

# **BUENAS PRÁCTICAS EN EL AULA:**

**Miradas de la transformación educativa  
en distintos contextos.**

---

**Coordinadora:**

**Dra. Thania Jheny Torres Pernía.**

**Co-autores:**

**Mtro. Andrés Javier Mora Dussan.**

**Mtro. Kléber Peniel Sánchez Sánchez.**

**Mtra. Mara Del Rocío Hurtado Mora.**

**Mtra. Martha Cecilia Avalos Pérez.**

**Mtro. Paul Enrique Harnisth Pinos.**

**Mtra. Valeria Justine Izurieta Salazar.**

**Mtro. Wilson Ariel Quimbayo Ospina.**

## Buenas Prácticas en el Aula

*Miradas de la transformación educativa en distintos contextos N.º 13*

### **Dirección Editorial:**

Dr. Cristian F. Torres Salvador.

### **Comité Editorial:**

Mtro. Pavel J. González García;  
Dra. Odalys Peñate López; y  
Dr. Cristian F. Torres Salvador.

### **Equipo Editorial:**

Lic. Sarah Raquel Mattos Cáceres;  
Mtra. Ximena Molina Carrasco; y  
Lic. Henry Andrés Velasquez Villarroel.

### **Comité Científico:**

Dra. Lyzzi Koromoto Davalillo  
ORCID: 0009-0005-2291-7965  
Dra. Erika Severyn Varela  
ORCID: 0000-0002-9500-3532  
Dr. Pedro Luis Díaz Fernández  
ORCID: 0009-0008-2387-1999  
Dra. Odalys Peñate López  
ORCID: 0009-0009-1159-2615  
Dr. Cristian F. Torres Salvador  
ORCID: 0009-0002-3003-8715  
Dra. María Alicia Alemán Castillo  
ORCID: 0009-0009-6219-5193  
Dr. Luis Ernesto Barrueco Gallardo  
ORCID: 0000-0001-6506-6535

**Comité de Revisión:**

Dr. Cristian F. Torres Salvador;  
Dra. Odalys Peñate López;  
Dr. Leonardo Hernández Peña; y  
Dra. Thania Jheny Torres Pernía.

**Co-autores del presente número:**

Mtro. Andrés Javier Mora Dussan;  
Mtro. Kléber Peniel Sánchez Sánchez;  
Mtra. Mara del Rocío Hurtado Mora;  
Mtra. Martha Cecilia Avalos Pérez;  
Mtro. Paul Enrique Harnisth Pinos;  
Mtra. Valeria Justine Izurieta Salazar; y  
Mtro. Wilson Ariel Quimbayo Ospina.

© De la edición: Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX, 2026.

© Derechos Reservados, 2026, UIIX.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio, sin el permiso previo y por escrito de los titulares de los derechos, UIIX.

*Dedicado a la memoria del Dr. Feliberto Martins Pestana, profesor de UIIX, quien hizo de la enseñanza una vocación de vida y supo guiar con paciencia y compromiso a quienes emprendían el camino de la investigación. Su palabra oportuna y su compromiso genuino dejaron una huella que trasciende las aulas y los expedientes académicos.*

# ÍNDICE DE CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Buenas Prácticas en el Aula: Miradas de la Transformación Educativa en Distintos Contextos. ....                                                                                | 1  |
| Ciudadanía digital y seguridad en internet como buena práctica educativa en el aula rural de tecnología e informática.....                                                      | 3  |
| Práctica educativa implementada en aulas rurales .....                                                                                                                          | 4  |
| Relación con enfoques y teorías de innovación educativa .....                                                                                                                   | 6  |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                       | 7  |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                              | 10 |
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                | 12 |
| Estrategia de evaluación: triangulación y meta – análisis de artículos académicos.....                                                                                          | 13 |
| Descripción de la práctica educativa .....                                                                                                                                      | 14 |
| Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa .....                                                                                                | 16 |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                       | 18 |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                              | 19 |
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                | 21 |
| Implementación del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra para atender el estilo parental permisivo en familias de estudiantes de primer grado de EGB. .... | 24 |
| Descripción de la práctica educativa .....                                                                                                                                      | 25 |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                       | 27 |
| Dimensión de aprendizaje .....                                                                                                                                                  | 27 |
| Dimensión de motivación .....                                                                                                                                                   | 27 |
| Dimensión de bienestar emocional .....                                                                                                                                          | 27 |
| Dimensión de convivencia .....                                                                                                                                                  | 27 |
| Dimensión de participación familiar .....                                                                                                                                       | 27 |
| Dimensión de desarrollo integral .....                                                                                                                                          | 27 |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                              | 29 |
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                | 30 |
| Taller integrado de lectura crítica, escritura académica y oralidad argumentativa como buena práctica educativa en Comunicación Oral y Escrita en educación superior. ....      | 31 |
| Descripción de la práctica educativa .....                                                                                                                                      | 32 |
| Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa .....                                                                                                | 34 |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                       | 35 |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                              | 37 |

|                                                                                                                                                                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                                                                                           | 38 |
| Metodologías activas apoyadas en entornos digitales para fortalecer la participación y el pensamiento crítico en la educación superior ecuatoriana. ....                                                                                                   | 39 |
| Descripción de la práctica educativa .....                                                                                                                                                                                                                 | 40 |
| Relación de la práctica con enfoques y teorías de innovación educativa .....                                                                                                                                                                               | 42 |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                                                                                                  | 44 |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                                                                                                         | 46 |
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                                                                                           | 47 |
| Acompañamiento docente en educación inicial para la regulación emocional: una práctica basada en los estados cerebrales y el vínculo seguro. ....                                                                                                          | 48 |
| Prefacio de la práctica educativa .....                                                                                                                                                                                                                    | 48 |
| Estados cerebrales en el niño de preescolar.....                                                                                                                                                                                                           | 49 |
| Espacios y vínculos seguros en preescolar.....                                                                                                                                                                                                             | 50 |
| Descripción de la práctica educativa .....                                                                                                                                                                                                                 | 51 |
| Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa .....                                                                                                                                                                           | 52 |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                                                                                                  | 52 |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                                                                                                         | 53 |
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                                                                                           | 54 |
| Análisis de una buena práctica educativa basada en actividades físico – recreativas para contribuir a la mejora del rendimiento académico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnica San Pedro Alejandrino de Ibagué, Tolima. .... | 55 |
| Descripción de la práctica educativa .....                                                                                                                                                                                                                 | 56 |
| Relación con los enfoques y teorías de innovación educativa .....                                                                                                                                                                                          | 57 |
| Beneficios de la práctica analizada .....                                                                                                                                                                                                                  | 57 |
| Conclusiones .....                                                                                                                                                                                                                                         | 58 |
| Referencias bibliográficas .....                                                                                                                                                                                                                           | 60 |
| Dra. Thania Jheny Torres Pernía .....                                                                                                                                                                                                                      | 62 |

