesos doctorales de baja calidad, que no tienen mucho que ofrecer desde lo humanístico, profesional o científico (Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

### **3.4. Motivaciones externas**

En algunos casos, esta tipología de “doctores” puede buscar el título de doctorado principalmente para cumplir con requisitos institucionales o profesionales, en lugar de un deseo genuino de contribuir al conocimiento. Estas motivaciones externas suelen generar una serie de prácticas adversas que terminan por opacar el brillo del conocimiento, bajo el implacable posicionamiento de miradas inmediatistas, cargadas de instrumentalización del conocimiento. Por ejemplo, algunas instituciones han establecido bonificaciones e incentivos para la producción científica, lo que en estos “doctores de papel” despierta el deseo de trabajos colaborativos pro visibilidad o citas, aspecto que en algunos contextos genera carteles de la publicación, desde los cuales un investigador se encarga de anotar a sus compañeros bajo la promesa que estos compañeros lo anotarán, multiplicando la visibilidad, las citas y, por supuesto, las publicaciones, proclive de recibir remuneración. Es importante anotar que, como la mayoría de los investigadores en América Latina son profesores universitarios, es esperable pensar que la producción científica, en prácticamente todos los países, está ligada directamente con la educación superior (Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

### **3.5. Dificultad para desarrollar argumentaciones científicas**

Existen algunos doctores que se han vuelto especialistas en su problema de investigación específico dentro de su campo de conocimiento; de hecho, este es el principio aplicado para incrementar el estado del arte, la especialización y la profundización. Sin embargo, esto sustrae a este tipo de doctores de comprender sistémicamente los objetos y campos de conocimiento que subyacen a su problemática, lo que puede llegar a dificultarles

la capacidad de explicar sus planteamientos de manera sencilla, generando como consecuencia la imposibilidad de transferir su conocimiento, bien sea a sus estudiantes en un aula de clase o a la comunidad en general a través de la transferencia tecnológica desde la perspectiva social, y no evidenciando impactos y transformaciones.

De la misma manera, esto puede deberse a la falta de formación en calidad de divulgadores científicos, lo que está relacionado con capacidades de oratoria y digital, que potencien las presentaciones y argumentos que se quieren desarrollar. Es un error asumir que los niveles académicos y el tiempo transcurrido entre los niveles educativos garantizan, sin más, altos niveles de competencias digitales (Sánchez y Veytia, 2019).

En el estudio de tesis doctorales mencionado, se concluyó que, para las dimensiones “Discusión” y “Conclusiones”, los resultados muestran que un 40% de las tesis los abordan muy bien, mientras que un 33,3% los presentan de manera insuficiente, siendo los ítems con mayores márgenes de mejora: el análisis de los hallazgos (involucrando las teorías e investigaciones ya desarrolladas sobre el tema) y el relacionamiento de los hallazgos con los objetivos inicialmente propuestos (Soto y Soto, 2021).

Estas características no son exhaustivas ni mutuamente excluyentes, pero ayudan a establecer un perfil general de los denominados “doctores de papel”. A continuación, se plantean, a título de reflexión académica, algunas causas subyacentes de la existencia y proliferación de este tipo de “doctores”.

#### **4. Causas de la proliferación de “doctores de papel”**

Determinar la causalidad de este fenómeno es un asunto de un grado alto de complejidad, en la medida en que se presenta un enfoque multifactorial y, por ende, multicausal. A partir de ello, se exponen, a continuación, algunas causas, señalando que es muy posible que no se puedan evidenciar la totalidad de las razones asociadas a este fenómeno, y, por lo tanto, es un tema que seguirá abierto a la discusión y a su caracterización en los próximos años.

#### 4.1. Presión institucional y competitividad

En un entorno académico cada vez más competitivo, algunas instituciones enfrentan presiones para aumentar el número de estudiantes graduados y producir más investigaciones, a veces a expensas de la calidad y la integridad académica, aspecto que puede representar semejanza con esquemas de producción en línea.

Por ejemplo, Rusia se encuentra en los inicios de una transformación de la educación doctoral hacia programas estructurados, de acuerdo con las necesidades de las economías basadas en el conocimiento. Y unos de los problemas que dicha nación detecta son la falta de financiación y la necesidad de que los doctorandos tengan un trabajo remunerado (Maloshonok y Terentev, 2019). Dicha nación señala que los investigadores de doctorado que no tienen becas o apoyos institucionales o gubernamentales presentan aspectos desfavorables en el desarrollo de sus investigaciones de doctorado, diferente a lo que ocurre con quienes sí cuentan con dichas ayudas. De ahí, que se vean en la necesidad de trabajar para pagar los altos costos de las matrículas, generando retrasos en la entrega de los resultados de las tesis, lo que en algunos casos puede representar que los estudiantes abandonen los programas doctorales. Situación no muy distante de lo que ocurre en Latinoamérica (León, 2021).

Lo anterior es un desafío inmenso, especialmente en América Latina, debido a que muchos estudiantes de doctorado deben trabajar para poder cubrir el costo que representa un estudio doctoral, quedando su tiempo subsumido en dedicaciones parciales o ínfimas, que impiden desarrollar a cabalidad un pensamiento científico, que permita establecer contribuciones relevantes y de impacto. Lo anterior, sumado a una elevada carga de trabajo, lo que debería ser uno de los principales puntos de atención de las universidades que deseen aumentar sus tasas de finalización del doctorado y la satisfacción de sus doctorandos (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma y Jansen 2021).

## 4.2. Falta de supervisión académica

En algunos casos, los estudiantes de doctorado pueden enfrentar una supervisión académica inadecuada o insuficiente, aspecto que no es una barrera para completar los requisitos formales del programa, sin realmente comprometerse con la investigación rigurosa o la contribución significativa al campo. Aquí, es importante mencionar que la relación entre doctorando y supervisor es crucial, tanto desde el punto de vista personal (una buena relación) como académico; es decir, que el doctorando trabaje en un tema estrechamente relacionado con la investigación del supervisor (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma y Jansen 2021).

Esta falta de supervisión también puede encontrar su raíz en la carencia de asignación de tiempo del tutor (en horas de trabajo docente, dentro de la carga académica semestral o anual), por parte de algunas instituciones que deben privilegiar modelos de economías de escala, en los cuales los profesores tutores tienen su dedicación principal en actividades de docencia-formación, debido a que la mayoría de instituciones son sostenibles por los ingresos de matrícula de estudiantes en pregrado.

Por otro lado, al centrarse el foco en que debe ser exclusivamente un profesor de la institución el que deba supervisar a un estudiante doctoral, esto termina por erosionar la posibilidad de que se tenga un tutor o cotutor del sector empresarial, situación que podría establecer una alianza importante a la hora de encarar proyectos de investigación con pertinencia y a las afueras del sector académico.

Finalmente, el itinerario doctoral está en el centro de varias cuestiones de la vida de una persona (no sólo de su carrera académica), empezando por su integración en un entorno social y profesional. La ausencia de un marco para dicha carrera (marco que viene principalmente determinado -o no- por un director de tesis) conlleva una vulnerabilidad singular en este momento esencial del desarrollo de la identidad del sujeto (Cristia, 2022).

### **4.3. Incentivos mal alineados**

Los sistemas de incentivos en la academia pueden favorecer la cantidad sobre la calidad, recompensando la producción rápida de investigaciones o la obtención de títulos avanzados sin tener en cuenta el impacto real en el campo.

Esto puede tener una influencia marcada en los “doctores de papel”, porque al privilegiar la cantidad por la calidad se generan movimientos de articulistas o escritores académicos que cumplen con el rigor de la “escritura”, lo que no necesariamente se deriva de proyectos de investigación o de la sistematización de transformaciones sociales en consideración de aportes regionales o nacionales. De la misma forma, algunos escalafones docentes ponen el acento en la culminación de los estudios para los incentivos salariales, sin embargo, es propicio analizar una relación que lleve a explorar qué aspectos, además del título y el conteo para efectos de certificaciones, proporciona un doctor en términos de su impacto.

En este sentido, en el estudio realizado por León (2021), los egresados de doctorado opinan que una vez culminados los procesos académicos sienten falta de apoyo económico e institucional para subsidiar la continuación y desarrollo de los resultados de sus investigaciones doctorales. De esta manera, se representa un aspecto desfavorable para los investigadores de programas doctorales que desarrollan las tesis de manera individual. Es decir, se ven afectados los doctores que no están vinculados directamente con algún equipo de investigación.

### **4.4. Comercialización de la educación superior**

En determinados entornos, donde la educación superior se ve cada vez más como una mercancía, algunas instituciones pueden estar más interesadas en atraer estudiantes y generar ingresos que en garantizar la calidad y el rigor de sus programas de doctorado.

Dadas las condiciones actuales poco favorables en términos de igualdad, equidad y justicia en América Latina, hay problemas que limitan la calidad; por ejemplo, pocos se benefician de becas doctorales para reconocidas universidades del mundo, mientras que la mayoría tendrá que seguir buscando una oportunidad doctoral accesible, en términos económicos y académicos. Nótese que la formación profesional inicial y el débil manejo de un segundo idioma siguen siendo limitantes, de acuerdo con exigencias mínimas en los doctorados de calidad (Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

En este orden de ideas, se requieren políticas estatales que desde la formación doctoral regulen aspectos de rigor, referidos a insumos y recursos disponibles, que van desde las plazas estudiantiles hasta los impactos y logros a los que se compromete el doctorado como colectivo académico de alto nivel. Un estudio realizado en Túnez concluye que se requiere una combinación de políticas más exhaustiva para racionalizar la gestión de la producción doctoral y hacer frente a los signos de una degradación del potencial investigador (Khelifi, 2023).

#### **4.5. Falta de estándares universales**

La falta de estándares universales para la concesión de títulos de doctorado puede permitir la variabilidad en la calidad y los requisitos de los programas, lo que a su vez puede facilitar la proliferación de “doctores de papel”.

Resulta sencillo encontrar en internet tesis doctorales, cuya diferencia del trabajo de fin de master, como llaman algunas universidades a trabajos de titulación de posgrados de corto plazo, es la cantidad de hojas, en las que resulta imposible encontrar el ansiado aporte científico, que exclaman, con seguridad ingenua, graduados poco conscientes de sus debilidades formativas. Este problema no se erradicará fácilmente de un elevado número de Instituciones de Educación Superior [IES] de la región latinoamericana (Castillo, Rojas y Yépez, 2023).

Por ende, es importante mencionar que uno de los grandes desafíos es encontrar formas de tener consensos en lo que respecta a los esperables de la formación doctoral en la praxis, sin que esto ponga en riesgo la identidad del programa y de la institución que lo ofrece.

## **5. Implicaciones para la comunidad científica y académica**

La proliferación de “doctores de papel” tiene implicaciones significativas para la comunidad científica y académica en su conjunto. Algunas posibles implicaciones se evidencian en:

- Dilución del valor del título de doctorado: a medida que el número de “doctores de papel” aumenta, el valor y la credibilidad asociados con el título de doctorado pueden erosionarse, lo que podría tener repercusiones negativas para aquellos que han dedicado tiempo y esfuerzos genuinos a obtener el título.
- Desconfianza en la investigación académica: la presencia de “doctores de papel” podría socavar la confianza en la investigación académica en general, especialmente si se descubre que algunos de estos individuos han participado en prácticas académicas deshonestas o fraudulentas.
- Impacto en la calidad de la investigación: la falta de rigor y calidad en la investigación realizada por “doctores de papel” podría afectar negativamente el avance del conocimiento en diversos campos, ya que podría generar resultados inexactos o poco confiables.
- Desperdicio de recursos y oportunidades: los recursos financieros, humanos e institucionales invertidos en la formación de “doctores de papel” podrían desperdiciarse, en detrimento de la comunidad académica en su conjunto y de la sociedad en general.

- Desigualdades en el acceso y la oportunidad: la presencia de “doctores de papel” podría perpetuar o exacerbar desigualdades existentes en el acceso a la educación superior y en las oportunidades académicas, especialmente para aquellos de grupos subrepresentados o desfavorecidos.

## **6. Algunos planteamientos y propuestas para abordar la problemática**

Abordar el problema de los “doctores de papel” requerirá un enfoque multifacético que involucre a las múltiples partes implicadas, incluidas instituciones académicas, organismos de financiamiento, investigadores individuales y la comunidad científica en su conjunto. Es así como se presentan a continuación algunos planteamientos, que estarán sujetos a actualización en la medida que este fenómeno se vaya incrementando en los años venideros:

### **6.1. Revisión de estándares y requisitos**

Algunas universidades y sus programas doctorales deberán fortalecer sus estándares y requisitos tanto para la admisión, como para la permanencia y la concesión de títulos de doctorado, privilegiando el desarrollo de una investigación rigurosa que se encuentre de cara a las problemáticas del entorno de influencia de las instituciones, es decir, un poco menos de teoría y un poco más de práctica. Por ello, se hace necesario en estas revisiones encontrar el camino y distinción de los doctorados académicos o PhD con los doctorados profesionalizantes. Es así como se convierte en algo de capital importancia entender esa relación y su alcance, para establecer las expectativas en el abordaje de las problemáticas por parte de un doctor de calidad.

Adicionalmente, es preciso señalar que los marcos regulatorios de los doctorados deben llevar a establecer aspectos en los que se involucre desde el inicio que los estudiantes deben ingresar con un proyecto de investigación ya formulado, teniendo como criterios de evaluación la pertinencia y el impacto social que se piensa generar. Al realizar este procedimiento, a la entrada como criterio de admisión, se signa en gran medida

el alcance que el estudiante tiene de su idea y se podrán desarrollar los mecanismos necesarios para garantizar que su proyecto tenga un vínculo cercano con la realidad (en este sentido, valdrá la pena reconocer el campo de conocimiento al cual se circunscribe el doctorado, puesto que esto marcará el nivel de cercanía con la solución de problemas empresariales, sociales, organizacionales, etc.).

Además, los ejercicios de acreditación de doctorados en América Latina deben generar profundas reflexiones sobre el ideal o referente de la formación doctoral, y de esta manera jalonar los modelos de autoevaluación hacia el logro de esos resultados concretos. Lo anterior debido a que en la medida que se incremente el número de estudiantes doctorales, será mucho más adecuado garantizar aspectos muestrales que permitan generalizar los hallazgos.

## **6.2. Mayor supervisión académica**

Es necesario que el profesor tutor y su estudiante doctoral tengan una relación cercana. Esto garantiza el éxito del proyecto de investigación encaminado. Por lo tanto, es deseable que los profesores tutores puedan ser caracterizados en las cargas de asignación semestral o anual de trabajo que existen en las universidades, con el ánimo de que no se trate de un simple número de horas de descarga dentro de una planilla, sino que dicho tiempo se revierta en un entendimiento integral sobre la importancia de este proceso, generando espacios académicos y de infraestructura que favorezcan la existencia de esta relación tutor-tutorado.

En la misma dirección, se sugiere revisar la posibilidad de complementar el proceso de tutoría con profesionales doctores de alto nivel que se encuentren trabajan en campos distintos a la universidad de origen o incluso al sector educativo. Esto puede llegar a ser un detonante para analizar diversas visiones y también para coadyuvar a involucrar marcos pragmáticos en la solución de problemáticas existentes.

### **6.3. Fomento de una cultura de integridad académica**

Procesos de formación permanente con respecto a la cultura de integridad académica son absolutamente necesarios para minimizar la probabilidad de proliferación de los llamados “doctores de papel”.

Por ende, es importante incentivar a los profesores a generar contribuciones tanto al estado del arte como a la solución de problemas del mundo real, sin llegar a inducir reconocimientos o beneficios asociados a la cantidad en ausencia de profundidad. La integridad debe fomentarse desde adentro, sin embargo, las instituciones pueden conformar comités de evaluación externa que ponga la atención en validar la investigación científica, eliminando y penalizando prácticas como exceso de colaboraciones en producciones, articulistas sin aporte desde proyectos o iniciativas de transformación, contrarrestar falacias en investigaciones, así como escenarios de falsación de hipótesis o colecta de datos, etc.

En síntesis, es fundamental fomentar una cultura de integridad académica que desaliente las prácticas académicas deshonestas y promueva valores como la honestidad, la transparencia y la responsabilidad en la investigación.

### **6.4. Mayor transparencia y rendición de cuentas**

Se deben implementar medidas para aumentar la transparencia y la rendición de cuentas en la concesión de títulos de doctorado, lo que podría incluir la divulgación pública de datos sobre el éxito académico y profesional de los graduados de doctorado, así como una mayor participación de comités de universidades, organizaciones y Estado, para que juzguen el aporte de una tesis doctoral.

De la misma forma, el doctor ya graduado tiene un compromiso que no termina, con la generación, producción y transferencia de conocimiento, desde la relevancia y la

pertinencia. Por ello, se vuelve interesante plantear un escenario en el que los profesores doctorados sean partícipes de evaluaciones periódicas para acreditar su nivel de aporte a la construcción del estado del arte y a la solución de problemas complejos de la sociedad.

### **6.5. Promoción de incentivos alineados con la calidad**

Los sistemas de incentivos en la academia deben revisarse para asegurar que recompensen la calidad y la excelencia en la investigación, en lugar de simplemente la cantidad de publicaciones o títulos obtenidos. Estos sistemas de promoción también deben estudiar aquellas prácticas en las cuales los doctorados son ascendidos a puestos o cargos administrativos dentro de la burocracia institucional, con la justificación de haber alcanzado un alto nivel de cualificación. Sin embargo, esto se vuelve una práctica contraproducente porque terminará por ganarse a un administrativo y perderse a un doctor, lo que finalmente no representa una ganancia desde lo administrativo puesto que el doctor no se ha formado para ello y si ocasionará una pérdida en investigación porque el tiempo será escaso para la investigación de rigor que debe realizar en calidad de ser un doctor.

## **7. Conclusiones**

La proliferación de “doctores de papel” plantea serias preocupaciones sobre la calidad y la integridad de la educación superior y la investigación académica en la sociedad contemporánea, así como su vínculo con la solución de problemas complejos de la realidad social, empresarial u organizacional. Si bien, los títulos de doctorado tradicionalmente han sido vistos como un símbolo de excelencia y logro académico, la presencia de “doctores de papel” amenaza con socavar este valor y erosionar la confianza en la investigación académica en su conjunto y en la aplicación y transferencia del conocimiento.

Por tanto, abordar este problema requiere un compromiso renovado con la calidad, la integridad y la excelencia en la educación superior y la investigación académica. Lo que implica revisar y fortalecer los estándares y requisitos para la admisión, permanencia

y graduación de doctores, mejorar la supervisión académica de los estudiantes de doctorado, promover una cultura de integridad académica y revisar los sistemas de incentivos en la academia, para asegurar que recompensen la calidad y la excelencia en la investigación.

## Referencias

- Burgess, H. y Weller, G. (2013). The connection between professional doctorates and the workplace: symbiotic relationship or loose association? *Work Based Learning E-Journal International*, 3(1). <http://www.wblearning--ejournal.com>
- Castillo Bustos, M. R., Rojas Mesa, J. E. y Yépez Moreno, A. G. (2023). Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(14), 139-155. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/453>
- Corvalán, J., Falabella, A. y Rojas, M. T. (2011). El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 34, 15-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000100002>
- Cristia, C. (2022). Le processus doctoral : entre souffrances et vulnérabilités. *Essais. Revue Interdisciplinaire d'Humanités*. 7. <https://doi.org/10.4000/ESSAIS.10762>
- Evrard, R. (2022). Penser le doctorat professionnalisant en psychologie en France. *Psychologues et Psychologies*, 280(4), 20-25. <https://doi.org/10.3917/PEP.280.0021E>
- Halse, C. y Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate. *Studies in Higher Education*, 36(5), 513-525. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594590/ASSET//CMS/ASSET/BFAEC7A3-C682-4FA3-B347-6252BC8B6669/03075079.2011.594590.FP.PNG>
- Khelifi, S. (2023). PhD crisis in the global south: oversupply or mismanagement of talent? *Higher Education Quarterly*, 77(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/HEQU.12409>
- Lasso, L. A. (2020). Análisis de la formación posgradual a nivel de maestría y doctorado en Colombia entre 2010 y 2018. *Espacios*, 41(48), 161-176. <https://doi.org/10.48082/ESPACIOS-A20V41N48P12>

- León Aristizabal, M. (2021). *Impacto social de los programas de doctorado de las universidades latinoamericanas*. Universidad Complutense de Madrid. <http://hdl.handle.net/20.500.14352/11500>
- Maloshonok, N. y Terentev, E. (2019). National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities. *Higher Education*, 77(2), 195-211. <https://doi.org/10.1007/S10734-018-0267-9/METRICS>
- Neumann, R. (2005). Doctoral differences: professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173-188. <https://doi.org/10.1080/13600800500120027>
- Núñez Valdés, K. y González Campos, J. (2019). Hacia la estandarización de los perfiles de egreso de los programas de doctorado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.1080>
- Sánchez Macías, A. y Veytia Bucheli, M. G. (2019). Las competencias digitales en estudiantes de doctorado. Un estudio en dos universidades mexicanas. *Revista Academia y Virtualidad*, 12(1), 7-30. <https://doi.org/10.18359/ravi.3618>
- Soto, C. y Soto, C. (2021). Desarrollo y validación de un instrumento para medir la calidad metodológica de las tesis de maestrías y doctorados. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2), 357-378. <https://doi.org/10.18004/RIICS.2021.DICIEMBRE.357>
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. y Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: the importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>

## CAPÍTULO 5

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c12>

### IMPORTANCIA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Genoveva Amador Fierros<sup>8</sup>

Derechos de autor © 2025, Genoveva Amador Fierros Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). El autor declara no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



#### Resumen

Se presenta un texto de reflexión para destacar la importancia de la internacionalización del perfil del estudiante universitario a la luz de un escenario social y laboral global. Las bases conceptuales descansan en los modelos y enfoques de la internacionalización de la educación superior y, a partir de ello, se exponen las razones por las cuales una institución universitaria, que se asume socialmente responsable, debería tomar la decisión de internacionalizar el perfil de sus estudiantes. La postura de este documento considera la internacionalización del currículum como un medio para ayudar a las universidades a cumplir con sus fines de ofrecer una educación inclusiva, pertinente, sostenible y de calidad en el marco de un contexto global. Las características deseables en un perfil universitario de competencia internacional se enfocan en la necesidad de equipar a los futuros profesionales con el tipo de competencias que garanticen un desempeño eficaz dentro de contextos interculturales, internacionales y globales, independientemente de la profesión o carrera en la que se formen. Se incluyen algunas definiciones y caracterización de las competencias internacional, intercultural y global, así como la de ciudadanía mundial. Finalmente, se presenta un camino posible para internacionalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como referencia la naturaleza constructiva de la docencia en la que profesores y estudiantes tienen responsabilidad en los procesos de enseñar y aprender mediante roles específicos y complementarios. Las conclusiones hacen énfasis en cómo la internacionalización del perfil del estudiante es la posibilidad

<sup>8</sup>Dra. en Gerencia y Política Educativa, Centro de Estudios Universitarios de Baja California [CEUBC]. Académica Jubilada como Directora General de Relaciones Internacionales y Cooperación Académica, Universidad de Colima. [genoveva@ucol.mx](mailto:genoveva@ucol.mx)

de las Instituciones de Educación Superior [IES] de enfrentar el desafío de ofrecer una educación inclusiva, sostenible y socialmente relevante.

## 1. Introducción

El presente texto tiene el propósito de reflexionar sobre la importancia de internacionalizar el currículum como un camino viable para la formación de profesionales capaces de desenvolverse eficazmente en sociedades plurales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 1994, citada por Brewer y Leask, 2012) y en el mercado laboral global. La información se organiza en cuatro secciones: 1) exposición de las bases conceptuales en las que se enmarca la internacionalización del currículum, 2) identificación de las razones y alcances de un currículum con dimensión internacional, 3) exploración de las características y las competencias a las que da lugar un currículum internacionalizado, y 4) pautas para una docencia orientada a impulsar la internacionalización del perfil del estudiante. En las conclusiones se confirma una postura a favor de la internacionalización del currículum como un imperativo para formar profesionales y científicos con las competencias deseables para una ciudadanía global y un desempeño socialmente relevante.

A continuación, se revisa el marco conceptual para la internacionalización del currículum, entendido como el documento en el que una Institución de Educación Superior [IES] define su postura filosófica y política, para formar el tipo de profesionales que se insertarán en un mercado laboral que a su vez surge y se organiza dentro de sociedades cada vez más interconectadas, diversas, dinámicas, tecnologizadas y multiculturales.

## 2. Marco conceptual

La forma de concebir y de usar la internacionalización de la educación superior ha evolucionado a lo largo del tiempo, dando lugar a una práctica dinámica y continua, vinculada a los propósitos de cada sistema nacional o institución educativa. En los años más recientes se la ha vinculado directamente a la calidad y a la responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior [IES]. Hay al menos dos conceptos que destacan esta tendencia: por una parte, la internacionalización de la educación superior se define

como el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la impartición de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal, y hacer una significativa contribución a la sociedad (De Wit et al., 2015; De Wit, 2020). En esta concepción se deja en claro: 1) que la internacionalización es un medio y no un fin, 2) que es necesario planificarla en forma consciente a fin de lograr los alcances esperados, y 3) que su propósito es servir a la misión institucional relacionada con la calidad de los servicios educativos y con el compromiso social de las universidades.

Por otro lado, Hudzik (2011), citado por Hudzik y Stohl (2012) propone el concepto de “Internacionalización Comprehensiva” y destacan que no se trata de una serie de actividades o de programas o de políticas aisladas sino de

...un compromiso confirmado a través de la acción de infundir las perspectivas internacionales y comparativas a través de las misiones de enseñanza, investigación y servicio de la educación superior. Configura la ética y los valores institucionales, y toca toda la empresa de la educación superior. Es esencial que sea acogida por el liderazgo institucional, la gobernabilidad, los profesores, los estudiantes, y todas las unidades de servicio y de apoyo académico. Es un imperativo institucional y no sólo una posibilidad deseable. La internacionalización integral no sólo impacta a todos en la vida universitaria, sino también a los marcos de referencia externos a la institución, asociaciones y sus relaciones (p.10).

En este marco de ideas, la internacionalización del perfil del estudiante implica no solo la participación del profesorado sino de toda la institución, con su conjunto de políticas, programas y servicios educativos disponibles para ejercer la docencia que se desarrolla dentro de un currículum internacionalizado; es decir, uno que ha incorporado las “... dimensiones internacional, intercultural y/o global al contenido del plan de estudios, así como a los resultados del aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio” (Leask, 2015, p.9).

Fue Knight (2012) quien introdujo por primera vez la idea de “...integración de las perspectivas internacional, global, intercultural y comparativa dentro del proceso de

enseñanza y aprendizaje y del contenido de los programas” (p.536), para referirse a la internacionalización del currículum como un proceso transversal. Existe, además, un elemento valioso que no ha sido incluido en las más recientes definiciones y que vale la pena destacar por la relevancia para la construcción de ambientes de paz. Se trata del siguiente aporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (1994), citada por Brewer y Leask, (2012, p.246): “un currículum con una orientación internacional está enfocado a preparar a los estudiantes para desempeñarse (profesional y socialmente) en un contexto internacional y multicultural, diseñado para estudiantes locales y extranjeros”. El valor de esta contribución de la OCDE es que destaca el compromiso de formar personas y no solo profesionales, con todo lo que ello implica en términos de valores.

Se podría decir entonces que un currículum internacionalizado impacta directamente en la formación y en la vida de las personas porque:

- 1) Internacionaliza el perfil de los estudiantes,
- 2) Promueve el desarrollo de competencias: internacionales, interculturales y globales,
- 3) Impulsa el desarrollo de una ciudadanía mundial.

Además, tiene el alto valor de una internacionalización inclusiva porque impacta a todos los estudiantes de una cohorte, lo que trasciende la concepción limitada de una internacionalización enfocada en la movilidad estudiantil. Es precisamente esta característica lo que hace que algunos autores incluyan la internacionalización del currículum dentro del enfoque denominado “Internacionalización en Casa” (Beelem y Jones, 2015, citados por De Wit, 2015; Hernández y Amador, 2020).

### **3. Razones para internacionalizar el perfil del estudiante universitario**

Las universidades han sido históricamente depositarias de un gran compromiso con el

desarrollo de las sociedades. Hoy más que nunca, están llamadas a fortalecer su tercera misión al vincular su tarea educativa con las necesidades de la sociedad y cumplir así con su responsabilidad social global (Jones et al., 2021). Los efectos de la globalización han traído beneficios al desarrollo de las sociedades, pero también han ampliado las brechas de marginación y se han profundizado otros problemas que afectan a la humanidad (Marginson, 2021). Los problemas globales y su naturaleza compleja (las crisis alimentarias, las migraciones forzadas, la pobreza extrema, por mencionar algunos), son desafíos que requieren acciones coordinadas entre universidades, gobiernos, empresas y las comunidades donde se desenvuelven. También, se necesitan intervenciones interdisciplinarias con abordajes donde la investigación científica integre el conocimiento global disponible con los distintos saberes de las poblaciones involucradas. Para recorrer este camino se necesitan personas educadas con una visión amplia, flexible, que posean los conocimientos de su disciplina y que adopten actitudes inclusivas, abiertas a las nuevas ideas, capaces de entender puntos de vista no convencionales y lograr acuerdos dentro de una diversidad cuyos resultados beneficien a grandes colectivos. Este es el compromiso de las universidades con la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se requiere entonces una educación que reconozca esas problemáticas, así como las necesidades del mercado laboral global (Udemy Business, 2022; LinkedIn in Learning, 2022) donde tienen lugar. Además, de la corta vigencia del conocimiento, la técnica y la necesidad de desarrollar cada dos o tres años nuevas habilidades para el desempeño eficaz del trabajo. Lo expuesto hasta aquí ya es suficiente para que una institución educativa de nivel superior tome la decisión de internacionalizar el perfil del estudiante. Sin embargo, todavía hay otras razones vinculadas a los desafíos de tipo comunicacional, intercultural y de interacción, aspectos que son la base para un adecuado desempeño laboral pero también para construir espacios de paz y no violencia. Al internacionalizar el currículum, la Universidad ofrece una nueva educación, enfocada en preparar estudiantes que sepan desenvolverse en sociedades plurales, tomando conciencia de la naturaleza interdependiente y de la desigualdad persistente entre y dentro de las distintas poblaciones (Schuerholz-Lehr, 2007, citado por Brewer y Leask, 2012), pero sobre todo, promoviendo el desarrollo de una competencia intercultural y una mentalidad global que pueda contribuir a remediar las inequidades, independientemente de la profesión en la

que se forman (AAC&U, s.f., citado por Brewer y Leask, 2012).

#### **4. Características deseables en un perfil universitario de competencia internacional**

Las características deseables en un perfil universitario de competencia internacional apuntan a la necesidad de equipar a los futuros profesionales con el tipo de competencias para el desempeño eficaz dentro de contextos interculturales, internacionales y globales. En el área educativa, como en el ámbito laboral, se entiende por competencia, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2017)

...el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, y que permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática... así, ...el conjunto de todas las competencias disponibles para la economía en un momento dado conforma el capital humano de un país (p.3).

Por ende, una persona internacionalmente competente requiere de ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes no solo a nivel disciplinar, sino también internacional, intercultural y global.

##### **4.1 Competencia global**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2018) ha definido la competencia global como

...la capacidad de examinar asuntos desde lo local, lo global y lo intercultural para comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otros, de participar en conversaciones abiertas y apropiadas e interacciones efectivas con las personas de diferentes culturas y actuar para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (p.4).

Por ello, una persona que demuestra competencia global se distingue por poseer habilidades de pensamiento crítico y analítico, se relaciona en forma respetuosa, efectiva y apropiada, tiene un conocimiento amplio y un cabal entendimiento sobre los asuntos globales e interculturales, desarrollando actitudes de empatía, flexibilidad, responsabilidad, visión global, apertura y respeto hacia las personas de otras culturas, promoviendo el valor del absoluto respeto por la dignidad humana y por la diversidad cultural.

## 4.2 Competencia intercultural

La competencia intercultural forma parte del bagaje académico del egresado universitario, independientemente de la disciplina de estudio, y se ha definido como el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y de comportamiento que conducen a una comunicación e interrelación efectiva y apropiada con personas que pertenecen a otros sistemas culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017; Council of Europe, 2020).

Por su parte, Monash University (s.f.) define esta competencia como la capacidad de funcionar eficazmente en todas las culturas, pensar y actuar apropiadamente, y comunicarse y trabajar con personas de diferentes orígenes culturales, en casa o en el extranjero. Es decir, que la persona interculturalmente competente practica la autorreflexión, tiene conocimiento sobre sí mismo y sobre el mundo (su cultura y sus religiones), y conoce los fundamentos de una adecuada comunicación, incluyendo otros idiomas. Es así como sus habilidades incluyen el pensamiento crítico y analítico, la escucha y la observación, la lingüística y la comunicación, la empatía, la flexibilidad y la adaptabilidad. Además de poseer actitudes de apertura a la otredad cultural y a otras creencias, a diferentes puntos de vista y prácticas, y a comprender el respeto, la autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad. Distinguiéndose en sus valores por el respecto a la dignidad y a los derechos humano, así como a la diversidad cultural; valorando en sus principios la igualdad, el respeto a la diversidad y la interacción positiva (UNESCO, 2017).

### **4.3 Competencia internacional**

Se ha llamado competencia internacional a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas reconocidas a través de las fronteras como adecuadas para un desempeño eficaz del graduado en el mundo del trabajo. El profesional internacionalmente competente maneja el conocimiento, lo pone al día, selecciona lo que es apropiado para un determinado contexto y es capaz de aplicarlo (Campos, 2011). En este mismo contexto, Voogt y Pareja (2012) identificaron un conjunto de competencias invariables resultantes de un análisis de ocho marcos de referencia a nivel global sobre entrevistas a empleadores, lo que indica que son independientes de la cultura, el tipo, el tamaño o el giro de la empresa. Estas competencias son: actuar en contingencias, resiliencia, manejo de idiomas, conciencia global, comunicación, colaboración, facilidad para trabajar con personas de distintas culturas, creatividad y pensamiento crítico, capacidad para solucionar problemas y para desarrollar productos relevantes y de alta calidad, manejo de tecnologías de información y comunicación, y trabajo en redes.