## Buenas Prácticas en el Aula: Miradas de la Transformación Educativa en Distintos Contextos.

Presentación

**Dra. Thania Jheny Torres Pernía**

---

Este capítulo presenta una compilación analítica de cuatro artículos académicos elaborados por docentes en ejercicio en el marco del curso ***Teorías y Enfoques de Innovación Educativa*** de la ***Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX)***. Los trabajos seleccionados se distinguen por su rigor académico, su fundamentación teórica y la claridad con que documentan prácticas educativas innovadoras implementadas en contextos reales. Las experiencias analizadas abarcan la integración de metodologías activas con entornos digitales, el acompañamiento docente para la regulación emocional en la primera infancia, la implementación de talleres de lecto – escritura y argumentación, y el uso de simuladores de alta fidelidad en la formación clínica universitaria. En conjunto, los artículos evidencian que la innovación educativa sostenible se construye desde la práctica reflexiva, el sustento teórico y la atención al contexto institucional (Fullan, 2016; Bates, 2019).

La innovación educativa no surge de forma espontánea, sin un soporte de trabajo conjunto sobre una base real, es decir, demanda de docentes que supervisen su desarrollo con mirada crítica, la fundamenten teóricamente y la transfiguren con intencionalidad pedagógica. En un escenario marcado por la aceleración tecnológica, la diversidad de los entornos de aprendizaje y las peticiones crecientes sobre la formación integral de los estudiantes, resulta forzoso documentar y sistematizar las experiencias que están transformando las aulas desde adentro (Carbonell, 2001; Morin, 1999).

Este capítulo reúne cuatro artículos que subrayaron experiencias reales muy bien sistematizadas en el módulo de ***Teorías y Enfoques de Innovación Educativa***. Los cuatro comparten un rasgo fundamental: representan prácticas reales, efectuadas en instituciones concretas, con poblaciones identificadas y resultados verificables. No se trata de fórmulas



abstractas ni de revisiones bibliográficas separadas del aula, sino de narraciones documentadas con transformación pedagógica que logran ser compartidas con la comunidad educativa más amplia.

Es así que, las prácticas agrupadas proceden de contextos geográficos e institucionales diversos, lo cual enriquece el análisis comparativo: una propuesta de metodologías activas con entornos digitales para estudiantes de secundaria y bachillerato, una experiencia de acompañamiento docente para la regulación emocional en educación inicial, un taller integrado de lecto – escritura y argumentación para primaria, y el uso de simuladores de alta fidelidad en la formación de enfermería universitaria. Esta multiplicidad permite identificar modelos comunes y generar conocimientos sobre las peculiaridades de cada contexto.

Cabe señalar, que la organización del capítulo alcanza una lógica de complejidad creciente en las prácticas centradas tomando en cuenta el desarrollo de habilidades básicas en niveles iniciales, avanzando hacia las propuestas de mayor sofisticación tecnológica y pedagógica en la educación superior. En cada componente se resume el texto, la práctica descrita, su fundamentación teórica, los beneficios reconocidos y los compendios que la hacen transferible a otros entornos.

## **Ciudadanía digital y seguridad en internet como buena práctica educativa en el aula rural de tecnología e informática.**

Andrés Javier Mora Dussán

---

Las instituciones educativas ya no pueden mirar la tecnología como si se tratara únicamente de aprender a manejar un computador o usar algunos programas. Esa visión se quedó corta dado que hoy los estudiantes se relacionan con lo digital de muchas maneras, incluso en contextos donde no siempre hay buena conectividad o suficientes equipos. En su vida cotidiana usan celulares, ven vídeos, juegan en línea, crean perfiles en redes sociales o simplemente en juegos en línea, comparten imágenes y reciben información de distintas fuentes, muchas veces con gran facilidad, pero no siempre con criterio.

Esta realidad también se vive en las instituciones educativas rurales. Allí el acceso a la tecnología suele ser desigual, donde algunos estudiantes tienen celular propio y datos móviles, pero otros dependen del equipo de un familiar o de la conexión disponible en la institución. Sin embargo, aunque las condiciones no sean iguales para todos, hay algo que sí aparece de forma común y es que en la vida digital ya hace parte de sus relaciones, de sus formas de aprender, de sus conflictos y de sus intereses. (OECD, 2016; UNESCO, 2023).

Por eso el área de *Tecnología e Informática* tiene una tarea que va más allá de enseñar herramientas, también debe ayudar a formar estudiantes capaces de comprender lo que hacen con la tecnología. No se trata solo de abrir una aplicación, escribir un documento o buscar información en internet. Se trata de aprender a tomar decisiones más allá de sus prejuicios o sus entornos sociales donde lo primordial sea cuidar los datos personales, reconocer engaños, respetar a otros en espacios digitales y pensar antes de publicar o compartir algo.

La práctica educativa que se analiza en este artículo surgió de esa necesidad, en donde se observa que en el aula muchos estudiantes hablaban con naturalidad de redes sociales, videojuegos, capturas de pantalla, grupos de WhatsApp y contenidos virales, pero pocas veces se detenían a pensar en las consecuencias de sus acciones digitales. También se

notaba que algunos confundían usar mucho internet con saber usarlo bien, y no es lo mismo. Una persona puede estar conectada todos los días y aun así no saber proteger su privacidad, verificar información o actuar con responsabilidad.

A partir de esa preocupación se diseñó una experiencia pedagógica centrada en ciudadanía digital y seguridad en internet. La práctica se desarrolló con estudiantes de secundaria en el área de *Tecnología e Informática* en las áreas rurales y dentro de ambientes de estudio con tecnología limitada, mediante actividades de análisis de casos, preguntas orientadoras, discusión grupal y elaboración de recomendaciones. La intención principal fue que los estudiantes no recibieran el tema como una lista de prohibiciones, sino como una oportunidad para pensar situaciones reales y construir mejores criterios de actuación.

Este artículo analiza dicha práctica como una buena experiencia educativa. Para ello se presenta el contexto, se describe la forma como se desarrolló, se relaciona con algunos enfoques de innovación educativa y se valoran sus principales beneficios. La idea que orienta el análisis es sencilla, detectar si una práctica puede ser innovadora no solo porque use equipos modernos o aplicaciones novedosas, sino porque cambie la manera como los estudiantes comprenden un problema y participan en la búsqueda de soluciones.

### **Práctica educativa implementada en aulas rurales**

La práctica puede denominarse *“Ciudadanía digital y seguridad en internet desde situaciones reales”*. Fue desarrollada en el área de *Tecnología e Informática* con estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Monserrate y Villa Losada, ubicada en el municipio de La Plata (Huila). El grupo participante estuvo conformado por estudiantes de grado de Novenos a Once, con edades aproximadas entre 13 a 18 años. La experiencia se realizó durante el primer periodo académico y se articuló con contenidos relacionados con uso responsable de internet, además de revisar otros temas como identidad digital, privacidad, riesgos en línea y convivencia digital.

Todo parte desde un punto básico, que no sea una clase tradicional sobre normas de internet. La actividad inició con preguntas cercanas a la vida de los estudiantes como por ejemplo qué información suelen publicar en redes sociales, qué hacen cuando reciben un enlace sospechoso, cómo reaccionan ante una burla en un grupo, qué riesgos existen al compartir fotos personales o cómo revisan si una noticia es verdadera. Estas preguntas permitieron abrir la conversación sin señalar a nadie de manera directa. Eso fue importante



porque algunos temas digitales pueden generar vergüenza, burla o resistencia si se abordan desde el regaño.

Luego se trabajaron casos breves, en el cual cada caso presentaba una situación posible dentro de la vida escolar o familiar, situaciones tales como que un estudiante que comparte su contraseña con un amigo, o una compañera que recibe mensajes incómodos de una persona desconocida, o también un grupo de clase donde se burlan de alguien, una noticia falsa que se comparte sin revisar o finalmente una persona que publica datos personales sin medir consecuencias. Los estudiantes debían leer la situación, lograr identificar el problema, y finalmente explicar los riesgos y proponer una forma adecuada de actuar.

Esta dinámica permitió que el aprendizaje no se quedara en definiciones, sino que pasara de la teoría a la práctica mediante un sistema de caso apropiado a su realidad posible. Conceptos como privacidad, huella digital, ciberacoso, contraseña segura, verificación de información y respeto en línea aparecieron dentro de situaciones concretas. De esa manera los estudiantes podían entender mejor para qué servía cada idea, evitando dejar ver todo como una teoría lejana y más bien ver que podían relacionar con su realidad con su propio uso de la tecnología.

Un momento valioso de la práctica fue la discusión grupal en donde los estudiantes compararon respuestas y defendieron sus puntos de vista, en donde a veces se presentaron posturas con ideas diferentes. Para algunos compartir una clave con un amigo no parecía tan grave, pero para otros publicar una foto sin permiso sí era una falta seria. Esas diferencias enriquecieron la clase porque no se trataba solo de repetir respuestas correctas, el objetivo era pensar más allá del molde. El docente orientó la conversación con preguntas y ayudó a mirar consecuencias que a veces no son evidentes al comienzo.

Después los estudiantes elaboraron productos sencillos, dentro de los recursos disponibles podían construir un afiche, desarrollar una infografía manual o digital, un decálogo de seguridad, una cartelera, una presentación corta o un mensaje preventivo para otros compañeros. El producto debía responder a una pregunta central, la cual era preguntar qué recomendaciones le daría a otro estudiante para usar internet de manera más segura y responsable. Esta actividad permitió pasar del análisis a la comunicación.



Se pudo encontrar que dentro de la evaluación no se centró únicamente en la apariencia del producto final, ya que se tuvo en cuenta la comprensión del problema, la participación en la discusión y la capacidad de justificar las respuestas. Esto permitió valorar tanto el resultado como el proceso dado que en una práctica de ciudadanía digital no basta con que el estudiante entregue un cartel bonito, aquí lo más importante es que pueda explicar por qué una acción digital puede protegerlo o ponerlo en riesgo.

La experiencia también tuvo en cuenta el contexto en donde se desarrollaba el estudiante, además de encontrarse en una situación rural donde las prácticas digitales de los estudiantes están atravesadas por condiciones particulares. No todos tienen computador en casa, muchos usan principalmente el celular, además la conexión puede fallar o ser limitada. Algunas familias no cuentan con suficientes herramientas para acompañar el uso de internet. Por eso la práctica no se pensó para una sala de informática ideal sino para una realidad concreta. Se buscó que las actividades pudieran realizarse con pocos recursos e incluso sin conexión permanente.

### **Relación con enfoques y teorías de innovación educativa**

La práctica descrita se relaciona con varios enfoques de innovación educativa, uno de ellos es el *aprendizaje situado* (Dewey, 1938), el cual plantea que el aprendizaje tiene más sentido cuando se conecta con situaciones reales o cercanas al estudiante. En este caso la ciudadanía digital no se enseñó como un tema aislado sino como una respuesta a problemas que los jóvenes pueden vivir en su día a día. La privacidad, la seguridad y la convivencia en línea dejaron de ser conceptos abstractos y se analizaron desde ejemplos reconocibles.

También se relaciona con el *aprendizaje basado en problemas*, cada caso funcionó como una situación que exigía leer, interpretar, tomar postura y proponer soluciones. Esta forma de trabajo evita que el estudiante sea solo receptor de información y lo obliga a pensar y a justificar.

Además, permite que la duda y el error se conviertan en parte del aprendizaje dado que cuando un estudiante decía que compartir una contraseña no era grave, la clase podía revisar las posibles consecuencias sin necesidad de descalificarlo.

Otro aspecto importante es la apropiación crítica de la tecnología (Freire, 1970), en donde se determinaba que no bastaba con llevar dispositivos al aula o pedir a los estudiantes que usen una aplicación, sino que lo central es que comprendan cómo la tecnología influye en sus decisiones, en sus relaciones y en su manera de participar en la sociedad. En esta práctica la innovación no estuvo en usar una herramienta sofisticada, sino en cambiar la forma de hablar sobre la tecnología, lo que hizo que se pasara de una visión instrumental a una mirada más reflexiva.

La experiencia también se puede relacionar con la teoría de la difusión de innovaciones de Rogers (2003) en donde una innovación no se adopta solo porque alguien la mencione o la imponga. Las personas necesitan conocerla y lograr encontrarle utilidad, entender si realmente les sirve. En el caso de la ciudadanía digital ocurre algo parecido, simplemente no se puede esperar que los estudiantes cambien sus hábitos solo porque el docente les diga que deben hacerlo, necesitan entender por qué es útil proteger su información, cuidar su imagen digital y actuar con respeto en línea.

Desde la mirada del cambio educativo propuesta por Fullan (2015), una innovación escolar necesita sentido y relación con la cultura de la institución dado que muchas propuestas fracasan porque llegan como tareas externas sin conexión con lo que realmente ocurre en el aula. Aquí la experiencia en cambio, nace de una necesidad observada en la clase lo cual no se presenta como una moda tecnológica sino como una respuesta pedagógica a un problema real.