En síntesis, haber desarrollado el conjunto de competencias (intercultural, internacional y/o global) es lo que distingue a un graduado con perfil internacional. Se trata de una persona que tiene conciencia social y cultural, que entiende su lugar en el mundo, está preparada para la empleabilidad y su preparación le ha colocado en el tránsito hacia una ciudadanía global. Este tipo de educación es resultado de un currículum al que, intencionalmente, se le ha integrado una dimensión internacional, en la que sus contenidos y experiencias de aprendizaje ofrecen una educación basada en la necesidad de humanizar, de construir ambientes de paz y de formar conciencia ciudadana a través de la práctica profesional (Hernández y Amador, 2016).

### **4.4 Ciudadanía mundial**

El profesional que posee un perfil internacional es un ciudadano del mundo. La ciudadanía mundial es una de las competencias que se podrían construir al amparo de un currículum con dimensión internacional. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (s.f.),

...se trata más bien de la mentalidad y las acciones que una persona lleva a cabo a diario...un ciudadano del mundo entiende cómo funciona el mundo, valora las diferencias entre las personas y trabaja con otros para encontrar soluciones a retos demasiado grandes para una sola nación (párr.4).

Es así como las pautas de conducta que distinguen a un ciudadano del mundo se identifican con el sentido de pertenencia a una humanidad diversa, con el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida, así como con la promoción de sociedades y ambientes democráticos, pacíficos, inclusivos, sostenibles y con justicia social. En este tipo de resultados de aprendizaje radica la importancia de internacionalizar el currículum en las universidades. Difundir esta visión ayudaría a ampliar la visión de la internacionalización y entender su alcance vinculado a la calidad y a la pertinencia de la educación.

## **5. Un camino posible para la internacionalización del proceso de enseñanza y el aprendizaje**

Internacionalizar el currículum implica alinear la política institucional, los programas de estudio y las formas de evaluación, de tal manera que las perspectivas internacional, intercultural y global sean visibles a lo largo de los ciclos de estudio, con las competencias de egreso declaradas y reflejadas tanto en los contenidos como en el tipo de experiencias de aprendizaje y en la evaluación, es decir, que se integren transversalmente durante la formación.

A continuación, se aportan algunas pautas que tienen su origen en la experiencia práctica sobre el modo cómo profesores y alumnos pueden involucrarse activamente en el proceso de internacionalización de su perfil cuando el currículum ya incluye una dimensión internacional.

## 5.1 El camino del profesor en un currículum con dimensión internacional

La institución educativa es directamente responsable de garantizar las condiciones en las que pueda ocurrir el proceso de integrar una dimensión internacional en el currículum, y es tarea del profesorado participar activamente en el proceso de diseño de esa dimensión internacional, la cual, sin duda, es diferente para cada perfil educativo, por lo que es también el rol del profesor diseñar y evaluar las experiencias de aprendizaje. Por tanto, un camino posible inicia con el conocimiento amplio y profundo del currículum. Si un profesor que imparte una materia no conoce el currículum y las competencias de egreso, es improbable que identifique cómo, desde su materia, podría ayudar al estudiante a desarrollar un perfil de competencia internacional.

La siguiente tarea tiene que ver con el diseño de las experiencias de aprendizaje y sus propias pautas de conducta como vehículo de motivación para los estudiantes. A continuación, se mencionan algunos caminos posibles para el profesor:

- 1) Desarrollo de proyectos de investigación con pares internacionales que incluyan a los estudiantes;
- 2) Búsqueda de financiamiento internacional y trabajo en red, cuyos procesos sean parte del aprendizaje de los estudiantes;
- 3) Inclusión del método comparativo en la materia;
- 4) Inclusión de estudiantes internacionales como parte del factor pedagógico de la competencia intercultural, tanto en las aulas como en actividades extracurriculares,
- 5) Oferta de la materia internacionalmente, incluso en otro idioma, para atraer estudiantes internacionales (en el aula o virtualmente). En ambos casos todos los estudiantes se benefician con la conformación de ambientes presenciales o virtuales multiculturales y en algunos casos bilingües.

## 5.2 El camino del estudiante en un currículum con dimensión internacional

Se ha dicho en apartados anteriores que un currículum con dimensión internacional está organizado y orientado a formar estudiantes con un perfil internacional, ahora corresponde ver ese propósito desde el camino que debería recorrer un estudiante para convertirse en un profesional competente internacionalmente. Si se tiene en cuenta la formación en una posición constructivista del aprendizaje (Piaget y García, 2008), necesariamente se esperaría una participación activa del estudiante para que puedan ocurrir los procesos constructivos que dan lugar al desarrollo de una competencia, y esto implica conocimiento, habilidades, actitudes y valores.

Un camino posible para el estudiante al amparo de un currículum internacionalizado sería el siguiente:

- 1) Inscribirse en cursos de idiomas, clases enseñadas en inglés, programas de doble grado, cursos y credenciales en línea (MOOC), experiencias de movilidad estudiantil nacional o internacional (estancias con reconocimiento de créditos, prácticas en el extranjero o en empresas con un componente internacional o intercultural, estancias de investigación);
- 2) Participar en actividades curriculares o extracurriculares como ferias internacionales, amigo/mentor de estudiante internacional, clubes de lengua y cultura, concursos internacionales de su disciplina, conferencias de expertos internacionales, ayudante de investigador internacional y programas de voluntariado en el extranjero o con grupos culturales locales;
- 3) Aprender sobre culturas del mundo (pautas culturales y ejercicio de la profesión), comunicación intercultural y en otros idiomas, trabajo en redes, competencia digital y cuidado de la salud y bienestar personal;
- 4) Respetar las diferencias culturales, de género e identidad sexual, así como las reglas de convivencia del lugar donde se encuentre,
- 5) Practicar la gratitud, tolerancia, compasión, empatía y colaboración.

Finalmente, el estudiante debe tomar conciencia de que el camino para llegar a ser un profesional de competencia internacional implica tomar acción para ser una persona ejemplar, un profesional competente y comprometido y un ciudadano del mundo.

## 6. Conclusiones

Las Instituciones de Educación Superior [IES] enfrentan el desafío de ofrecer una educación inclusiva y socialmente relevante. Esto significa no solo crear las condiciones de acceso sin discriminación a la educación superior, sino también establecer lazos de colaboración con múltiples actores en los niveles local e internacional para asegurar una educación que cubra los estándares de sostenibilidad. También, se trata de vincular la formación y la investigación con las necesidades más apremiantes de la sociedad, al mismo tiempo que integra los saberes que se construyen más allá de las aulas y los laboratorios.

Por ende, la internacionalización del currículum se presenta como un camino viable al reconocerse como un imperativo en la formación de profesionales con las competencias deseables para un desempeño eficaz, tanto en la sociedad como en el mercado laboral global. Un currículum con dimensión internacional impacta directamente en la formación y en la vida de las personas porque hace énfasis en el desarrollo de competencias internacionales, interculturales y globales, y con ello, coloca a los estudiantes en el proceso de construcción de una ciudadanía mundial.

El profesorado y los estudiantes tienen entonces un rol específico y complementario en la tarea de enseñar y aprender en el marco de un currículum internacionalizado, cuya pedagogía descansa en un enfoque constructivista de la docencia universitaria. Al internacionalizar el perfil de los estudiantes, las IES están respondiendo a su propósito de ofrecer una educación de calidad, inclusiva, y enfocada a la sostenibilidad social global.

## Referencias

- Brewer, E. y Leask, B. (2012). Internationalization of the curriculum. En D. K Deardorff, H. De Wit, J. Heyl y T. Adams, *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 245-266). SAGE.
- Campos, R. D. (2011). Definición de competencias internacionales. Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tunning Europa - América Latina. *Revista Praxis y Saber*, 2(4), 77-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044527.pdf>
- Council of Europe. (2020). *Intercultural cities. Manual de competencias interculturales*. <https://rm.coe.int/manual-de-competencias-interculturales/1680a10d80>
- De Wit, H. (2020). Internationalization of higher education. The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), I-IV. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education: a study for the European Parliament*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Hernández, N. J. E. y Amador, F. G. (2016). *El currículum con dimensión internacional. Los primeros pasos... en la Universidad de Colima*. Universidad de Colima. [http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-dimension-internacional-del-curriculum\\_431.pdf](http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/La-dimension-internacional-del-curriculum_431.pdf)
- Hernández, N. J. E. y Amador, F. G. (2020). *Buenas prácticas de internacionalización en casa. Experiencias en la Universidad de Colima*. Universidad de Colima. [http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Buenas-practicas-de-internacionalizacion-2\\_490.pdf](http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Buenas-practicas-de-internacionalizacion-2_490.pdf)
- Hudzik, J. K. y Stohl, M. (2012). Comprehensive and strategic internationalization of US higher education. En D. K Deardorff, H. De Wit, J. Heyl y T. Adams, *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 61-80). SAGE.
- Jones, E., Leask, B., Brandenburg, U. y De Wit, H. (2021). Global social responsibility and the internationalization of higher education for society. *Journal of Studies in International Education*, 25(4), 330-347. <https://doi.org/10.1177/10283153211031679>

- Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretative frameworks in the internationalization of higher education. En D. K Deardorff, H. De Wit, J. Heyl y T. Adams, *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 536-550). SAGE.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Linked in Learning. (2022). *The transformation of L&D. Learning leads, the way through the great reshuffle*. LinkedIn Workplace Learning Report. <https://learning.linkedin.com/content/dam/me/learning/resources/pdfs/linkedin-learning-workplace-learning-report-2022.pdf>
- Marginson, S. (2021). Globalization: the good, the bad and the ugly. *2021 CGHE Annual Conference*. Centre for Global Higher Education, Department of Education, University of Oxford. <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/working-paper-66.pdf>
- Monash University. (s.f.) *What is intercultural competence and why is it important?* <https://www.monash.edu/arts/monash-intercultural-lab/about-the-monash-intercultural-lab/what-is-intercultural-competence>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015) *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f.). *Educación para una ciudadanía mundial*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. UNITWIN Cátedra UNESCO Diálogo Intercultural. Universidad Nacional de Colombia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *OECD skills strategy. Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México*. <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2018). *Preparing our world for an inclusive and sustainable world*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Piaget, J. y García, R. (2008). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI Editores. <https://repositorio.esocite.la/630/1/Piaget-Garcia2008-PsicogenesisHistoriaCiencia.pdf>
- Udemy Business. (2022). *2022 workplace learning trends report*. [https://business.udemy.com/2022-workplace-learning-trends-report/?utm\\_source=organic-search&utm\\_medium=google](https://business.udemy.com/2022-workplace-learning-trends-report/?utm_source=organic-search&utm_medium=google)
- Voogt, J. y Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

# ***CONTEXTOS FORMATIVOS***

## CAPÍTULO 6

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c13>

### FUNDAMENTOS ÉTICOS PARA LA FORMACIÓN DE BACTERIÓLOGOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA, COLOMBIA

**Alberto Segundo Mestra Pineda<sup>9</sup>**

Derechos de autor © 2025 Alberto Segundo Mestra Pineda, Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)  
El autor declara no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



#### Resumen

La falta de ética en los profesionales de bacteriología requiere de la elaboración de propuestas académicas para la formación de estudiantes universitarios con metodologías fundadas en el constructivismo con el enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias [ABC], para generar procesos de aprendizajes significativos y de calidad. Este capítulo revisa el vacío ético existente en la profesión de bacteriología y la responsabilidad de los tribunales encargados de la vigilancia y control de las faltas a la ética profesional. Seguidamente, se detalla la estructura de la propuesta académica, a partir de los lineamientos curriculares de la Universidad de Córdoba, para elaborar un plan de curso, en el marco de la asignatura Ética y Bioética. Entre los hallazgos que ha mostrado el desarrollo de esta propuesta se encuentra la aceptación por parte de los estudiantes, evidenciable en los procesos de autoevaluación del curso, así como en la participación y disponibilidad que se tiene permanentemente para el desarrollo de las actividades y en el reconocimiento de la contribución que hace el curso al desarrollo personal y académico. Con base en lo anterior, se concluye que lo aquí propuesto es una herramienta para la formación integral del estudiante, donde el conocimiento logrado es transformado y utilizado con actitud de cambio para la reconstrucción de las realidades.

---

<sup>9</sup> Magister en Educación. Docente, Universidad de Córdoba, Colombia. [asmestra@correo.unicordoba.edu.co](mailto:asmestra@correo.unicordoba.edu.co)

## 1. Introducción

La falta de ética se observa, sin excepción, en el ejercicio de todas las profesiones y en todos los contextos, incluso en el de aquellos profesionales que orientan conductas religiosas, cuya norma moral les exige comportamientos éticos por estar formados con principios y valores, los cuales hoy se encuentran severamente cuestionados. A lo indicado no escapan los grandes vacíos éticos existentes en las disciplinas profesionales del campo de la salud, los cuales no dan buena cuenta del quehacer profesional en el cuidado de sus pacientes.

Si bien, en todas las profesiones existen tribunales de ética, con funciones para investigar y sancionar las conductas contra la ética profesional, en muchos casos, éstos omiten la reglamentación y acumulan gran cantidad de denuncias, que al faltar la unificación normativa propician procesos de prescripción y caducidad. Estos tribunales según Suárez, Mejía y Posada (2012), son una de las tantas manifestaciones de la llamada “descentralización por colaboración” al ser administrados por particulares.

A continuación, se revisan algunos vacíos éticos existentes en el ejercicio de la bacteriología para dar peso a la formulación de la propuesta objeto del presente documento.

En el campo de bacteriología, la falta de ética profesional se evidencia al ejercer la profesión sin lograr la formación académica exigida y no poder presentar el título respectivo, conforme a los requisitos de ley, al no cumplimiento del servicio social obligatorio o no poseer la tarjeta profesional expedida por el Consejo Profesional de Bacteriología.

También, se observan vacíos éticos al participar en programas que significan la fabricación de cualquier elemento biológico que atente contra la salud comunitaria, realizar labores inherentes a la profesión que exceda a su formación o capacidad física y mental, omitir o retardar el cumplimiento de las actividades profesionales, solicitar o aceptar prebendas o beneficios por su trabajo o realizar actividades que contravengan la buena práctica profesional (Ley 841 de 2003) (Congreso de la República de Colombia, 2003).

Por tanto, la formación en bacteriología exige a sus profesionales el diagnóstico, control y seguimiento de las enfermedades como obligaciones contraídas y definidas en marcos legales y códigos de ética establecidos. Sin embargo, cada día se hacen más evidentes procedimientos no éticos, que distan mucho de la responsabilidad social contraída, mostrando una falta de principios y valores, con grandes implicaciones bioéticas, al no garantizar la calidad de vida de los pacientes a cargo.

Consciente de lo indicado, a continuación, se presenta una propuesta académica sobre los fundamentos éticos para la formación del estudiante de bacteriología de la Universidad de Córdoba, Colombia. Propuesta que se ha desarrollado en los últimos años, y que aporta a las exigencias de políticas educativas que orientan la educación en la región y el país, considerando los lineamientos curriculares definidos por la Universidad para sus programas, al tiempo que contribuye a la formación del bacteriólogo como sujeto, en el cumplimiento de su deber profesional.

## **2. Justificación de la propuesta**

Esta propuesta corresponde al curso Ética y Bioética, del programa de Bacteriología, de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Córdoba, ubicado en el tercer semestre de su estructura curricular, con contenidos orientados a la formación como persona y al cumplimiento de un perfil profesional acorde con los propósitos de formación.

Este curso, con su componente humanístico, contribuye al esfuerzo del Gobierno Nacional, bajo el liderazgo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [MINCIENCIAS] y el apoyo del Ministerio de Educación Nacional [MEN], para desarrollar fundamentaciones éticas y adoptar lineamientos sobre buenas prácticas en investigación e integridad científica (MINCIENCIAS, 2021).

Es así como en esta propuesta, la formación ética y bioética es coincidente con la misión

del Proyecto Educativo Institucional [PEI] (Universidad de Córdoba, 2022) y la Misión del Proyecto Educativo del Programa [PEP] de Bacteriología (Universidad de Córdoba, 2020), que velan por la formación de profesionales con altas competencias, para responder, con sentido ético y social, a los nuevos retos de la globalización y a la sostenibilidad ambiental de la región y del país.

De igual forma, el contenido del curso contribuye a la visión de la Universidad y del programa, incluida en los mismos documentos, en su pretensión de ser reconocida, como Institución pública de educación superior del país, por la calidad de sus procesos académicos y su gestión institucional, orientados a la ejecución y aplicación de proyectos de investigación y extensión, en cooperación con el sector productivo.

También, el curso de Ética y Bioética orienta los principios de la Universidad, representados en la autonomía, integralidad, responsabilidad, tolerancia, transparencia e idoneidad, definidos en el PEI y en el PEP, para formar integralmente el talento humano en el programa de Bacteriología. Estos principios anotados son fundamentales en la construcción de la presente propuesta y para definir el perfil del curso, así como para garantizar una actitud responsable y comprometida con la Universidad, con su profesión y con las instituciones en las que el estudiante y egresado se encuentren vinculados.

Esto le entregará a la sociedad un profesional dueño de múltiples cualidades académicas, técnicas, humanísticas e investigativas, con capacidad y habilidades para actuar inter y trans disciplinariamente en los campos de laboratorio clínico, salud humana y animal, microbiología ambiental e industrial y en la gestión de procesos de investigación y de extensión, mejorando la calidad de vida de las comunidades y entornos con los cuales interactúa.