Uno de los puntos fuertes es que la práctica también guarda relación con las orientaciones del *Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022)* para el área de *Tecnología e Informática*, en donde la tecnología no se entiende solo como artefactos o equipos sino como una actividad humana que permite resolver problemas y transformar el entorno mediante conocimientos, procesos y decisiones (MEN, 2008). Desde esa perspectiva, formar en seguridad digital y ciudadanía en línea hace parte del sentido educativo del área, es una necesidad actual de formación (ISTE, 2024).

### **Beneficios de la práctica analizada**

Uno de los beneficios más visibles de la práctica fue la participación estudiantil, ya que al trabajar con situaciones cercanas los estudiantes se sintieron más llamados a opinar. Muchos reconocían experiencias parecidas a los casos, aunque no siempre las contaran

de manera directa, esto hizo que la clase no dependiera solo de la explicación del docente porque la conversación se volvió parte importante del aprendizaje.

Otro beneficio fue la comprensión de los riesgos digitales, todo esto antes de la actividad varios estudiantes podían mencionar palabras como: contraseña, virus, redes sociales o privacidad, pero no siempre lograban explicar sus consecuencias. Después del análisis de casos algunos empezaron a identificar riesgos más concretos como pérdida de privacidad, exposición ante desconocidos, daño a la reputación, conflictos entre compañeros o circulación de información falsa. Esa comprensión tiene más valor que memorizar una definición.

La práctica también ayudó a fortalecer la argumentación al pedir que los estudiantes justificaran sus respuestas en donde se les invitó a ir más allá de decir que estaba bien o mal, debían explicar por qué una acción era riesgosa y buscar qué alternativa era más adecuada y cómo se podía prevenir el problema. Esta habilidad no solo sirve para *Tecnología e Informática*, también aporta a su formación académica y ciudadana.

La práctica dejó aportes en la convivencia escolar. Muchos conflictos que antes ocurrían solo en el aula ahora también pasan por medios digitales. Un comentario en un grupo, una imagen compartida sin permiso o una burla publicada en redes puede afectar el ambiente de la institución. Trabajar estos temas desde *Tecnología e Informática* permite prevenir situaciones y promover una cultura de respeto.

En la evaluación, la práctica permitió mirar el aprendizaje de manera más amplia. No se calificó únicamente el producto final. También se tuvo en cuenta la participación, la lectura del caso, la coherencia de las respuestas y la capacidad de comunicar recomendaciones. Esto se acerca a una evaluación formativa, porque permite observar el proceso y no solo la entrega.

Otro beneficio importante fue la viabilidad. La experiencia puede desarrollarse incluso con limitaciones de conectividad o de equipos. Esto es clave en contextos rurales. Una buena práctica no siempre es la que usa la tecnología más avanzada, sino la que logra aprendizajes significativos con los recursos disponibles. En este caso, el celular, el papel, el tablero, la conversación y algunos materiales sencillos fueron suficientes para construir una experiencia con sentido.

Asimismo, se fortaleció la relación entre las instituciones educativas y la vida cotidiana. Los estudiantes pudieron comprender que lo aprendido en clase les sirva fuera del aula. Una recomendación sobre privacidad puede aplicarse en casa. Una reflexión sobre noticias falsas puede servir al revisar redes sociales. Un criterio sobre respeto digital puede evitar un conflicto. Esa posibilidad de llevar el aprendizaje a la vida diaria es una señal importante de pertinencia.

Por último, la práctica abrió la posibilidad de involucrar a otros actores. Los productos realizados por los estudiantes pueden socializarse en carteleras, grupos institucionales, reuniones con familias o jornadas de sensibilización. De esa manera, la actividad no queda encerrada en una sola clase. Puede convertirse en una pequeña acción de cultura digital dentro de la institución.

***Imagen 1. Institución Educativa Monserrate.***



**Figura 1.** Ruta de la práctica educativa – Institución Educativa Monserrate y Villa Losada

| Momento de la práctica | Indicador de aprendizaje               | Evidencia de participación    |
|------------------------|----------------------------------------|-------------------------------|
| Preguntas iniciales    | Reconoce situaciones de riesgo digital | Participación oral o escrita  |
| Análisis de casos      | Identifica problemas y consecuencias   | Respuestas argumentadas       |
| Discusión grupal       | Defiende una postura con razones       | Intervenciones en clase       |
| Producto preventivo    | Comunica recomendaciones claras        | Afiche, infografía o decálogo |
| Cierre reflexivo       | Propone compromisos de autocuidado     | Reflexión individual          |

## Conclusiones

La práctica analizada permite reconocer que la innovación educativa no depende solo de incorporar dispositivos, plataformas o aplicaciones al aula. También puede surgir cuando el docente identifica una necesidad real del contexto y organiza una experiencia que ayuda a los estudiantes a pensar, participar y actuar mejor. En este caso, la ciudadanía digital y la seguridad en internet se convirtieron en una oportunidad para conectar el área de *Tecnología e Informática* con situaciones que hacen parte de la vida diaria de los jóvenes.

La experiencia es pertinente porque responde a una realidad evidente: los estudiantes usan tecnología con frecuencia, pero necesitan más formación para hacerlo de manera segura, ética y crítica. Esta necesidad no se resuelve solo con advertencias o prohibiciones. Requiere actividades donde los estudiantes analicen casos, discutan consecuencias, construyan criterios y propongan recomendaciones.

También se puede concluir que la educación rural necesita propuestas flexibles y realistas. No siempre se cuenta con conectividad estable, suficientes equipos o plataformas institucionales. Aún así, eso no impide innovar. Cuando la práctica parte de problemas del



contexto y se apoya en el diálogo, el análisis y la producción de sentido, puede generar aprendizajes valiosos con recursos limitados.

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia fortalece varias dimensiones. Mejora la participación, promueve la argumentación, ayuda a prevenir riesgos digitales, aporta a la convivencia escolar y permite evaluar de una forma más cercana al proceso de aprendizaje.

Además, ofrece la posibilidad de proyectarse hacia la comunidad educativa mediante campañas, carteleras o socializaciones.

Esta buena práctica muestra que enseñar *Tecnología e Informática* implica formar estudiantes capaces de comprender el mundo digital en el que viven. No basta con aprender a usar herramientas. También es necesario aprender a decidir, cuidar, respetar y pensar críticamente. Esa es una de las tareas más importantes de las instituciones educativas actuales.

## Referencias bibliográficas

- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2015). The new meaning of educational change (5th ed.). Routledge.
- International Society for Technology in Education. (2024). ISTE Standards. <https://iste.org/standards>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía No. 30. Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo! MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Orientaciones curriculares para el área de Tecnología e Informática en la educación básica y media. MEN.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills. OECD Publishing.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). Free Press.
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? UNESCO.

## Estrategia de evaluación: triangulación y meta – análisis de artículos académicos.

Kléber Peniel Sánchez Sánchez

---

El modelo tradicional de formación clínica en medicina, sustentado históricamente en la exposición progresiva al paciente real bajo supervisión, enfrenta limitaciones estructurales que han impulsado una transformación profunda en los entornos de enseñanza de las ciencias de la salud. La complejidad creciente de los escenarios clínicos, los estándares cada vez más exigentes de seguridad del paciente, la reducción de los tiempos de práctica hospitalaria y las restricciones éticas para la formación procedimental en contextos reales confluyen en la necesidad de espacios de entrenamiento alternativos que ofrezcan repetibilidad, seguridad y retroalimentación sistemática.

En respuesta a este panorama, la simulación clínica de alta fidelidad emerge como una de las buenas prácticas educativas más consolidadas en la medicina contemporánea. Los simuladores de alta fidelidad, se incluyen maniqués computarizados capaces de replicar fisiología humana, responder dinámicamente a las intervenciones del estudiante y reproducir signos vitales, patologías y emergencias clínicas, reúnen con precisión estas características, constituyendo una plataforma de entrenamiento donde el error es posible, formativo y libre de consecuencias para los pacientes reales.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Amazonas, ha incorporado esta buena práctica a través de su *Centro de Simulación*, espacio equipado con simuladores de alta fidelidad de *Gaumard Scientific: NOELLE® (simuladora obstétrica materna), HAL® adulto y pediátrico (simulador multipropósito de paciente adulto y pediátrico) y TORY® neonatal (simulador de recién nacido)*. Esta decisión institucional sitúa a la PUCE Amazonas en la vanguardia de la innovación educativa en ciencias de la salud en el contexto ecuatoriano, al apostar por una infraestructura pedagógica que permite a estudiantes de medicina enfrentarse a escenarios clínicos complejos en condiciones de fidelidad técnico práctica y plena seguridad.

## Descripción de la práctica educativa

Los simuladores de alta fidelidad de *Gaumard* representan el nivel más avanzado dentro de la simulación clínica, que se extiende desde maniquíes estáticos hasta simuladores computarizados interactivos. La alta fidelidad es definida por la convergencia de tres dimensiones: *fidelidad física (realismo anatómico como sonidos cardiopulmonares, respuestas pupilar y vasomotora, etc.)*, *fidelidad conceptual (precisión fisiopatológica y sus respuestas a las intervenciones)* y *fidelidad psicológica (inmersión emocional del participante)* (Saleem y Khan, 2023; Sarusi et al., 2021). La plataforma tecnológica que articula todos los modelos de *Gaumard* es el software UNI® 3, un sistema de control integrado que permite gestionar signos vitales en tiempo real, activar escenarios preprogramados o personalizados, rastrear automáticamente las acciones del participante y generar informes de desempeño para el debriefing.

NOELLE®, lanzada en el año 2000 y actualmente en su versión de alta fidelidad \$575, es catalogada como el simulador obstétrico de mayor confianza en el mundo. Replica anatómica y fisiológicamente el proceso completo del parto: desde la evaluación anteparto, pasando por el trabajo de parto activo con contracciones programables, hasta el posparto inmediato (Gaumard Scientific, 2024).

HAL® adulto (S3201) y pediátrico (S2225) están diseñados para el entrenamiento multipropósito: urgencias, quirófano, UCI, UCI pediátrica, medicina interna, cuidados posanestesia, incorporando fisiología cardiovascular y respiratoria programable, soporte de ventilación mecánica real, auscultación pulmonar y cardíaca, ECG de 12 derivaciones con modelado de infarto de miocardio, reconocimiento automático de fármacos y respuestas autónomas. HAL pediátrico es el primero capaz de replicar emociones a través de expresiones faciales dinámicas, movimientos y voz, lo que lo convierte en una herramienta única para el desarrollo de habilidades de comunicacionales en pediatría (Gaumard Scientific, 2024).

Newborn TORY® y Super TORY® son simuladores neonatales con atributos físicos y fisiológicos de recién nacido a término: peso y dimensiones, sistema respiratorio con soporte de ventilación mecánica real, monitorización con equipos de UCIN y movilidad activa. Super TORY® está desarrollado específicamente para la formación de especialistas en cuidados neonatales (transporte, evacuación de UCIN, condiciones adversas de campo,

etc) diseñado para el entrenamiento avanzado en algoritmos de reanimación neonatal (Guamard Scientific, 2024).

La buena práctica educativa no es la presencia de los simuladores per se, sino su articulación coherente y estructurada con marcos teóricos de la pedagogía contemporánea que configuran un modelo educativo complejo de simulación basada en escenarios (Scenario – Based Simulation, SBS), que comprende cuatro fases de acuerdo con los estándares internacionales de simulación clínica (Sarusi et al., 2021; International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning, 2023):

La primera fase es el *prebriefing o preparación previa*, durante la cual los participantes reciben información contextual sobre el escenario (diagnóstico de ingreso, antecedentes del paciente, medicación activa, objetos del aprendizaje), y acuerdan el contrato de ficción que suspende la incredulidad (Das et al., 2024; Sarusi et al., 2024). También comprende la revisión previa de los equipos y el entorno de la simulación. La segunda fase es *la ejecución del escenario* mediante la interacción en tiempo real con el simulador de alta fidelidad, la toma de decisiones clínicas y realización de procedimientos. En este paso se prioriza la comunicación entre pares y con el paciente simulado, mientras el software registra cada acción y las respuestas fisiológicas del simulador. La tercera fase, y pedagógicamente la más crítica, es el *debriefing*, un proceso reflexivo facilitado por un experto donde los participantes analizan sus decisiones, identifica las brechas de conocimiento, reformulan los algoritmos de actuación y consolidan el aprendizaje en un espacio seguro y libre de juicio (Das et al., 2024; Zidoun y El Arroum, 2025). La cuarta fase es *la evaluación de competencias*, que puede realizarse mediante listas de verificación automatizadas, el informe de desempeño generado por el software UNI® 3 o instrumentos estandarizados como el OSCE (Bravo Zúñiga et al., 2018; Coyne et al., 2021; Faria et al., 2021).

Esta práctica ha sido documentada en múltiples contextos institucionales internacionales. López Medina et al. (2025) reportaron su implementación sistemática en la Universidad de Jaén (España) con estudiantes de enfermería, utilizando simulación clínica de alta fidelidad e inmersión en realidad virtual para el desarrollo de competencias en intervenciones de enfermería, con mejoras estadísticamente significativas pre – post en las competencias evaluadas.