Es así como la propuesta se funda en el concepto de competencia acogido por la Universidad y en su modelo constructivista, el cual articula conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes, posibilitando la comprensión y el análisis de problemas o situaciones para actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente en determinados contextos (Universidad de Córdoba, s.f.).

De esta manera, la propuesta acoge las recomendaciones de Perilla (2018), al tener en cuenta las competencias desde los contenidos, las habilidades y las actitudes, para dotar de sentido de utilidad al proceso de formación.

En esta vía, Serrano, Tejero y Pons (2011) señalan que el proceso dinámico e interactivo del constructivismo, que interpreta y reinterpreta la información externa, sumado al enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias [ABC], genera unidades de aprendizaje con contenidos necesarios para utilizar el aprendizaje y reconstruir sus contextos. Pero, para esto, es necesario, según Ortiz (2015), un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los estudiantes, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y lograr un aprendizaje significativo.

Por ende, la propuesta construye sus Resultados de Aprendizaje [RA] para cada unidad de aprendizaje y su competencia específica, siguiendo la guía “¿Cómo Formular e Implementar los Resultados de Aprendizaje?” del MEN (2022), que recomienda una descripción clara para que sean comprensibles por los estudiantes, profesores, comunidad universitaria, empleadores, y sociedad en general y, propiciar un proceso de diseño y planeación coherente entre los contenidos, las estrategias didácticas y evaluativas, las metodologías de evaluación y los resultados que se espera logren los estudiantes como referencia para valorar la calidad del proceso educativo.

Para evaluar los RA se propone la taxonomía SOLO, de Biggs y Tang (2007), por ser una de las aproximaciones más actualizada para medir el tipo de aprendizaje que logran los estudiantes. Esta taxonomía muestra el alineamiento constructivo del aprendizaje en la coherencia entre los RA de un curso, las estrategias de evaluación y las actividades de enseñanza/aprendizaje. La complejidad de la taxonomía es clasificada en cinco niveles que permiten evaluar los RA en términos de calidad, ellos son: pre estructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. La propuesta académica evalúa los RA con los niveles más altos de complejidad: relacional y abstracto ampliado, propios de una fase cualitativa, cuyo énfasis está en la profundidad y en la adecuada utilización de la información.

### **3. Propósitos de formación u objetivos**

Los propósitos de formación de la propuesta buscan formar a estudiantes como personas integrales, capaces de comprender los vacíos éticos existentes en la sociedad y en el ejercicio de su profesión y fomentar el respeto por la vida de las personas, con empatía en el marco de la comunicación y la tolerancia.

#### **3.1 Competencia general del curso**

La competencia general del curso *Ética y Bioética* pretende que el estudiante, con los conocimientos declarativos procedimentales y actitudinales, elabore como sujeto de la ética su perfil ético profesional, con fundamentación conceptual, moral, axiológica, profesional y bioética, en el marco de la problemática existente.

#### **3.2 Unidades de aprendizaje**

La estructura de la propuesta incluye cinco unidades de aprendizaje: definiciones y conceptos fundamentales, moral, axiología, ética profesional y bioética. En cada una de ellas se indica su contenido, la competencia específica y los RA esperados, las actividades de enseñanza/aprendizaje, las estrategias de evaluación y el nivel de complejidad del conocimiento alcanzado.

##### **3.2.1 Unidad I: Definiciones y conceptos fundamentales**

Contenido: definición de ética; características e importancia de la ética; sujeto de la ética; el acto ético; el vacío ético en la sociedad colombiana; el vacío ético en la profesión del bacteriólogo; éticas formales, y materiales y contemporáneas.

Competencia u objetivos de aprendizaje: construir el perfil ético profesional del bacteriólogo como sujeto de la ética, a través de los conceptos fundamentales y filosofías

éticas, con capacidad de identificar el vacío ético profesional y proponer alternativas de mejoramiento.

Resultados de aprendizaje: construye el concepto de ética; interpreta las características de la ética; razona sobre la estructura y características del ser humano como sujeto de la ética; reflexiona sobre los actos humanos en la profesión de bacteriología; analiza vacíos éticos existentes con opciones de proponer alternativas para minimizar la problemática; interpreta las corrientes éticas formales, materiales y contemporáneas, y relaciona su filosofía con comportamientos existentes en su comunidad y en el ejercicio de su profesión, y pone en práctica los conocimientos de la unidad para construir su perfil profesional como sujeto de la ética al buen servicio de su profesión. La complejidad del aprendizaje a alcanzar en la unidad corresponde a los niveles: relacional y abstracto ampliado.

Estrategias metodológicas: participación en el foro virtual sobre la importancia de la ética; socialización de lecturas dirigidas y casos de vacíos éticos para reflexionar sobre vacíos éticos; construcción de cuadros sinópticos para clasificar las éticas formales, materiales y contemporáneas, precisar sus representantes e interprete su filosofía y su relación con un caso de vida actual, y construcción individual de un mapa conceptual sobre la lectura del sujeto de la ética. En estas estrategias metodológicas se evaluará la participación en clase, la participación en el foro virtual, el análisis y reflexión sobre los vacíos éticos y la estructura de cuadros sinópticos y de mapas conceptuales mediante el uso de Tecnologías de Información y Comunicación [TIC], con contenidos coherentes y buena presentación.

Para dar cumplimiento a la competencia específica, el estudiante debe construir su perfil ético profesional, interiorizando los conceptos y actividades de la unidad en un documento con normas APA, no mayor de tres páginas. Esta actividad es un trabajo dirigido, que el estudiante construye en cada unidad como producto final del curso, dando cumplimiento a la competencia general de la asignatura.

### 3.2.2 Unidad II: Moral

Contenido: conceptos de moral; moral autónoma y heterónoma; moral, amoral e inmoral; diferencia entre ética y moral; la doble moral, y la Ley del Bacteriólogo y el Código de Bioética (Ley 841 de 2003).

Competencia u objetivos de aprendizaje: construir el perfil moral profesional del bacteriólogo como sujeto de la ética, con fundamento en los conceptos de la unidad, para garantizar su eficiente comportamiento en su ejercicio profesional.

Resultados de aprendizaje: construye el concepto de moral y lo diferencia del concepto de ética; reflexiona sobre casos de doble moral existentes en su comunidad académica o en el ejercicio la bacteriología; interpreta y socializa la Ley del Bacteriólogo y las disposiciones dadas en el Código de Bioética, y acoge los conceptos y normas de la unidad y los aplica a la construcción de su perfil moral profesional. La complejidad del aprendizaje a alcanzar en la unidad corresponde a los niveles: relacional y abstracto ampliado.

Estrategias metodológicas: lecturas dirigidas para precisar conceptos y tipos de moral, y talleres en para construir el concepto de moral e indicar casos de moral autónoma y moral heterónoma, a través de situaciones y actos inmorales y amorales propios del bacteriólogo, para ser socializados en clase. Como actividad de trabajo independiente se propone consultar casos de doble moral en páginas web, para su análisis y socialización. Otra actividad de gran importancia es la socialización en mesa redonda de la Ley 481 de 2003 y el Código de Bioética. La evaluación de las actividades de la unidad identificará capacidades para generar conceptos, síntesis y analogías, así como reflexiones al participar en la mesa redonda y en la construcción y socialización de la normatividad de la Ley del Bacteriólogo.

### 3.2.3 Unidad III: Axiología

Contenido: definición de axiología; el concepto de valor, y tipificación de valores y jerarquización de valores para la excelencia profesional en bacteriología.

Competencia u objetivos de aprendizaje: construye el perfil axiológico profesional a través de la identificación de valores éticos, absolutos, universales, humanos, sociales y morales, y jerarquiza los valores requeridos a la excelencia profesional en el campo de la bacteriología.

Resultados de aprendizaje: construye el concepto de axiología e interpreta el relativismo axiológico; relaciona imágenes con los tipos de valores socializados; jerarquiza valores para la excelencia profesional en bacteriología y aplica los conocimientos adquiridos a la construcción de su perfil ético axiológico. La complejidad del aprendizaje a alcanzar en la unidad corresponde a los niveles: relacional y abstracto ampliado.

Estrategias metodológicas: lecturas dirigidas, relacionadas con los conceptos de axiología, valores y tipificación de los valores; socialización de valores éticos, absolutos, universales, humanos, sociales y morales; diseño de un cuadernillo con imágenes representativas de los tipos de valores socializados; jerarquización de valores para la excelencia profesional, y construcción de infografías y de plegables. En las actividades realizadas se evaluará la construcción de conceptos, la identificación de la representación de los diferentes tipos de valores, el ejercicio de jerarquización y la construcción de las infografías y los plegables mediante uso de las TIC.

### 3.2.4 Unidad IV: Ética profesional

Contenido: definiciones y objeto de la ética profesional; características de la ética profesional: el carácter profesional, la vocación, la responsabilidad y libertad; virtudes de la ética profesional: justicia, liberalidad, veracidad y fidelidad, y virtudes del trabajo profesional: laboriosidad y tenacidad.

Competencia u objetivos de aprendizaje: construye el perfil ético profesional con sus características y virtudes para su excelencia profesional, en el ejercicio de sus funciones como bacteriólogo.

Resultados de aprendizaje: reflexiona y analiza los principios características y virtudes de la ética profesional y los aplica a la construcción de su perfil ético profesional. La complejidad del aprendizaje a alcanzar en la unidad corresponde a los niveles: relacional y abstracto ampliado.

Estrategia metodológica: socialización de la lectura “Ética Profesional, Características y Virtudes”, para la elaboración de un ensayo individual tipo académico, coherente con la visión del bacteriólogo, no superior a dos páginas y con normas APA.

### **3.2.5 Unidad V: Bioética**

Contenido: definiciones e historia de la bioética; dimensiones de la bioética; ciencias auxiliares; problemas macro y micro bioéticos, y problemas bioéticos en el campo de la bacteriología.

Competencia u objetivos de aprendizaje: construye el perfil bioético profesional, con fundamento en los conceptos de bioética, principios y el conocimiento de problemas bioéticos, para contribuir como profesional en bacteriología al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y sus comunidades.

Resultados de aprendizaje: construye el concepto de bioética; relaciona problemas macro y micro bioéticos; socializa problemas bioéticos existentes en el campo de la bacteriología, y aplica lo aprendido a construcción de su perfil bioético profesional. La complejidad del aprendizaje a alcanzar en la unidad corresponde a los niveles: relacional y abstracto ampliado.

Estrategia metodológica: expone problemas bioéticos relacionados con el ejercicio profesional del bacteriólogo. Las exposiciones se realizarán en presentaciones en clase. Los criterios evaluativos corresponderán a la creación del material de exposición y a la coherencia del tema con el ejercicio de la profesión.

### **3.3 Competencias transversales**

Las competencias transversales muestran su gran utilidad para el desarrollo de las actividades de los estudiantes y el logro de los Resultados de Aprendizaje [RA] propuestos, dando cuenta del alcance de nuevos conocimientos, comprensiones y habilidades para la vida personal, profesional y social, siendo de gran importancia las competencias comunicativas y las de razonamiento cualitativo. Además de éstas, otras competencias de interés, indispensables para el diseño y ejecución de los planes para la solución de problemas, son: la comunicación en inglés y la competencia ciudadana e investigativa, especialmente esta última para encontrar problemas e implementar propuestas de mejoramiento o de investigación.

### **4. Recursos de la estrategia metodológica**

La estrategia metodológica organiza el curso como una asignatura de formación profesional de carácter teórico, con intensidad de dos horas/semana, que se desarrolla de manera presencial, con apoyo virtual, a través de la plataforma virtual institucional (Cintia), soportada por el power campus, el correo institucional, Google Meet, WhatsApp y los teléfonos celulares. Los materiales de apoyo están dados, además de la estructura virtual, por la presentación de video conferencias alusivas a los temas del curso y por las presentaciones del trabajo independiente que los estudiantes socializan en clase.

### **5. Lineamientos de evaluación de Resultados de Aprendizaje [RA]**

Los lineamientos de la Política Institucional de Evaluación de RA, de la Universidad de Córdoba, se incorporan al acuerdo de política y procedimientos curriculares descritos

en el Proyecto Educativo Institucional [PEI], Reglamento Académico Estudiantil, Política Curricular, modelo pedagógico, y en general en las directrices institucionales de formación centrada en el aprendizaje del estudiante, en coherencia con la nueva normatividad colombiana: Decreto 1330 de 2019 (MEN, 2019), Resolución 021795 de 2020 (MEN, 2020) y Acuerdo 02 de 2020 (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2020).

Como bien se ha dicho, para evaluar los RA se propone la taxonomía SOLO, por ser una de las aproximaciones más actualizada para medir el tipo de aprendizaje que logran los estudiantes. Este modelo tiene como objetivo mostrar la coherencia entre los Resultados de Aprendizaje de un curso, las estrategias de evaluación y las actividades de enseñanza/aprendizaje. A esto, Biggs y Tang (2007) lo llaman alineamiento constructivo.

## **6. Conclusiones**

La propuesta académica presentada es una alternativa para minimizar el vacío ético existente en la profesión de bacteriología, construida con los contenidos necesarios como indicadores de lo que se debe enseñar y las estrategias metodológicas para lo que el estudiante debe aprender, siguiendo las directrices de las políticas curriculares en materia educativa y los lineamientos de la Institución, teniendo en cuenta los cambios constantes de la educación actual y las exigencias de la internacionalización. Por tanto, esta propuesta se centra en la formación del estudiante visto como un sujeto con visión de mundo y con capacidades para transformar las realidades en cualquier contexto donde se encuentre.

Lo anterior, debido a que el presente proceso educativo requiere la formación integral del ser humano, lo que exige una educación de calidad que le aporte aprendizajes significativos al estudiante, aplicables a su capacidad transformadora de lo aprendido, para la búsqueda de nuevos conocimientos. Por tanto, se está hablando aquí de un modelo constructivista, en sintonía con lo que propone la Universidad, con un enfoque ABC, que contribuye al logro de los propósitos de formación establecidos en el Proyecto Educativo del Programa [PEP].

Adicional a esto, la aceptación de la propuesta por parte de los estudiantes se evidencia en los procesos de autoevaluación del curso y en las reflexiones positivas al analizar la contribución para su desarrollo, aportando al sujeto en su formación como estuante y persona. De igual forma, en la actitud del estudiante para participar en ella y su disponibilidad permanente para el desarrollo y presentación de actividades, en un ambiente agradable, con diálogos asertivos, dentro del respeto y la tolerancia. Condiciones que hacen posible el logro de los objetivos, de una formación consensuada y de gran productividad.

Por último, es importante indicar que la productividad a través de los RA y el desarrollo de actividades permite la construcción de conocimientos, que posibilitan proponer alternativas para la solución de los problemas que se identifican. Así, la propuesta evidencia su calidad en el aprendizaje, cuando el estudiante aplica el conocimiento adquirido al estudio de casos éticos y/o reflexiona sobre el acto ético; cuando se apropia de las filosofías éticas y las identifica a casos de la vida real y el ejercicio del bacteriólogo; cuando explora los comportamientos para identificar los vacíos éticos, proponiendo alternativas de mejora; cuando realiza análisis crítico de casos de doble moral sobre hechos sociales o profesionales; cuando jerarquiza los valores necesarios para su excelencia profesional, y cuando comprende características y virtudes del profesional de bacteriología o reflexiona sobre los problemas bioéticos inherentes a su profesión. Todo esto evidencia el aprendizaje, transformándolo en aprendizaje significativo para la reconstrucción de realidades.

## Referencias

- Biggs, J. B. y Tang, C. (2007). Introducción a la taxonomía SOLO de Biggs & Tang. [https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/8711591/articulos/introduccion\\_a\\_la\\_taxonomia\\_solo\\_de\\_biggs.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/8711591/articulos/introduccion_a_la_taxonomia_solo_de_biggs.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (7 de octubre de 2003). *Ley del bacteriólogo*, (Ley 841 de 2023) [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-05030\\_archivo\\_pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-05030_archivo_pdf)
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020). *Acuerdo 02 de 2020*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411194\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411194_recurso_1.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Decreto 1330 de 2019*. <https://n9.cl/ckduz9>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Resolución 021795 de 2020*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402045\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje?* [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425\\_recurso\\_5.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_5.pdf)
- Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación [MINCIENCIAS]. (2021). *Política de ética de la investigación, bioética e integridad científica: lineamientos mínimos para la conformación y funcionamiento de comités de ética de la investigación*. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/mincienciaslineamientos\\_c\\_i\\_eweb.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/mincienciaslineamientos_c_i_eweb.pdf)
- Ortiz G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Perilla, G. J. (2018). Los enfoques educativos desde el diseño curricular. En: *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo ecléctico desde y para cada contexto* (pp.19-29). Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1265/Aprendizaje%20competencias.pdf?sequence=1>
- Serrano, G., Tejero, J. M. y Pons, P. R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <https://acortar.link/e68z9A>
- Suárez, T. D., Mejía, L. P. y Posada, P. M. (2012). Particulares que ejercen funciones administrativas: el caso de los tribunales de ética profesional. *Opinión Jurídica*, 11(21), 39-56. <https://acortar.link/88TWQp>
- Universidad de Córdoba. (s.f.). *Lineamientos institucionales para la evaluación de los resultados de aprendizaje*. Universidad de Córdoba.
- Universidad de Córdoba. (2020). *Proyecto Educativo del Programa [PEP] de Bacteriología*. <https://udes.edu.co/images/carreras/bacteriologia-lab/pep-bacteriologia-laboratorio-clinico.pdf>
- Universidad de Córdoba. (2022). *Proyecto Educativo Institucional [PEI]*. <https://www.unicordoba.edu.co/wp-content/uploads/2022/06/PEI-2022a.pdf>

## CAPÍTULO 7

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c14>

### EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ITALIA: MARCOS DE ACCIÓN Y ELEMENTOS PREPONDERANTES

Maddalena Della Volpe<sup>10</sup>. Jesús Gabalán-Coello<sup>11</sup>

Derechos de autor © 2025 Maddalena Della Volpe, Jesús Gabalán-Coello, Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.