Saleem y Khan (2023), en una revisión narrativa de 39 artículos publicados entre 2012 y 2020, confirmaron que la simulación de alta fidelidad, incluyendo maniqués del tipo *Gaumard*, mejora sistemáticamente la confianza, las habilidades prácticas, la preparación clínica y la seguridad del paciente en estudiantes y profesionales de la salud. Rojas et al. (2025) reportaron la implementación de simulación clínica en 122 estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Cajamarca (Perú) en el contexto latinoamericano, documentando asociaciones positivas con el aprendizaje significativo y las competencias clínicas procedimentales. Farinati Nadler et al. (2022) demostraron el impacto de la simulación de alta fidelidad como estrategia activa que mejora significativamente la adquisición de conocimientos de enfermería pediátrica, los autores argumentaron que la simulación favorece el razonamiento clínico, la toma de decisiones, la confianza del estudiante y la participación activa en el aprendizaje.

### **Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa**

El empleo de simuladores de alta fidelidad en la formación clínica no responde únicamente a la disponibilidad tecnológica, sino que se articula de manera coherente con los marcos teóricos de la pedagogía contemporánea. La aplicación de estos principios configura una práctica educativa innovadora en el sentido pleno del término: transformadora, fundamentada y orientada al aprendizaje significativo.

El *ciclo de aprendizaje experiencial* de Kolb (2014), basado en la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa, describe con precisión la estructura de la simulación con alta fidelidad. El estudiante vive una experiencia clínica concreta e inmersiva al interactuar con NOELLE, HAL o TORY, enfrenta la incertidumbre diagnóstica y la urgencia procedimental propias del entorno clínico real.

Durante el debriefing, observa y reflexiona sobre sus propias decisiones y las del equipo; a partir de esa reflexión, construye esquemas conceptuales sobre fisiopatología, algoritmos de actuación y comunicación clínica; y en la siguiente iteración del escenario, posible precisamente por la repetibilidad de los simuladores, experimenta activamente nuevas estrategias de acción (Saleem y Khan, 2023; López Medina et al., 2025). Adicionalmente, la retroalimentación automatizada del software UNI®3 y los informes de desempeño consolidan la fase reflexiva con datos objetivos, convirtiendo el debriefing en un proceso fundamentado en evidencia y no solo en la percepción subjetiva del facilitador.

El constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción de conocimiento a partir de la interacción del sujeto con su entorno (Vygotsky et al., 1999; Piaget y Inhelder, 2000). Los simuladores de alta fidelidad son entornos constructivistas por excelencia, pues no existe un “guión” correcto que el estudiante pueda simplemente memorizar y reproducir, sino que cada escenario clínico exige la movilización activa de conocimientos previos, la generación de hipótesis diagnósticas y la toma de decisiones en condiciones de información incompleta e incertidumbre. Desde la perspectiva vygotskiana, la zona de desarrollo próximo es dinamizada por el andamiaje que ofrecen el facilitador, los compañeros de equipo y el propio simulador (Karaferis et al, 2025; Walecki., 2024).

Ausubel (1976, como se citó en Rodríguez Palmero, 2008) postuló que el aprendizaje genuino ocurre cuando la nueva información se vincula sustantivamente con la estructura cognitiva preexistente del aprendiente, adquiriendo un significado funcional para la práctica, en este sentido la simulación contextualiza los contenidos biomédicos abstractos en situaciones clínicas concretas y emocionalmente cargadas que transforma el conocimiento declarativo en conocimiento procedimental (Rojas Ruiz et al., 2025; Li et al., 2026): la fisiopatología de la distocia de hombros cobra sentido real cuando el estudiante debe ejecutar la maniobra de McRoberts sobre NOELLE a contrarreloj o cuando la evaluación neurológica se entiende e integra de forma significativa cuando es necesaria para identificar el estado de conciencia de HAL en una simulación de accidente cerebrovascular.

La teoría de Sweller (1988) establece que es más eficiente el aprendizaje cuando la memoria de trabajo no es sobrecargada con información extrínseca irrelevante para el objetivo del aprendizaje. Los sistemas de simulación bien diseñados reducen la carga cognitiva extrínseca al presentar el escenario clínico de manera coherente, progresiva y ajustada a nivel del aprendiente: los escenarios de Gaumard pueden configurarse desde la complejidad básica (como un parto normal sin complicaciones) hasta situaciones de alta complejidad (un embolismo de líquido amniótico en contexto de coagulopatía) permitiendo una graduación que evita la sobrecarga cognitiva (Van Merriënboer y Sweller, 2009; Saleem y Khan, 2023).

El empleo de simuladores se articula con el enfoque de educación médica basada en competencias (Competency-Based Medical Education, CBME), que desplaza el centro del proceso formativo desde el tiempo de exposición hacia la demostración de competencias

medibles y transferibles. Los escenarios de *Gaumard* están mapeados explícitamente a marcos de competencias reconocidos internacionalmente: NCLEX-RN®, BSN Essentials, QSEN e IPEC entre otros (Gaumard Scientific, 2024). Por otro lado, la integración progresiva de tecnologías de realidad mixta (RM) amplían el potencial pedagógico, al conectar experiencias táctiles con la comprensión de mecanismos anatómicos y procedimentales complejos en entornos seguros y libres de tensiones.

### **Beneficios de la práctica analizada**

La simulación de alta fidelidad somete al estudiante a la presión temporal y la incertidumbre diagnóstica características de las situaciones de urgencia clínica en condiciones controladas y pedagógicamente diseñadas. La exposición repetida a estos escenarios de alta presión y la retroalimentación estructurada posterior, desarrollan competencias que mejoran consistentemente el rendimiento académico, las habilidades procedimentales y el razonamiento clínico. Conye et al. (2021), identificaron que la simulación virtual y de alta fidelidad favorece a la adquisición de conocimiento clínico profundo, el pensamiento crítico en diagnóstico y la toma de decisiones terapéuticas. Li et al. (2026) demostraron que los entornos de simulación virtual, funcionalmente equivalentes a los simuladores de alta fidelidad en cuanto a contextualización del aprendizaje, producen mejoras significativas en el rendimiento académico y en la comprensión espacial de contenidos clínicos.

La incorporación de herramientas de comunicación clínica a los modelos de simulación de alta fidelidad, como HAL pediátrico que presenta expresiones faciales dinámicas, estados emocionales programables y habla, permite al estudiante practicar la lectura de señales verbales y no verbales del paciente pediátrico, el manejo de la ansiedad y la comunicación de información clínica compleja a familias en situaciones de estrés. Fernández Alcántara et al. (2025) identificaron que las herramientas de simulación orientadas a la comunicación clínica son especialmente valiosas porque ofrecen un espacio de práctica que los entornos clínicos reales raramente permiten, dado las restricciones éticas y la vulnerabilidad de los pacientes reales (Ahmad et al., 2025; Waldock et al., 2026).