#### Resumen

La evaluación de los sistemas universitarios y de investigación es un instrumento esencial para lograr el mejoramiento y obtener nuevas oportunidades a nivel de recursos humanos y tecnológicos. En este capítulo se inicia con la introducción, haciendo énfasis en el sistema educativo italiano, el cual considera tres etapas de educación: primaria, secundaria de primer y segundo grado y superior. Se evidencian diferencias con el contexto colombiano en cuanto a la preparación y el tiempo que una persona permanece en todo el sistema educativo, haciendo énfasis en la educación superior. Después, se presentan los entes reguladores de la evaluación y acreditación en el sistema universitario y de investigación en Italia y el sistema implementado, en donde la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR] se encarga de los procesos, siempre supervisada por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR]. Luego, se evidencia que el proceso de acreditación en Italia consta de tres fases principales: análisis de los documentos pertinentes para la acreditación, la visita *in situ* y la redacción de los informes preliminares y final, por parte de la Comisión de Expertos para la Evaluación [CEV], obteniendo finalmente el resultado del proceso de evaluación. Este análisis permite destacar que el sistema de evaluación italiano se realiza a partir de una evaluación cuantitativa, mientras que el sistema de evaluación colombiano se realiza a partir de una evaluación más cualitativa, evidenciando que son sistemas basados sobre una perspectiva diferente. Por último, se presentan unas reflexiones finales y algunas sugerencias para las Instituciones de Educación Superior [IES].

<sup>10</sup>Docente de la Universidad de Salerno, Italia. [mdellavolpe@unisa.it](mailto:mdellavolpe@unisa.it)

<sup>11</sup>Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Director Corporación Penser, Colombia. [direccion@penser.org](mailto:direccion@penser.org)

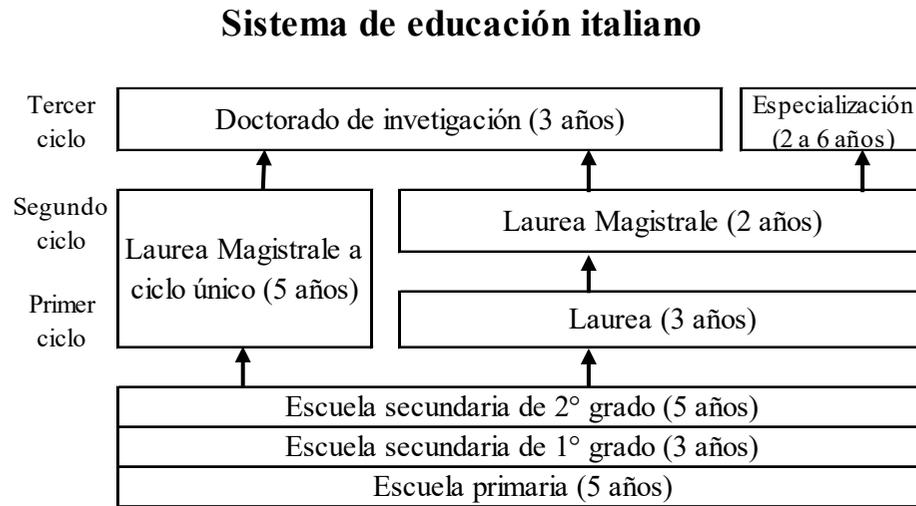
## 1. El sistema educativo italiano

El sistema educativo en Italia se divide en tres etapas: primaria, secundaria de primer y segundo grado y superior. La etapa primaria y secundaria de primer grado son educación obligatoria y las demás son a elección. Las instituciones que ofrecen la educación superior se dividen en universidades, institutos de arte, música y danza, instituciones privadas que otorgan calificaciones reconocidas e instituciones técnicas que brindan educación terciaria a corto plazo. Las universidades pueden emitir *diploma di laurea (BA degrees - primer ciclo)*, que equivale a un pregrado y se obtiene después de tres años de estudio; *diploma di laurea magistrale (MA degrees - segundo ciclo)*, que es comparable a la maestría colombiana y los programas tienen duración de dos años; *diploma de laurea magistrale a ciclo único*, que se obtiene en algunas disciplinas en las que se cursa el pregrado y la maestría al mismo tiempo y dura cinco años; diploma de especialización, que proporciona conocimientos y capacidades para el ejercicio de actividades profesionales de alta cualificación, especialmente en el ámbito de las especialidades médicas, clínicas y quirúrgicas, con una duración entre dos a seis años, y doctorado de investigación (PhD), que es el grado máximo y dura tres años (Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR], 2018).

El sistema educativo colombiano e italiano son descritos en las Figuras 1 y 2, en las cuales se evidencian las diferencias de preparación y tiempo que una persona permanece en el sistema educativo. Para el caso italiano, una persona que alcanza un doctorado de investigación tiene un recorrido de 21 años en el sistema educativo, mientras que, en el caso colombiano, se necesitan 23 años.

Figura 1

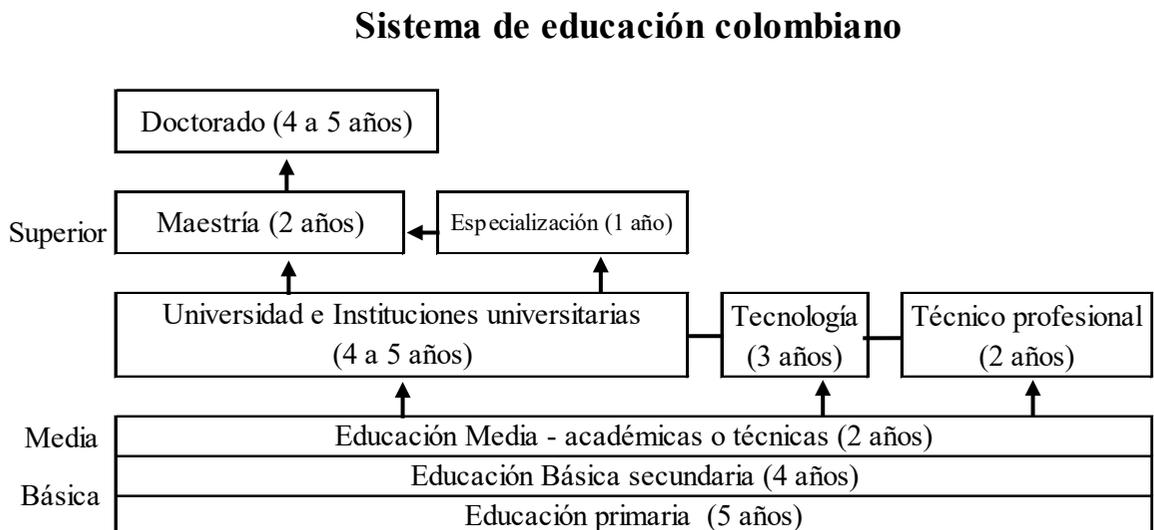
## Organización escolar y sistema universitario italiano



Fuente: ANVUR (2018).

Figura 2

## Organización escolar y sistema universitario colombiano



Fuente: Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2019).

El sistema universitario en Italia está conformado por 96 universidades, de las cuales 67 son públicas y 29 son privadas (11 de ellas son en línea) (European Commission, 2020). El apoyo económico del Estado para las universidades públicas se evidencia mediante el Fondo para el Financiamiento Regular de las Universidades, el Fondo para Edificación Universitaria y Gran Equipamiento Científico y el Fondo para la Planificación del Desarrollo del Sistema Universitario. Pero, además, las universidades obtienen contribuciones obligatorias de los estudiantes y financiamiento autónomo como contribuciones voluntarias, ganancias de actividades o excedentes.

Ahora, la Ley 240/2010 gestiona la normativa sobre la organización de las universidades, proporcionando lineamientos sobre la autonomía, responsabilidad y control financiero. Por su parte, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR] indica objetivos estratégicos y lineamientos a través de la ANVUR, para verificar y evaluar la calidad, transparencia y promoción del mérito que cada universidad desarrolla y así asegurar una distribución de los recursos públicos. De esta manera, evalúa los resultados obtenidos, generando un vínculo fuerte entre el desempeño de la universidad y la distribución de los fondos. Como hace parte del sector de la administración pública, la administración financiera de las universidades está sujeta al control del Ministerio de Finanzas y del Tribunal de Cuentas (European Commission, 2018). Pero, todas las universidades son autónomas para definir su propia estructura de gobierno, organización interna, desarrollo de su misión y estrategias, planeación de programas, otorgar títulos y actividades relacionadas con la tercera misión, siempre bajo los lineamientos del Ministerio de Educación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2019).

## **2. Evaluación y acreditación en el sistema universitario y de investigación en Italia**

La evaluación de los sistemas universitarios y de investigación es un instrumento fundamental para todos los sistemas de educación superior y, en general, para todos los sistemas educativos, en donde la investigación y la innovación son un instrumento no solo de mejoramiento sino de oportunidades en términos de recursos humanos y económicos. En Italia, la Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR] se encarga de evaluar la calidad de las actividades de las universidades y de los organismos de investigación que reciben financiación pública. Es un organismo

público supervisado por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR], que inició su funcionamiento en el 2011 (MIUR, 2021a). El código ético de la Agencia se basa en tres principios: independencia, imparcialidad, profesionalidad. El primer punto subraya la autonomía organizativa, que adopta los criterios de evaluación más apropiados, teniendo en cuenta las normas nacionales e internacionales para hacer emerger puntos fuertes y críticos de universidades y organismos de investigación. El segundo punto se refiere a los posibles conflictos de intereses. El tercero destaca la colaboración con las instituciones internacionales para desarrollar sus propias estrategias (ANVUR, 2021a).

Además, la Agencia es miembro de la European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], organismo internacional creado para seguir la recomendación del Consejo sobre la Cooperación Europea para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, acreditando las agencias de evaluación y aseguramiento de la calidad en los países que se adhieren al proceso de Bolonia. ANVUR evalúa la eficacia y la eficiencia de los programas públicos de financiación e incentivos de las actividades de investigación e innovación. Entre las actividades realizadas por el ente cabe destacar, en particular, la evaluación de la calidad de los procesos, resultados y productos de las actividades de gestión, formación, investigación y transferencia de tecnología, emprendidas por universidades y organismos de investigación; la determinación de los criterios y métodos para evaluar los centros y los cursos; la orientación de las actividades de evaluación delegadas a los centros de educación superior; el registro de la satisfacción de los cursos por parte de los estudiantes; la comprobación de los requisitos para la puesta en marcha o el cierre de cursos universitarios, y la construcción de los parámetros para asignar fondos estatales, de los cuales evalúa eficacia y eficiencia en relación con la enseñanza, la investigación y la innovación (ANVUR, 2021b).

El proceso de acreditación tiene su base en un sistema de evaluación interno de calidad que cada universidad desarrolla, teniendo en cuenta las directrices que proporciona ANVUR. La Agencia define la responsabilidad de los actores institucionales, propone al MIUR criterios e indicadores para la acreditación y evaluación periódica, y define los lineamientos de visitas y el contenido de los documentos a desarrollar (OECD, 2019). La Agencia evalúa las universidades mediante el sistema AVA (Autoevaluación - Evaluación periódica - Acreditación) desde el 2013, que pretende mejorar la calidad de la docencia e investigación realizada por las universidades, aplicando un modelo de aseguramiento

de la calidad.

Este modelo consiste en procedimientos internos de planificación, gestión, autoevaluación y mejora de las actividades educativas y científicas a los cuales sigue una verificación externa por parte del ente. El resultado de esta evaluación conlleva a la acreditación inicial o acreditación periódica de los requisitos de calidad, que hacen una universidad idónea para poder ejercer las funciones institucionales, cumpliendo con la garantía por parte del MIUR de que las Instituciones de Educación Superior [IES] en Italia brindan de manera uniforme un servicio de calidad, ejerciendo su autonomía de manera responsable y confiable en el uso de los recursos públicos, en relación con las actividades de formación e investigación, junto con la mejora de la calidad de estas actividades (ANVUR, 2021c). De esta manera, el AVA establece las normas y criterios que deben ser tenidos en cuenta para la autoevaluación por parte de las universidades y de sus programas. Pero la responsabilidad del proceso pertenece a la universidad, considerada actor clave para el aseguramiento. Ahora, los pares nombrados por el ANVUR realizan la evaluación externa de los procesos y, de acuerdo con los lineamientos de la Agencia, verifican las condiciones de los procesos de aseguramiento de la calidad en las universidades (ANVUR, 2018).

### **3. El proceso: Tres fases**

Para la acreditación inicial, que es la autorización por parte del MIUR para poder iniciar actividades en la universidad, escuela o programa de estudio, se verifican requisitos como la titulación docente, investigación, requisitos estructurales y organizativos. Para la acreditación periódica, que es la verificación mediante examen documental sobre la continuidad de los requisitos que dieron lugar a la acreditación inicial y la obtención de nuevos requisitos relacionados con la eficiencia y la eficacia de las actividades realizadas, estas tienen una validez de al menos cinco años para las universidades y al menos tres años para los programas. Las verificaciones que se realizan, ya sean de manera remota o presencial por parte de las Comisiones de Expertos Evaluadores [CEV] del ANVUR son propuestas para la acreditación por parte del MIUR, de la universidad o programa de estudio evaluado.

La CEV es seleccionada por ANVUR mediante la publicación de una convocatoria pública, que concluirá en un proceso de selección. Los expertos elegidos deben realizar un curso de formación obligatorio y específico para diferentes perfiles: expertos disciplinarios, expertos en el sistema de evaluación, estudiantes evaluadores, expertos en telemática, expertos coordinadores. Los criterios generales para su elección son: contar con experiencias nacionales e internacionales en la evaluación de universidades y programas académicos a nivel universitario; evaluaciones positivas previas de las actividades realizadas para ANVUR; responsabilidad en la organización de actividades de formación; responsabilidad en la organización de la evaluación y aseguramiento de la calidad de la docencia y la investigación a nivel universitario; coherencia, relevancia e importancia de la experiencia adquirida en el perfil específico, y competencia y capacidad demostradas para el trabajo académico.

Por ejemplo, para el caso de los expertos en el sistema de evaluación se necesitan conocimientos, habilidades y experiencia en procesos de evaluación del sistema universitario, organización y gestión central de actividades académicas institucionales, orientadas a garantizar la calidad exigida por el sistema de aseguramiento de la calidad de la Unión Europea [ENQA]. Por lo tanto, deben contar con una acreditación periódica del reglamento del CEV. Los expertos disciplinares deben tener habilidades educativas, disciplinarias y de evaluación en procesos de educación superior en el contexto nacional o internacional, contar con competencias adecuadas en el conocimiento de la disciplina que se evalúa y experiencia en la enseñanza del programa académico que evaluará. Los expertos en telemática deben tener conocimiento y competencias en la evolución de los sistemas teóricos y tecnológicos de los sistemas de aprendizaje a distancia, tener habilidades en métodos de gestión y evaluación de la calidad de las plataformas de aprendizaje a través del *e-learning* y los resultados de aprendizaje y tener experiencia en el área docente. Los estudiantes evaluadores deben ser capaces de demostrar un conocimiento adecuado de la estructura universitaria en general y contar con habilidades en actividades educativas (ANVUR, 2021d).

El proceso de acreditación consta de tres fases principales: en la primera fase se realiza un análisis de los documentos pertinentes para la acreditación y la Comisión de Expertos para la Evaluación [CEV], que es el comité designado por ANVUR para los procedimientos de evaluación en las universidades, conformado por tres expertos, que comunican a la

universidad las fechas de la visita para la organización de las reuniones; en la segunda, se lleva a cabo la visita *in situ*, que depende del tamaño de la universidad y que dura entre tres y cinco días; en la tercera fase la CEV redacta los informes preliminares y el final. Finalmente, el resultado de la acreditación de la universidad se extiende a todas las sedes de la universidad o a los programas correspondientes, sin importar su ubicación. Aquellas universidades que obtengan una evaluación inferior a 4 (Tabla 1) deben ser cerradas, pues la institución no es capaz de garantizar los estándares mínimos de calidad. Aquí, sólo los estudiantes ya matriculados pueden terminar sus estudios y obtener la calificación (ANVUR, 2018).

**Tabla 1**

**Puntaje final de acreditación Italia**

Puntaje final	Nivel	Juicio	Resultado
$P_{fin} \geq 7,5$	A	Muy bien	Acreditación periódica válida por 5 años.
$6,5 \leq P_{fin} < 7,5$	B	Bueno	Acreditación periódica válida por 5 años.
$5,5 \leq P_{fin} < 6,5$	C	Satisfactorio	Acreditación periódica válida por 5 años.
$4 \leq P_{fin} < 5,5$	D	Deficiente	Acreditación temporal. La duración es definida por ANVUR, según la propuesta del CEV. Si no se superaran las condiciones dentro del período de acreditación, el juicio sería “muy deficiente”.
$P_{fin} < 4$	E	Muy deficiente	La universidad no es capaz de garantizar los estándares mínimos de calidad y debe ser cerrada.

**Fuente:** ANVUR (2018).

**Tabla 2**

**Concepto de acreditación en alta calidad en Colombia**

Concepto del CNA	Resultado
Acreditado	Acreditación periódica válida por 6, 8 o 10 años, dependiendo del grado de consolidación, sostenibilidad e impacto de la institución o del programa académico, el grado de madurez de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad, la forma en que la institución utiliza los resultados obtenidos para el mejoramiento continuo y su capacidad de sostener en un tiempo la calidad acreditada.

No acreditado	El CNA puede considerar que no se ha alcanzado las condiciones de alta calidad para lograr la acreditación del programa académico o de la institución, se emitirán las recomendaciones de mejora pertinentes que serán comunicadas a la institución en un marco de confidencialidad.
---------------	--

**Fuente:** CNA (2020).

Por su parte, la acreditación en alta calidad de las instituciones o programas en Colombia considera los conceptos que se muestran en la Tabla 2 como resultado del proceso para la acreditación a la alta calidad, al cual se someten voluntariamente las universidades y programas (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2020).

En estas Tablas se puede evidenciar que una de las diferencias más significativas se relaciona con el resultado del proceso. Para el caso italiano, se realiza una evaluación más cuantitativa, mientras que, en Colombia, la evaluación es más cualitativa.

Ahora, dentro del procedimiento de acreditación en Italia, la CEV verifica el grado de cumplimiento de cuatro requisitos (R1 al R4), para el caso de la acreditación periódica de las universidades y de los programas de curso, mientras que para la acreditación

inicial de los nuevos programas de curso sólo se verifica el requisito 3 (R3) (Tabla 3). De manera que estos requisitos son los principios sobre los cuales las universidades deben construir el sistema de aseguramiento de la calidad que posteriormente será evaluado.

**Tabla 3**

**Requisitos para acreditación en Italia**

Requisito	Nombre	Descripción
Requisito 1	Visión universitaria, estrategias y políticas de calidad docente e investigadora.	Se evidencia un sólido y consistente sistema de aseguramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación, que apoya la mejora continua y fortalece la responsabilidad con el entorno. El sistema se evidencia claramente en documentos públicos de planificación estratégica y directrices. Garantiza la coherencia entre la visión estratégica y los objetivos definidos en la universidad en relación con las políticas, la organización interna, la investigación del personal docente, los docentes, la verificación periódica y la gestión en las medidas de mejora.
Requisito 2	Eficacia de las políticas de aseguramiento de la calidad universitaria.	El sistema de la calidad aplicado por la universidad es eficaz para definir responsabilidades internas, flujos de información e interacciones entre las organizaciones responsables y su función de gestión en los departamentos, procesos de evaluación y autoevaluación de los programas de estudio.
Requisito 3	Calidad de los programas.	Los objetivos identificados en la planificación del programa académico son coherentes con las necesidades culturales, científicas y sociales, y tienen en cuenta el carácter que distingue a los programas de grado y máster. Para cada programa se garantiza la disponibilidad de recursos, personal y servicios de enseñanza adecuados, se incluye el seguimiento de los resultados y se adoptan estrategias de corrección, mejora y aprendizaje centrado en el estudiante.
Requisito 4  R.4.A (Institución)  -----  R . 4 . B (Departamentos)	Investigación y calidad de la tercera misión.	El sistema de investigación y tercera misión de garantía de calidad es eficaz con una política definida y ordenada por la universidad y seguida por todos.  -----  Los departamentos definen e implementan estrategias que mejoran la calidad de la investigación según la planificación estratégica de la universidad y se cuenta con los recursos necesarios.

**Fuente:** ANVUR (2018).

Cada requisito se compone de uno o más elementos de evaluación, llamados indicadores, que definen con detalle los aspectos a evaluar. La CEV da una evaluación y asigna una

puntuación entre 1 y 10 para formular el resultado final de la acreditación. Para este análisis se seleccionaron algunos indicadores, tanto para el proceso de universidades como para los programas académicos (Tablas 4 y 5).

**Tabla 4**

**Indicadores evaluados en las universidades**

Sección	Código	Indicador para las universidades
Indicadores relacionados con la enseñanza - Grupo A	iA3	Porcentaje de inscritos al primer año, provenientes de otras regiones.
	iA4	Porcentaje de inscritos al primer año de Laurea Magistrale graduados de otra universidad.
Indicadores de internacionalización - Grupo B	iA11	Porcentaje de graduados dentro de la duración normal del curso que han adquirido al menos 12 CFU* en el extranjero.
	iA12	Porcentaje de estudiantes matriculados en el primer año de estudios de pregrado y posgrado que han cursado estudios anteriores en el extranjero.
Indicadores de calidad de la investigación y del entorno de investigación - Grupo C	iA_C_1B	Porcentaje de productos previstos en el total de universidades.
	iA_C_2	Indicador de calidad media de los colegios de doctorado.
	iA_C_3	Porcentaje de estudiantes de primer año de estudios de doctorado que se han graduado en otra universidad.
Indicadores de sostenibilidad económica y financiera - Grupo D	ISEF	Indicador de sostenibilidad económica y financiera.
	IDEB	Indicador de gasto de la deuda.
	IP	Indicador de gastos de personal.
Indicadores adicionales para la evaluación de la enseñanza - Grupo E	iA13	Porcentaje de CFU alcanzados en el año I sobre los CFU por alcanzar.
	iA14	Porcentaje de estudiantes que continúan en el año II en el mismo programa académico.
Indicadores sobre la trayectoria y la regularidad de las carreras (indicadores de profundización)	iA21BIS	Porcentaje de estudiantes que continúan su carrera en el sistema universitario en el segundo año.
	iA23	Porcentaje de estudiantes que continúan su carrera en el sistema universitario en el segundo año en la misma universidad.
Satisfacción y empleabilidad (indicadores de profundización)	iA25	Proporción de graduados en general satisfechos con el programa académico.
	iA26 (A, B, C)	Porcentaje de graduados que están trabajando después de un año de graduados.

Consistencia y cualificación del personal docente (indicadores de profundización)	iA27 (A, B, C)	Relación total de alumnos/profesores matriculados en el área de salud.
	iA28 (A, B, C)	Relación estudiantes matriculados en el primer año / Profesores de las enseñanzas del primer año.
	iA29	Informe de doctorado de investigación / Matriculados de doctorado.

\*CFU: Crédito Formativo Universitario

Fuente: ANVUR (2021e).

## Tabla 5

### Indicadores evaluados en los programas académicos

Sección	Código	Indicador para los programas de curso
Indicadores relacionados con la enseñanza - Grupo A	iC02	Porcentaje de graduados en la duración normal del curso.
	iC06	Porcentaje de graduados ocupados a un año de la titulación.
	iC07	Porcentaje de graduados ocupados a los tres años de la titulación.
Indicadores de internacionalización - Grupo B	iC10	Porcentaje de CFU* obtenidos en el extranjero por los estudiantes regulares sobre el total de créditos académicos obtenidos por los estudiantes dentro de la duración normal del curso.
	iC11	Porcentaje de graduados entre la duración normal del curso que han adquirido al menos 12 CFU en el exterior.
Indicadores adicionales para la evaluación de la didáctica - Grupo E	iC14	Porcentaje de estudiantes que pasan al segundo año en el mismo programa académico.
	iC19	Horas de enseñanza impartidas por profesores contratados a tiempo indefinido sobre el total de horas de enseñanza impartidas.
Indicadores sobre la trayectoria y la regularidad de las carreras (indicadores de seguimiento)	iC23	Porcentaje de matriculados que pasan al segundo año en diferentes programas de la universidad.
	iC24	Porcentaje de deserción de los programas académicos después de un año.
Satisfacción y empleabilidad (indicadores de profundización)	iC25	Porcentaje de graduados satisfechos con el programa de curso.
	iC26	Porcentaje de graduados ocupados a un año de la titulación.
	iC27	Relación de estudiantes matriculados / Total de profesores.
Consistencia y cualificación del personal docente (indicadores de profundización)	iC28	Relación estudiantes matriculados en el primer año / Profesores de enseñanza del primer año.

\*CFU: Crédito Formativo Universitario

**Fuente:** ANVUR (2021e).

Se considera necesario profundizar en el concepto sobre Crédito Formativo Universitario [CFU] italiano, que corresponde a 25 horas de trabajo del estudiante, incluido el estudio individual: ocho horas se asignan a clases y 16 horas a casa. La cantidad media de trabajo académico realizado en un año por un estudiante a tiempo completo se fija convencionalmente en 60 CFU y los créditos académicos son equivalentes a los créditos ECTS (Crédito Académico Europeo) (MIUR, 2018). Cada curso de estudio atribuye un número de CFU para cada examen, laboratorio y tesis a un máximo de 180 créditos para los grados de tres años, 120 para los grados de maestría bienales, 300 para grados de cinco años y 360 para grados de seis años (Medicina y Cirugía).

Para el caso de Colombia, el crédito académico corresponde a 48 horas totales de trabajo del estudiante, que incluye acompañamiento docente y horas independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes, sin incluir las correspondientes a presentación de exámenes finales, generando una relación de 16 horas académicas por 32 horas de trabajo adicional independiente (MEN, 2001).

Ahora, para la acreditación de nuevas universidades en Italia, los requisitos son la plena sostenibilidad financiera, logística y científica; las instalaciones docentes adecuadas, instalaciones e instrumentos de investigación y servicios para los estudiantes, incluidas las tutorías; mínimo cinco años de actividad de investigación documentada y significativa a nivel internacional. El proceso incluye: el análisis de los documentos, entrevistas a los proponentes, visitas *in situ*, aprobación del informe final y comunicación del juicio final. Sin embargo, ANVUR no cuenta con procedimientos internos vigentes que guíen esta actividad, debido que al 2019 no se permitían propuestas de nuevas universidades (ANVUR, 2018).

La acreditación de nuevos programas universitarios considera la evaluación de la documentación requerida por ANVUR, que incluye los informes anuales de revisión de la Unidad de Evaluación Independiente de la universidad, conformada por 5 y 9 miembros

(principalmente externos), que tienen la función de verificar y evaluar la calidad y eficacia de la educación en la universidad. Y todo se rige por los estatutos de la universidad. Este informe también hace el papel de informe de autoevaluación institucional y debe presentarse dentro del plazo establecido por el MIUR cada año.

En este contexto, el proceso de calidad considera: el análisis de los documentos, por parte del Comité de Expertos delegados por el ANVUR, el cual puede pedir a la Agencia la organización de visitas *in situ* acordadas con la institución. Luego, dos de los integrantes del Comité diligencian el formulario de evaluación con sus opiniones individuales. Sobre estas opiniones el presidente del Comité elabora un informe preliminar de consenso, donde expresa un juicio de acreditación preliminar que se envía a la institución, el cual se puede contraargumentar con un documento escrito. Después, el Comité elabora el informe final y el juicio definitivo es enviado al MIUR, que concede o no la acreditación del programa mediante decreto específico. El informe con la decisión final es publicado en el sitio web del Ministerio. Finalmente se solicita a la Unidad de Evaluación Independiente de la universidad la verificación de los progresos que se generan a partir de los juicios presentados por el Comité en el informe técnico.

Para el caso de la evaluación periódica de las universidades acreditadas y la evaluación periódica de los programas acreditados, inicialmente se realiza una reunión con la universidad para acordar la fecha de la visita *in situ* al menos un año antes. Luego, al menos 5 meses antes de la visita, se comunica a la universidad los programas que serán evaluados. Después, ANVUR selecciona y comunica a la universidad los miembros del Comité de Expertos para la evaluación y, al menos 2 meses antes, se inicia el análisis de la documentación, que debe contener: informe de autoevaluación preparado por la universidad; planes de políticas y estrategias de la universidad; informes de la unidad encargada de verificar y evaluar la calidad dentro de la universidad, comités conjuntos de docentes y estudiantes; documentación de los programas, documentación de la autoevaluación anual (de cada programa seleccionado) y documentación anual del departamento de investigación; indicadores cuantitativos (relativos a la enseñanza, el nivel de internacionalización, la calidad del entorno de investigación, la empleabilidad), y otros documentos que la universidad considere pertinentes.

Durante la visita, que puede durar entre 3 y 5 días, dependiendo del tamaño de la universidad, el Comité se reúne con el Rector, órganos rectores, jefes de departamentos, responsables de la evaluación de la calidad, representantes de los estudiantes, coordinadores, profesores y estudiantes de los programas, personal administrativo y graduados. Dos meses después de la visita, el Comité redacta el informe preliminar, que es enviado a la universidad, la cual durante el mes siguiente podrá presentar información adicional y contraargumentos. Sucesivamente, el Comité redacta el informe final, que es enviado a ANVUR, el cual elabora el informe que transmitirá al MIUR, entidad quien después publica el resultado en el sitio de la Agencia. Finalmente, para darle seguimiento al proceso, la Unidad Independiente de Evaluación de la universidad prepara cada año un informe para verificar los avances de la universidad o programa relacionados por el Comité (ANVUR, 2018).

#### **4. Actualizaciones para la acreditación de las instituciones y los programas académicos en Italia**

Según el nuevo Decreto del Ministerio sobre autoevaluación, evaluación, acreditación inicial y periódica de las instituciones y de los programas académicos (1154, del 14 de octubre 2021), a partir del año 2022 se acogerán algunos complementos y cambios en

los procesos que influyen en las universidades y programas académicos.

El primero de estos cambios se presenta en el juicio del informe final, que pasa de tener cinco juicios a cuatro, subrayando una atención hacia una evaluación más cualitativa en comparación con la anterior (Tabla 6).

**Tabla 6**

**Juicio de evaluación según el DM 6/2019**

Juicio	Duración	Descripción
<p>Acreditación plenamente satisfactoria.</p> <p>Al menos el 75% de los puntos de enfoque de la sede con valoración "Plenamente satisfactoria".</p>	5 años	Acreditación periódica de validez quinquenal, con verificación intermedia de los programas académicos al final del tercer año.
<p>Acreditación satisfactoria.</p> <p>Al menos el 50% de los puntos de enfoque de la sede con valoración "satisfactoria" o "plenamente satisfactoria".</p>	5 años	Acreditación periódica de validez quinquenal, con verificación intermedia de la universidad y de los programas académicos al final del tercer año.
<p>Acreditación condicional.</p> <p>Entre el 25% y el 50% de los puntos de enfoque de la sede con evaluación "satisfactoria" o "plenamente satisfactoria" y no más del 50% con valoración "no satisfactoria".</p>	1, 2 años	<p>Acreditación temporal vinculada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-En caso de superación de las objeciones comunicadas en el plazo fijado en el momento de la evaluación, dará lugar a la ampliación del período de acreditación por un período adicional de tres o cuatro años.</li> <li>-En caso de que no se superen las objeciones comunicadas en el plazo fijado en el momento de la evaluación, dará lugar, en función de la gravedad de dichas objeciones, a una nueva confirmación del juicio condicional o a la suspensión de la sede.</li> <li>-En cualquier caso, el estado de acreditación condicional no podrá durar más de cuatro años, o generará la suspensión de la sede.</li> </ul>
<p>No acreditación.</p> <p>Al menos el 50% de los puntos de enfoque de sede con evaluación "no satisfactoria".</p>		Suspensión de la sede.

**Fuente:** MIUR (2021b).

Además, dentro del decreto se evidencian nuevos indicadores para las universidades y programas, que tienen como objetivo el control y la evaluación, tanto de los procesos

como de los resultados (Tabla 7). En particular, se puede evidenciar un mayor interés en la tercera misión realizada en las universidades y que antes estaba subvalorada. Sobre todo, adquiere importancia su impacto en el territorio a nivel económico y social (Tabla 7).