Múltiples estudios documentan un alto nivel de satisfacción y motivación intrínseca entre los estudiantes que participan en simulación de alta fidelidad. Baile et al. (2025) encontraron que el 85.85% de los estudiantes percibe las herramientas tecnológicas de aprendizaje clínico como motivadoras y útiles para su proceso formativo. Walecki et al. (2024)

identificaron que el realismo de los entornos simulados aumenta el compromiso cognitivo y emocional del estudiante y favorece la retención a largo plazo. Jawabreh et al. (2025) evidenciaron que la simulación clínica de alta fidelidad ofrece beneficios en el entrenamiento de enfermería, mejorando las competencias, el conocimiento teórico, el juicio clínico, la colaboración, el trabajo en equipo y las habilidades comunicacionales, o reemplaza la práctica clínica en entornos reales de atención, la cual continúa siendo indispensable para la consolidación de competencias profesionales. Togan et al. (2023) evidenciaron que la simulación de alta fidelidad generó elevados niveles de satisfacción entre estudiantes de enfermería, los autores también identificaron una correlación positiva entre la satisfacción con la experiencia de simulación se asocia con una mayor percepción de competencia clínica.

## **Conclusiones**

El análisis crítico de la evidencia disponible permite afirmar con solidez que el uso de los simuladores de alta fidelidad de Gaumard: NOELLE, HAL adulto y pediátrico, y TORY neonatal, en la formación de competencias clínicas en medicina constituye una buena práctica educativa en el sentido más riguroso del término al sustentarse sobre evidencia empírica robusta y coherente con los marcos teórico – pedagógicos más consolidados de la educación contemporánea.

Desde el plano teórico, la convergencia del aprendizaje experiencial de Kolb, el constructivismo de Piaget y Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de la carga cognitiva de Sweller no es una yuxtaposición forzada, sino una articulación intrínseca al diseño pedagógico de los escenarios de simulación de alta fidelidad. Cada fase del modelo activa diferentes procesos cognitivos y metacognitivos que, en su conjunto, producen un aprendizaje más profundo, más duradero y más transferible al entorno clínico real que el aprendizaje obtenido a través de métodos convencionales.

Desde una perspectiva más empírica, estas prácticas inducen beneficios en diversas dimensiones de la formación clínica: la adquisición de conocimientos y un mayor rendimiento académico; desarrollo de habilidades procedimentales y psicomotoras en escenarios de alta complejidad y baja frecuencia: razonamiento clínico y toma de decisiones bajo presión: competencias comunicacionales y de trabajo en equipo interprofesional: motivación y satisfacción estudiantil; contribución a la cultura de seguridad del paciente; y



evaluación auténtica de competencias (López Medina et al., 2025; Rojas Ruiz et al., 2025; Coyne et al., 2021).

Las limitaciones de esta práctica, como el costo elevado de simuladores, la necesidad de infraestructura técnica especializada, la formación específica de los facilitadores y el riesgo de estrés emocional en estudiantes expuestos a escenarios de alta carga, no invalidan su valor pedagógico, son que definen las condiciones de implementación de una manera responsable.

En síntesis, los simuladores de alta fidelidad representan hoy una de las buenas prácticas educativas más consolidadas y de mayor impacto en la formación de pregrado y posgrado. Su integración curricular sistemática, pedagógicamente fundamentada y sometida a evaluación continua de resultados, es una exigencia de la educación médica de calidad y una inversión en el desarrollo de los profesionales de la salud que mañana cuidarán a nuestros pacientes.

## Referencias bibliográficas

- Ahmad, S., Paiam Bukhari, S. I., Din, S. U., Shamim, M., Jawaid, I. A., Rafique, M., y Khan, S. M. (2025). Barriers to effective communication to enhance patient safety. *Frontier in Medical & Health Research*, 3(3), 23-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15322131>
- Ausubel, D. P. (1976). *La Teoría del Aprendizaje Significativo* en L. Rodríguez Palmero (Ed.). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la Perspectiva de la Psicología Cognitiva* (1ª ed., pp. 8). Octaedro
- Baile, J. I., González Calderón, M. J., Alemán Escuela, D. F., y Rabito Alcón, M. F. (2025). Exploring the Impact of 3D Anatomy Applications on Academic Competencies in Medicine and Health Sciences. *Education Sciences*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/educsci15030277>
- Bravo Zúñiga, B., González Peñafiel, A., y Valle Flores J. A. (2018). Ambientes y diseño de escenarios en el aprendizaje basados en simulación. *Revista Conrado*, 14(61), 184-190. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/638>
- Coyne, E., Calleja, P., Forster, E., y Lin, F. (2021). A review of virtual-simulation for assessing healthcare students' clinical competency. *Nurse Education Today*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104623>
- Das, S., Ahmed, S. M., Murry, L. L., y Garg, R. (2024). Simcrafting: A comprehensive framework for scenario development for simulation.
- Faria, A. L., Bezerra Perdigão, A. C. B., Marçal, E., Kubrusly, M., Coelho Peixoto, R. A., y Peixoto Junior, A. A. OSCE 3D: a cirtual clinical skills assessment tool for coronavirus pandemic times. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(2). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200460.ING>
- Farinati Nadler, C., Coelho Pina, J., de Quadros Schmidt, S., Cavicchioli Okido, A. C., Monti Fonseca, L. M., Kuerten Rocha, P. Anders, J. C., do Nascimento, K. C., y Nunes de Oliveira, S. (2022). Impact of High-Fidelity Simulation in Pediatric Nursing Teaching: An Experimental Study. *Texto & Contexto enfermagem*, 31, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0410en>
- Fernández Alcántara, M., Escribano, S., Juliá Sanchis, R., Castillo López, A., Pérez Manzano, A., Macur, M., Kalender Smajlović, García Sanjuán, S., Cabañero Martínez, M. J. (2025). Virtual Simulation Tools for Communication Skills Training in

Health Care Professionals: Literature Review. JMIR Medical Education, 6(11).  
<https://doi.org/10.2196/63082>