**Tabla 7**

**Nuevos indicadores según el DM 6/2019**

Sección	Indicador
A. Estrategia de planificación y organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia e integración de la planificación estratégica con el plan de rendimiento.</li> <li>• Disponibilidad de un sistema de monitoreo de la planificación y de los resultados conseguidos, soportados de la presencia de un sistema estructurado de indicadores para la medida del rendimiento.</li> <li>• Periodicidad y eficacia del reexamen del sistema de organización y aseguramiento de la calidad.</li> <li>• Disponibilidad y grado de cobertura del sistema del control de la gestión.</li> </ul>
B. Gestión de los recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor y evolución de los indicadores ministeriales (gastos de personal, endeudamiento, viabilidad financiera).</li> <li>• Porcentaje de profesores de nivel I y II contratados en los tres años anteriores y no incluidos previamente en los roles de la universidad, sobre el total de profesores contratados.</li> <li>• Adecuación y consistencia de los itinerarios de formación y actualización profesional (número de horas de formación por tipo de actividad formativa en relación con los diferentes roles) del personal docente, con especial referencia a la calidad e innovación de la enseñanza (ej. métodos de enseñanza y evaluación, enseñanza a distancia).</li> </ul>
C. Aseguramiento de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de eficacia de las acciones de mejora del sistema de calidad, implementadas anualmente por el Presidio de Aseguramiento de la Calidad.</li> <li>• Periodicidad de la revisión cíclica de los cursos de estudio, de la investigación y de la Tercera Misión por los departamentos.</li> <li>• Porcentaje de cobertura de las enseñanzas para las que se ha realizado la encuesta de opinión estudiantil.</li> </ul>
D. Calidad de la didáctica y del servicio a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentaje de graduados dentro de la duración normal y dentro del siguiente año, respectivamente, por encima de la duración normal del curso.</li> <li>• Porcentaje de CFU alcanzado al año I sobre CFU totales.</li> <li>• Porcentaje de estudiantes que continúan en II año en la misma clase, habiendo adquirido al menos 2/3 de los CFU previstos en el año I.</li> <li>• Porcentaje de horas de enseñanza impartidas por profesores permanentes en el total de horas de enseñanza impartidas.</li> <li>• Porcentaje de graduados en nivel satisfactorio en el curso.</li> </ul>

E. Calidad de la investigación y de la tercera misión / Impacto social	<ul style="list-style-type: none"><li>• Porcentaje de productos de investigación en las dos primeras categorías de clasificación de la Evaluación de la Calidad de la Investigación de las Universidades y los Departamentos [VQR].</li><li>• Porcentaje de casos de Tercera Misión en las dos primeras categorías de evaluación VQR.</li><li>• Porcentaje de áreas científicas disciplinarias con una evaluación VQR superior a la mediana nacional.</li><li>• Puestos ocupados por doctores de investigación.</li><li>• Matriculados en el año I de doctorado que hayan obtenido el título de acceso en otra universidad.</li></ul>
--	---

**Fuente:** Adaptado de MIUR (2021b).

## 5. Conclusiones

Como se pudo observar, la organización del trabajo de evaluación en Italia está muy bien definida, con una cantidad de indicadores interesantes y de etapas organizativas o burocráticas establecidas. Sin embargo, se revela que todo el mecanismo de acreditación continúa, a realizarse al interno de un perímetro establecido en el pasado, cambia en sus contextos y escenarios, lo que amerita una nueva reflexión con urgencia.

Antes de todo, se considera que la actualización de universidades y programas tiene que contener una visión más abierta a la innovación, requiriendo la participación de todas las partes interesadas, siendo abiertos al caos y a la turbulencia que llega con la innovación. Aquí es importante recordar que la innovación se funda sobre algunos pilares como la creatividad, la imaginación y la visualización.

En este escenario, la innovación siempre es un salto adelante y una ruptura inteligente de las reglas, que sin creatividad y originalidad no puede entrar ni permear una organización o institución. Con el tiempo la innovación tiene que situarse en un área entre rigor y lógica, por un lado, y creatividad junto con originalidad, por el otro. Por tanto, la creatividad es vital para generar nuevas ideas, pero requiere un ambiente abierto, libre y caótico. De un contexto que se mueva entre el caos y la disciplina, entre la libertad y la organización, entre el orden y el desorden, entre la continuidad y la discontinuidad, entre la exploración y el cálculo (De Toni y Bárbaro, 2010). Por tanto, se puede decir que la creatividad se revela como una llave para el progreso, así como para la realización personal, a través de un uso constante de la imaginación.

Así, la innovación es el opuesto a los procesos repetitivos, pero para romper con inteligencia se necesita, antes de todo, conocer las reglas. Es de esta manera como la innovación llega, con crecimiento y ventajas. Por ende, se entiende la creatividad como la respuesta nueva y apropiada a una tarea que tiene más soluciones posibles, que denota estar influenciada por diferentes factores, donde uno de ellos toca las competencias como el conocimiento de un particular dominio.

Al respecto, el Instituto Europeo de Administración de Negocios [INSEAD] (2020), en su reporte "*The Global Talent Competitiveness Index*", subraya la importancia de "la creatividad, la innovación, la flexibilidad, la adaptabilidad, la asunción de riesgo y de la energía necesaria para navegar con éxito en un mundo que fluye constantemente" (p.9). De esta forma, el sistema educativo tendrá que asumir una posición abierta para formar jóvenes competentes y flexibles, que puedan enfrentar las luchas de la transformación de la sociedad.

Es así como aparece una nueva variable, que el sistema de evaluación tendría que considerar, siendo ésta la capacidad de la universidad para construir una red de alianzas con otras empresas, instituciones, gobierno y sociedad civil, desarrollando una orientación empresarial de la universidad que va a influenciar el proceso de innovación, de nuevo conocimiento y de crecimiento económico. Esto debido a que el sistema de cooperación entre diferentes actores tiene que posicionarse en una perspectiva de red, donde la universidad tendrá que ser consciente de la posición que ocupa, la cual depende de la intensidad, el número y la frecuencia de intercambios comunicativos con los otros actores, detallando su centralidad o marginalidad, es decir, donde se posicione efectivamente un actor como nodo de la red, de manera que su impacto sea realmente eficaz (Della Volpe, 2018).

Sucesivamente, se sugiere tener en cuenta la atención que la universidad presta a los estudios de organismos internacionales como la OCDE o la UNESCO, los cuales identifican mega tendencias útiles para actualizar y proponer programas o iniciativas innovadoras. Al momento la evaluación de las competencias digitales de los estudiantes, por ejemplo, resulta fundamental para proponer cursos transversales que aumenten el nivel de competencia desde las básicas hasta las intermedias o avanzadas, uniendo

a estudiantes y profesores de cursos diferentes. En este punto, otra solicitud que llega toca la necesidad de prestar atención a la medida de género en las disciplinas científicas, donde las mujeres son siempre una minoría y necesitan que las Instituciones de Educación Superior [IES] generen iniciativas en tal sentido.

Concluyendo, la innovación y las redes de alianzas necesitan utilizar dichas mega tendencias para hacer crecer el nivel de digitalización de los jóvenes (futuros ciudadanos) y llenar la brecha en las disciplinas científicas, incluyendo la de género, siendo ésta una cuestión próxima a considerar en un sistema de evaluación que se renueva continuamente.

## Referencias

Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR]. (2018). National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes. [http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/09/SAR-20\\_9\\_2018.pdf](http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/09/SAR-20_9_2018.pdf)

Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR]. (2021a). *Principi*. <https://www.anvur.it/anvur/principi/>

Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR]. (2021b). *Missione*. <https://www.anvur.it/anvur/missione/>

Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR]. (2021c). *Sistema AVA*. <https://www.anvur.it/attivita/ava/>

Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR]. (2021d). *Accreditamento periodico*. <https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/>

Agencia Nacional de Evaluación del Sistema Universitario y de Investigación [ANVUR]. (2021e). *Documento di accompagnamento e approfondimento degli indicatori*. [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Accompagnamento-Indicatori-Nota-Metodologica\\_Versione202109.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/10/Documento-Accompagnamento-Indicatori-Nota-Metodologica_Versione202109.pdf)

Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2020). *Acuerdo 02 de 2020: por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848\\_documento.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf)

De Toni, A. F. y Bárbaro, A. (2010). *Visione evolutiva. Un viaggio tra uomini e organizzazioni*,

*management strategico e complessità*. Etas.

- Della Volpe, M. (2018). Entrepreneurial university and business education: towards a network model. *International Journal of Business and Management*, 13(3). <https://doi.org/10.5539/ijbm.v13n3p13>
- European Commission. (2018). *Higher Education Funding*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-39\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-39_en)
- European Commission. (2020). *Types of higher education institutions*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/types-higher-education-institutions-39\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/types-higher-education-institutions-39_en)
- Instituto Europeo de Administración de Negocios [INSEAD]. (2020). *The global talent competitiveness index 2020: global talent in the age of artificial intelligence*. <https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/globalindices/docs/GTCI-2020-report.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2001). *Sistema de créditos académicos*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87727.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Sistema educativo en Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR]. (2018). *Formazione post diploma: scegli in modo consapevole*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/formazione-post-diploma-scegli-in-modo-consapevole>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR]. (2021a). ANVUR. <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/valutazione/anvur>
- Ministerio de Educación, Universidad e Investigación [MIUR]. (2021). *Decreto ministeriale n.1154 del 14-10-2021*. <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-10/Decreto%20ministeriale%20n.1154%20del%2014-10-2021.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD]. (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy*, OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43e88f48-en>

## CAPÍTULO 8

Código de Registro ISBN: 978-9917-620-10-5  
DOI: <https://doi.org/10.52428/edit.univalle.5.c15>

### LA ASAMBLEA DE AULA. UNA ESTRATEGIA

**Julio Cesar Carozzo C.<sup>12</sup>**

Derechos de autor © 2025 Julio Cesar Carozzo C., Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons de Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)  
El autor declara no tener ningún conflicto de intereses en la publicación de este documento.

#### Resumen

La mirada que se tenía de la educación escolarizada era que en ella se procuraban aprobar los niveles existentes para aspirar a una relativa vida exitosa en la sociedad. Hoy nada de esto es suficiente y a las instituciones educativas se les reclama compromisos que trasciendan el escenario educativo. En efecto, se habla de una educación para la vida, una educación que asegure el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica, para lo cual no son suficientes las disciplinas que proveen conocimientos, por muy actualizados que ellos sean. Para la forja de las competencias y habilidades necesarias, para el logro de los objetivos que se necesitan, hacen falta aprendizajes prácticos que proporcionen a los estudiantes herramientas esenciales para alcanzar los aprendizajes del “saber hacer”, y en ese contexto, la asamblea de aula surge como una metodología ideal para este crecimiento personal y social al que se aspira, pues mediante ella los estudiantes aprenden a trabajar cooperativamente, a disentir entre ellos, a respetar otras opiniones, a ser solidarios, a mejorar su control emocional, a resolver conflictos, a empatizar y a desarrollar su autoestima, tornándose cada vez más autónomos en sus comportamientos, entre muchos aprendizajes que se alcanzan en este tipo de ejercicio.

En conclusión, acorde a las evidencias que se han obtenido en la implementación de la asamblea de aula, esta metodología de trabajo revela que la calidad relacional que se ejercita en su interior, como sustento para una convivencia democrática, es la herramienta de mayor valor e importancia en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

---

<sup>12</sup> Psicólogo Social Comunitario. Director Académico del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. [jotace539@yahoo.es](mailto:jotace539@yahoo.es)

## 1. Introducción

El fracaso de la institución educativa es posible explicarlo a partir de la visión que se tiene de ella desde sus inicios a la fecha: impartir información y conocimiento desde una perspectiva unidireccional, siendo el profesor quien monopoliza la narrativa pedagógica, actividad que mereció la calificación de educación bancaria, por parte de Paulo Freire, quien afirmaba que en este modelo los estudiantes no tienen oportunidad de participar activamente en la construcción de los aprendizajes, convirtiéndolos en meros receptores de información y conocimiento.

Por tanto, las preguntas que surgen son: ¿es posible que se hable de convivencia en la escuela, escenario en el que el más importante agente educativo (el estudiante) es excluido sin miramiento alguno?, ¿existe realmente la convivencia en la escuela?, ¿es posible reconocer la entraña democrática de la escuela y un ejercicio de equidad en sus prácticas? Y es buscando estas respuestas cuando se hace evidente la asimetría relacional en las aulas, dada por la enseñanza de conocimientos, de información, de valores y de estilos de vida, que es completamente lícita la preocupación por la existencia y los efectos de la convivencia en las instituciones educativas.

Y dicha preocupación crece cuando se reconoce la crisis de la educación en estos tiempos modernos, donde se han incrementado de forma considerable (y de difícil control) las diferentes modalidades de violencia en las instalaciones educativas, sin que se observen medidas correctivas o innovadoras, ya que, por el contrario, aparecen medidas como la tolerancia cero, de corte aversivo y represivo, las cuales son invocadas con frecuencia, sin mayores éxitos.

Además, a esto se suma que la salida a dicha crisis atribuye responsabilidades únicas a actores distintos a los estudiantes. En primer lugar, a los maestros, a quienes se les asigna la mayor cuota en el fracaso educativo de los escolares y, en segundo lugar, a los padres de familia, quienes figuran como corresponsables de la crisis porque no se interesan por involucrarse en la actividad escolar de sus hijos. Sin embargo, la atención también debe centrarse (y mucho más) en los estudiantes, quienes muestran poco interés por el estudio y cada vez son presa más fácil de las tecnologías digitales, a

las que acceden por largos espacios de tiempo, descuidando sus tareas escolares. Por ende, desde esta tribuna, se considera que la culpa debe ser repartida entre todos los implicados, incluyendo a la institución educativa, que es el entorno donde todos ellos confluyen.

## 2. Escuela y educación

No existe un lugar tan propicio para aprender a convivir como la escuela. Y para aprender a convivir son necesarias muchas condiciones que únicamente la escuela puede ofrecer, las cuales siguen siendo ignoradas por quienes tienen en sus manos la elaboración de la política educativa. En este escenario, los docentes, quienes reconocen la necesidad de realizar cambios en su labor educativa, son víctimas de dos grandes limitaciones: la primera, su temor a desacatar la programación dispuesta por la institución educativa a sabiendas de su inutilidad, y la segunda, su desconocimiento de lo que se debería hacer para transformar el tedio de la rutina escolar.

Se dice que la escuela es el lugar privilegiado para aprender a convivir por las siguientes razones:

a) La escuela es el lugar en donde los niños van a tener la oportunidad de experimentar precozmente lo que es la vida pública, y a partir de ello, vivir un incesante y rico intercambio de experiencias sociales y personales con sus pares durante su estancia en este recinto, razón por la cual, resulta absurdo que la convivencia sea limitada al hecho de compartir un aula o cualquier otro espacio físico de la institución educativa (Carozzo, 2015). En este orden de ideas, la convivencia es la condición esencial para una vida de calidad, indispensable para los aprendizajes sociales y para la conquista de un desarrollo humano pleno, gracias al rápido acrecentamiento de la socialización de la individualidad, que les permite la vida escolar a todos los niños. En virtud de la convivencia, debido a la sostenida interacción que se produce en la escuela, por ejemplo, es posible que las personas se apropien del conocimiento y la cultura de la humanidad que se encuentra en las personas y en el contexto. Este proceso de apropiación de la realidad social, que es la construcción subjetiva de la realidad en los individuos, solo es posible materializarlo a través de la convivencia.

b) La convivencia en la escuela se expresa en toda su dimensión en el aula, en las relaciones entre pares y durante periodos de tiempo bastante extensos (incomparables con otros espacios sociales que deben compartir los niños). De esta forma, la convivencia en el aula debe erigirse en el émbolo que dinamiza la socialización infantil, considerando el hecho de que cada individuo llega a la escuela con un personal repertorio psicosocial que jalonará rápidas y nutridas diferencias y conflictos entre todos los coetáneos, de allí que se hace necesario que la escuela promueva un paquete de aprendizajes que favorezcan y cualifiquen esas relaciones interpersonales y allanen las diferencias ocurrentes.

c) Solo la escuela ofrece las condiciones para que se manifiesten tantas naturales diferencias personales, y sólo la escuela es el privilegiado lugar en donde se pueden alcanzar los aprendizajes de las habilidades sociales, relacionales y comunicativas que faciliten el cotejo de las experiencias de los niños, sin provocar turbulencia entre ellos, así como también es el aula el mejor lugar para la educación emocional que coadyuve al desarrollo y afirmación de la empatía y la aceptación del otro.

d) La sostenida praxis relacional entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, que busca la mejora de la convivencia, no resulta ser suficiente si se renuncia a extenderla al ámbito familiar, lugar hacia donde se deben dirigir recursos para estimular y promover cambios que procuren una relación democrática y con equidad entre los componentes de la familia. Condición que hará más sostenibles las propuestas educativas que se trabajan en la escuela, promoviendo un valor agregado que consiste en que las familias se involucren con la escuela y la educación de los hijos.

e) Admitir la pertinencia de un modelo de convivencia democrática, para promover el cambio profundo y radical en la educación de los niños, no equivale a confiar que todos quienes la propician son los más deseables modelos en las instituciones educativas. Para tener clara la importancia de este punto se hará, en el siguiente punto, una rápida revisión de lo que algunas instituciones y estudiosos reconocen como convivencia democrática.

f) La Dirección de Tutoría y Orientación del Educando [DITOE], del Ministerio de Educación del Perú (s.f.), define asociativamente la convivencia como democrática, siendo ella un conjunto de acciones organizadas, caracterizadas por relaciones interpersonales

democráticas entre todos los miembros de la comunidad educativa, que favorecen la existencia de un estilo de vida ético y la formación integral. Esta formación para la convivencia exige transformar las concepciones y prácticas signadas por imposición y autoritarismo, donde la convivencia tiene que ver con la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundadas en la tolerancia y en el respeto a los demás. Para Fierro y Fortoul (2010), la convivencia constituye un elemento central de la calidad de la educación por referir a la naturaleza de las interacciones entre los alumnos y docentes en función del aprendizaje. Para estas autoras, la convivencia democrática va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer acuerdos que regulen la vida en común.

De lo expuesto, queda claro que la convivencia en la escuela es un componente vital para la existencia de un clima institucional saludable y satisfactorio, con la intención de que todos los actores que participan en ella alcancen la calidad de vida que se necesita para el logro de la calidad educativa. También, queda claro que algunos estudiosos reconocen que la convivencia es el aprendizaje de un estilo de vida relacional totalmente inédito y que se trata de una verdadera construcción en donde todos los protagonistas van a brindar sus mejores aportes.

g) Existe otra forma distinta de entender y ejercitar la convivencia democrática en las instituciones educativas, a la que se le llamará en este texto convivencia democrática participativa, mediante la cual los representantes de todos los estamentos educativos no actúan a su libre albedrío, según su parecer o sus intereses, sino que su gestión expresa la voluntad y decisión de un todo activamente participativo que debate y acuerda por consenso lo que es mejor. Es que en el caso de la convivencia democrática no es suficiente que se destaque que en ella están representados todos los actores de la escuela, sino que es preciso que todos sean partícipes activos en la gestión y toma de decisiones en la elaboración y aprobación de las reglas de convivencia (Landeros y Chávez, 2015).

### 3. La convivencia democrática, qué es y cómo construirla

Respecto al tema, que debe ser un pilar de la educación, Delors (1996) señala:

La idea de convivir con las y los demás es un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que impiden la concertación. De esta manera, parecería adecuado que la educación se diera a dos niveles; en un primer nivel, en el descubrimiento gradual del otro; en un segundo nivel, en la participación de trabajos en común, con un método de solución de conflictos presentes. Descubrir al otro u otra tiene una doble misión, una es enseñar la diversidad de la especie humana, la otra contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos; ello teniendo en cuenta que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo o una misma (p.124).

Por esta razón, se postula que el aprendizaje más importante para este siguiente milenio no es el del conocimiento, sino el de aprender a convivir, pues la convivencia no debe ser un simple asociacionismo, un estar juntos, sino más bien una constante interacción, con intención, con ánimo de caminar juntos en procura de objetivos comunes, que proporcionen bienestar y transformación personal y colectiva. Ya que la convivencia es la única y verdadera forma de vivir, puesto que la vida misma depende de la acción que los hombres emprenden juntos para conquistar mejores condiciones de vida en todos los espacios en donde se encuentren.

En esta dirección, se puede decir que la convivencia, en sentido amplio, es un proceso necesario e inevitable mediante el cual las personas interactúan regularmente con otras, concertando normas y objetivos que encaucen la satisfacción relacional y la conquista de las aspiraciones comunes (Carozzo, 2024).

Es que, en la escuela, la convivencia empieza por reconocer que ella por sí misma involucra a todos los miembros de la comunidad educativa y no solamente a los estudiantes, a quienes directivamente se les propone someterse a reglas y estilos de

convivencia de corte asistencialista, basados en principios normativos verticales. Por tanto, el carácter participativo y democrático que debe tener la convivencia en la escuela no pretende privilegiar a los estudiantes, como pudiera creerse, porque los docentes y padres de familia, al igual que los estudiantes, están premunidos de los mismos derechos y deberes, lo que da cuenta de una auténtica horizontalización relacional.

Por ende, la convivencia no es una suerte de antípoda de los conflictos, sino que contiene una variedad grande de conflictos, muchos de los cuales se identifican como soporte de la relación interpersonal, así como otros se identifican como obstáculos de las relaciones de convivencia. En este sentido, se trata, en realidad, de una dinámica a la que se le debe prestar mayor atención, razón por la que no se deben dejar de introducir estrategias que mejoren las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, pues el conflicto es parte constitutiva de la naturaleza humana y de la convivencia, ya que brinda oportunidades de cambio y crecimiento si se maneja adecuadamente (Puente, 2021).

Para Chaux (2012),

La convivencia en las aulas, y en las escuelas en general, depende en gran parte del clima del aula y del clima institucional, y éstos, a su vez, dependen en gran parte de la manera como los docentes y las directivas manejen asuntos como la disciplina, normas, relaciones, conflictos y agresión (p.213).

Con estas frases, el autor reconoce que una de las principales deficiencias en los docentes es la falta de preparación para asumir trabajo en grupos y, por esa razón recomienda que los docentes deben recibir formación en: (1) competencias ciudadanas, para aprender estrategias pedagógicas y desarrollarlas en los estudiantes y en ellos mismos; (2) prevención y manejo de la agresión, y en particular, la intimidación escolar; (3) manejo constructivo de conflictos, y (4) estilos docentes democráticos, como la construcción colectivas de normas, manejo asertivo de la disciplina, justicia restaurativa, clima del aula y clima institucional.

Por su parte, Maldonado (2017) conviene en que:

La noción de convivencia escolar resulta más convincente para explicar los modos de convivencia posibles en el seno de las instituciones educativas. Esto en virtud de que interpela aquellas nominaciones tradicionales y sesgadas que hacen referencia a la indisciplina, mala conducta o violencia escolar (p.175-176).

Sutil crítica a las modalidades tradicionales de convivencia que dominan el escenario educativo.

Se puede decir entonces, que la convivencia existe en las instituciones educativas como una dimensión relacional necesaria e inevitable que sirve para optimizar las relaciones interpersonales e impulsar el desarrollo personal y social de sus actores. Se exagera, lo creemos, cuando se destaca el propósito de la convivencia en el control de la violencia o de la indisciplina. La cabal realización de la convivencia coadyuva a la desaceleración de la violencia o su erradicación, ciertamente, pero esos hechos no quieren decir que la convivencia está para eso, pese a que se trabaja mucho esa hipótesis.

En Durán (2018) se halla una advertencia relacionada con la preocupación que se acaba de indicar, y por tal razón precisa lo siguiente en cuanto al propósito que se procura con la convivencia en la escuela:

Establecer y difundir lineamientos de convivencia institucional que incluyan el rechazo de toda forma de violencia dentro de la institución educativa o a partir de esta se hace necesario. Contemplar fortalecer la intervención de las personas que presencian u observadoras, diferenciando la conducta de acusar o delatar a alguien de la de denunciar el sufrimiento de una persona, debe ser reconocida como una conducta responsable. Se debe sensibilizar al personal docente, administrativo y grupos de intervención, y asegurarse que todas las personas adultas en el centro educativo conozcan la normativa y sus procedimientos, y que estén comprometidas activamente con las políticas contra el matonismo y las apliquen sistemáticamente, entre otras recomendaciones (p.95).

Es que la convivencia en la educación ya no se restringe a la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje (disciplina, infraestructura, organización, clima escolar...), o se vincula exclusivamente a una asignatura (Formación Cívica y Ética), sino que se considera un saber fundamental en sí mismo del que la escuela debe ocuparse transversalmente, así como el ambiente y la organización escolar.

Vista así, para la convivencia resulta también clave involucrar a las normas como un componente que otorga sentidos específicos a lo que acontece en las interacciones en las escuelas, ya que esto influye en la configuración de la convivencia escolar (Landeros y Chávez, 2015).

Además, la convivencia también debe ser una estrategia ideal contra la violencia. Al respecto, Rincón (2011) afirma:

En todos los grupos existen reglas de convivencia que sirven principalmente para regular la agresividad de los miembros y organizar las actividades. En la escuela, el conjunto de reglas, y en especial las que se refieren a las situaciones interpersonales entre alumnos, es el instrumento de base para marcar los límites de los comportamientos agresivos y para asegurar un ambiente de calma y bienestar (p.104).

Adicional a esto, Calvo y Ballester (2007) estiman que la respuesta educativa ante comportamientos asociados típicamente al acoso escolar está determinada en la legislación educativa de la administración central, desde donde se interesan en medidas sancionadoras, que llaman correctivas, como la suspensión de asistencia a determinadas clases o derecho de asistencia al centro, donde dichas medidas que se proponen tienen una intención personal o individual sobre el actor (agresor o víctima).

Por su parte, Arévalo (2015) propone un programa de educación para la convivencia, desde el que afirma que “si enseñamos a las chicas y chicos a convivir, a mejorar sus relaciones interpersonales, a promover su competencia personal y social, a solucionar

pacíficamente sus conflictos interpersonales, estaremos haciendo prevención de diferentes problemas: violencia, conductas disruptivas, indisciplina (p.91-92).

Finalmente, se puede decir que sea cual fuere la visión que se tiene sobre la utilidad de la convivencia, lo cierto es que no se puede prescindir de ella en el trabajo educativo, empero se debe hacer notar que cuando su empleo es sesgado a propósitos de intereses administrativos, la convivencia pasa a convertirse en un instrumento de alienación.

#### **4. La convivencia y la asamblea de aula**

Uno de los pasos a seguir para concretar una convivencia democrática participativa es la asamblea de aula. En ella, los estudiantes tienen plena libertad para hacer uso de la palabra y exponer sus puntos de vista sobre asuntos que les conciernen directamente y ante los cuales están impedidos de hablar, como son los métodos de enseñanza, el respeto a sus opiniones y a su identidad, las normas de disciplina, los contenidos de los cursos, las relaciones con los docentes, etc. También tienen la oportunidad para exponer y debatir asuntos relacionados a sus necesidades e inquietudes personales y sociales, aspectos que necesitan conocer mejor y aprender a resolver sin contar con ningún tipo de asistencialismo.

Por tanto, la asamblea de aula es considerada por el Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela (2016) como la más eficiente metodología de trabajo para alcanzar la convivencia democrática participativa, aunque claro está, el ejercicio de la convivencia democrática participativa en las instituciones educativas no se reduce a la realización de la asamblea de aula. Y en esta práctica son rescatables importantes beneficios, tales como:

- Se desarrollan habilidades para dialogar y debatir respetando las diferentes opiniones.
- Se aprende a expresar y sustentar ideas, así como, expresar desacuerdos en forma asertiva.

- Se aceptan compromisos y se asumen responsabilidades.
- Se promueve la cohesión del grupo y el respeto de los acuerdos de la asamblea antes que las iniciativas individuales.
- Se tienden a generar acuerdos en forma consensuada.

También, se rescata el hecho de que, mediante la asamblea de aula los docentes pueden ver facilitada su relación con los alumnos y recoger de ellos los aportes para la mejora de su trabajo docente.

## **5. La asamblea de aula como metodología de trabajo**

La asamblea de aula se convierte entonces en un método de trabajo educativo fundamental para el desarrollo integral de las personas y la convivencia democrática, y en ella se expresan fácticamente numerosos aprendizajes que hacen posible el crecimiento de los individuos participantes de la experiencia.

Es así como la asamblea de aula se puede realizar en todas las etapas educativas, aunque, como es lógico, el formato y los objetivos de estas cambiarán sustancialmente de unas etapas educativas a otras. De cualquier manera, siempre se mantienen unos aspectos comunes a todas las edades, basados en el diálogo y la toma de decisiones colectivas.

Por tanto, la asamblea de aula se define como un espacio estratégico fundamental de participación e inclusión, donde la asamblea se convierte en un foro, en donde los estudiantes dialogan sobre temas que los afectan en forma directa o indirecta, y se basan en esa dinámica para ir construyendo sus aprendizajes y sus acuerdos en forma colaborativa y consensuada. Como nunca antes en la escuela, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar libremente sus ideas y puntos de vista, cotejarlos y debatirlos con otros compañeros y así van aprendiendo a recomponer o reformular sus ideas originales, aceptando y reconociendo el valor de otros puntos de vista.

## 6. Lo que ofrece la asamblea de aula

Vivir en democracia significa ejercitar irrestrictamente los derechos y los deberes que se convienen para la mejora de la convivencia, lo que supone, de igual modo, promover la participación de todos y todas, porque de ese modo se aprende y se valoran tanto los derechos como las obligaciones que les corresponden.

De esta manera, la asamblea de aula se emplea con la finalidad de:

- Fomentar el desarrollo de habilidades sociales, principalmente las habilidades comunicativas.
- Promover la participación activa de los estudiantes, mediante el debate de temas de interés común para todos.
- Educar en escuchar, valorando y respetando las opiniones de los compañeros (con quienes siempre habrá controversia).
- Participar en los acuerdos y aprender a respetarlos y hacerlos respetar.
- Aprender a respetar los turnos al hablar y a no burlarse de las opiniones que no se comparten.
- Aprender que los conocimientos se enriquecen cuando su construcción es colaborativa.
- Aprender a identificar conflictos y a resolverlos mediante el diálogo.

Además, mediante el ejercicio de la asamblea de aula se llegan a valorar los asuntos personales, el trabajo en grupo y el enriquecimiento de las relaciones de amistad y solidaridad, así como manejar sus emociones, en cuando a las prácticas de disciplina grupal se logra lo siguiente:

- Establecer objetivos y cohesionarse para alcanzarlos.
- Tener la seguridad de que cuentan con el apoyo del grupo.
- Tener una mayor seguridad y confianza en sus relaciones con los docentes y padres de familia.

Otra importante contribución a este tema es la que propone Gertrudix (2009), quien dice que la asamblea de aula permite la organización de la cooperación en la clase y contribuye a la puesta en práctica de una democracia directa en la escuela, lo que satisface las exigencias de la Convención Internacional de la Infancia (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989), donde se resalta la vida cooperativa, como escenario para gestionar conflictos y permitir el intercambio de ideas, en lugar del enfrentamiento.

Resumiendo, se puede afirmar que la asamblea de aula se convierte en un espacio educativo óptimo, que contribuye al desarrollo de la capacidad dialógica de los estudiantes, incidiendo en una mayor participación de sus miembros en asuntos que les interesa y afecta. En este sentido, se convierte en un espacio dialógico y democrático, que permite la construcción progresiva de las nociones de participación y representatividad.

Adicionalmente, entre los aprendizajes que se logran en la asamblea de aula se tienen:

- Hablar en público.
- Resolver problemas.
- Respetar y valorar las opiniones de otros.
- Enfoque analítico y crítico de la realidad.
- Conocimiento y control emocional.
- Tolerancia, asertividad y empatía.
- Valorar el aprendizaje colaborativo y su riqueza.
- Autonomía.

Con base en todo lo anterior, se puede decir que la transformación del estudiante con la implementación de la asamblea de aula implica que éste ha aprendido que la dimensión persona (que aquí se ha desarrollado) es mucho más que la de un alumno. Su nivel de consciencia social trasciende hasta comprender la vida en general, y que ésta no se limita solamente al salón de clases o a la institución educativa. Y que todo lo que ocurre en la escuela está relacionado con lo que ocurre en la sociedad, donde los cambios que reclama la educación pasan por cambios en la sociedad civil, como aspectos cruciales de la hegemonía del orden social. Dichos cambios, que alcanzan los integrantes de la asamblea de aula, transforman también su contexto, porque éste cambia también con su aprendizaje.

Finalmente, se puede decir que la transformación ocasionada por la asamblea de aula, como escenario de aprendizaje, solo puede hacerse posible otorgándoles la palabra a los estudiantes y estimulando una participación plena de ellos, sin mediaciones directivas de ningún tipo, solamente a partir de la democracia acordada entre todos los agentes participantes en dicha asamblea.

## Referencias

- Arévalo Luna, E. (2015). *Intervención ante la violencia y acoso escolar. Una propuesta metodológica*. Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor Orrego.
- Calvo Rodríguez, A. y Ballester Fernández, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Editorial EOS.
- Carozzo, J. C. (2015). La convivencia democrática en la escuela. *Revista Huellas, del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 1(1), 35-40. <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/12/Revista-Huellas-3-1.pdf>
- Carozzo, J. C. (2024). *Convivencia y socialización* (en prensa).
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Prisa Ediciones.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

- Durán Rodríguez, M. M. (2018). *S.O.S. bullying. Acciones para su prevención, atención y mitigación*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/duran\\_136.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/duran_136.pdf)
- Fierro Evans, M. C. y Fortoul Olliver, M. B. (2010). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática*. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_17/2346.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf)
- Gertrudix, S. (2009). *La asamblea de clase*. <https://sebastiangertrudix.wordpress.com/2009/08/31/la-asamblea-de-clase/>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Sesion\\_5\\_Concepcion\\_Chavez.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Sesion_5_Concepcion_Chavez.pdf)
- Maldonado, H. R. (2017) *La psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Editorial Brujas.
- Ministerio de Educación del Perú - Dirección de Tutoría y Orientación del Educando [DITOE]. (s.f.). *Propuesta de convivencia y disciplina escolar*. <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Propuesta-de-convivencia-escolar-Peru.pdf>
- Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela. (2016). *Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*. <https://www.alfepsi.org/observatorio-sobre-violencia-y-convivencia-en-la-escuela/>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención Internacional de la Infancia*. Organización de las Naciones Unidas [ONU].
- Puente Baella, R. B. (2021). *¿Sobrevivientes? bullying y ciberbullying*. Rosa Puente B. Lima.
- Rincón, M. G. (2011). *Bullying. Acoso escolar. Consecuencias. Responsabilidades. Pistas de solución*. Editorial Trillas.





**SEDE CENTRAL COCHABAMBA**

Campus Universitario Tiquipaya  
c. Guillermina Martínez s/n  
Telf: (591 – 4) 4318800

**Torre Académica América**

Av. América N°165 entre Túpac Amaru y Av. Libertador Bolívar  
Telf: (591 – 4) 4150300

**Edif. Polifuncional Ayacucho**

Av. Ayacucho N°256  
Telf: (591 – 4) 4150200

**SEDE ACADÉMICA LA PAZ**

Campus Miraflores  
Av. Argentina N° 2083 esq. Nicaragua  
Telf: (591 – 2) 2246725/6/7

**SEDE ACADÉMICA SUCRE**

Campus Las Delicias  
Pasaje Guillermina de Ruiz N° 1 (Zona Bajo Delicias)  
Telf: (591 – 4) 6441664

**SEDE ACADÉMICA TRINIDAD**

Campus El Gran Paitití  
Av. Reyes s/n  
Telf: (591 – 3) 4621238

**SEDE ACADÉMICA SANTA CRUZ**

Campus Eco Smart  
Av. Banzer – Séptimo anillo y Av. Juan Pablo II