- Gaumard Scientific. (2024). Gaumar Products Catalog 2024.  
<https://www.gaumard.com/products>
- Karaferis, D., Balaska, D., u Pollallis, Y. (2025). The Essential Importance of Virtual and Simulation Technologies in Modern Medical Education. Biostatistics and Biometrics, 12(2). 1-12. <http://dx.doi.org/10.19080/BBOAJ.2025.12.555832>
- Kolb, D. A. (2014). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2a ed.). En A. Niedlinger (Ed.). Pearson Education. (Trabajo original publicado en 1984).
- Li, A., Ma, L., Peng, R., Shi, J., Zhang, M., Zheng, M., Wang, Y., Huang, Y., y Ren, J. (2025). Efficacy of an Imaging Anatomy Virtual Simulation Experiment Course in Undergraduate Medical Education: Nonrandomized Controlled Trial. JMIR Medical Education, 12. <https://doi.org/10.2196/80393>
- López Medina, I. M., Sanz Martos, S., Álvarez García, C., Hueso Montoro, C., Esteban Burgos, A. A., y Álvarez Nieto, C. (2025). Acquisition of nursing competencies using advanced clinical simulation and virtual reality: A pre- and post-intervention study. Teaching and Learning in Nursery. <https://doi.org/10.1016/j.teIn.2025.09.014>
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2000). The Psychology of the Child (Trad. H. Weaver). Basic Books. (Trabajo original publicado en 1966)
- Rojas Ruiz, G. B., Valdez Portal, H. N., Bazualdo Fiorini, E., y Leyva Chávez, M. A. (2025). Clinical simulation in the development of clinical competencies and meaningful learning in medical students in Cajamarca - Peru 2025. SAP Gamification and Augmented Reality, 3(260). <https://doi.org/10.56294/gr2025260>
- Saleem, M., & Khan, Z. (2023). Healthcare Simulation: An effective way of learning in health care. Pakistan Journal of Medical Sciences, 39(4), 1185–1190. <https://doi.org/10.12669/pjms.39.4.7145>
- Sarusi, A., Pető, Z., Rutai, A., Boros, M., Dvořáček, J., Kosinová, M., Žižlavská, M., Komenda, M., Travěnek, J., Růžicková, P., Majerník, J., Dimunová, L., Halász, B. G., Pencáková, V., Jánošík, J., Tymińska, J., Aniołek, O., y Czerwińska, A. V4 Medical

Simulation Centers Best Practices. Dąbrowski (Ed.) Lazarski University Publishing House.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problema solving: effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Toqan, D., Ayed, A., Khalaf, I. A., y Alsadi, M. (2023). Effect of Hgh-Fidelity Simulation on Self-Satisfaction and Self Confidence Among Nursing Students. *SAGE Open Nursing*, 9, 1-8.
- Van Merriënboer, J. J. G., y Sweller, J. (2009). Cognitive load theory in health professional education: design principles and strategies. *Medical Education*, 44(1), 85-93. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03498.x>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. En M. Cole, V. Jhon-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.
- Walechi, P., Dąbrowa, J., Więclawek, P., Gogól, K., y Proniewska, K. (2024). From traditional to immersive: The impact of 3D techonologies on medical student learning. *Bio-Algorithms and Med-Systems*, 20(1), 90-100. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.9632>
- Waldock, W. J., Bucko, A. M., Ehigie, C., Zalli, A., Vrown, C., Cowell, A., Sam, A. H., y Walls, R. (2026). The effectiveness of virtual reality simulated scenarios at improving medical students' confidence and engagement in clinical communication: an observational cohort study. *BMC Medical Education*, 26(126). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08384-0>
- Watts, P. I., McDermott, D., Alinier, G., Charnetski, M., Ludlow, J., Horsley, E., Meakim, y Nawathe, P. A. (2023). *Diseño de Simulación*. En Laerdal (Ed.), *Healthcare Simulation Standards of Best Practice®*. With the support and input of the global community (Trad. Laerdal) (pp. 14-23). Laerdal. (Trabajo original publicado 2023). [https://inacsl.memberclicks.net/assets/docs/Standards/INACSL\\_HSSOBP\\_Spanish.pdf](https://inacsl.memberclicks.net/assets/docs/Standards/INACSL_HSSOBP_Spanish.pdf)
- Zidoun, Y., y El Arroum, F. Z. (2025). What Matters Most in Simulation Scenario Design? A Mixed-Methods Analysis of Expert Perspectives. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6756965/v1>

## **Implementación del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra para atender el estilo parental permisivo en familias de estudiantes de primer grado de EGB.**

Mara del Rocío Hurtado Mora

---

La práctica educativa se desarrolla en una unidad educativa de Guayaquil durante el período lectivo 2025 – 2026, en el nivel de primer grado de Educación General Básica. La institución, comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes, identificó mediante procesos de observación, seguimiento pedagógico y evaluación familiar la presencia de características asociadas al estilo parental permisivo en un grupo significativo de familias. Entre las principales manifestaciones observadas se encontraron la dificultad para establecer normas y límites consistentes en el hogar, la escasa supervisión de las actividades de los niños, la sobreprotección, la limitada aplicación de consecuencias ante conductas inadecuadas y una participación irregular de los representantes legales en los procesos educativos.

Estas características pueden influir de manera directa en el desarrollo socioemocional, conductual y académico de los estudiantes, ya que la ausencia de límites claros y de pautas de crianza estructuradas puede dificultar la adquisición de hábitos, la autorregulación emocional, el cumplimiento de normas y la adaptación al contexto escolar. Diversos estudios señalan que las prácticas parentales constituyen un factor determinante en el desarrollo infantil, debido a que la familia representa el primer espacio de socialización y aprendizaje de valores, conductas y habilidades emocionales.

Con el propósito de comprender esta realidad, se realizó un proceso diagnóstico con la participación de 61 padres y representantes legales de estudiantes de primer grado de Educación General Básica. La información recopilada permitió identificar necesidades relacionadas con el fortalecimiento de las competencias parentales y socioemocionales, evidenciando la importancia de generar espacios formativos que favorezcan prácticas de crianza más equilibradas y promuevan una mayor corresponsabilidad entre la familia y la escuela.

Frente a esta situación, se propone la aplicación del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra como una estrategia innovadora de intervención educativa. Este modelo se fundamenta en el desarrollo de cinco competencias esenciales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Su implementación busca fortalecer las habilidades socioemocionales de padres y representantes legales, favoreciendo una crianza más democrática, el establecimiento de límites adecuados y la construcción de relaciones familiares saludables.

La relevancia de esta práctica radica en que reconoce a la familia como un agente fundamental en el proceso educativo y promueve su participación activa en la formación integral de los estudiantes. Asimismo, constituye una propuesta innovadora al integrar la educación emocional como herramienta de prevención y acompañamiento familiar, contribuyendo al bienestar infantil, la mejora de la convivencia y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar.

### **Descripción de la práctica educativa**

La práctica educativa se desarrolló en una unidad educativa de Guayaquil durante el período lectivo 2025 – 2026, con la participación de 61 padres y/o representantes legales de estudiantes de primer grado de Educación General Básica. La propuesta surgió a partir de la identificación de características asociadas al estilo parental permisivo, evidenciadas mediante la observación institucional, el acompañamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y la aplicación de instrumentos diagnósticos.

La intervención se estructuró a partir del modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007), cuyo propósito fue fortalecer las competencias socioemocionales de los padres para favorecer prácticas de crianza más equilibradas y democráticas. Para ello, se desarrollaron acciones orientadas a la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

La práctica contempló tres fases. La primera correspondió al *diagnóstico*, mediante la aplicación de la *Escala de Funcionamiento Parental (EFP)*, registros acumulativos y entrevistas dirigidas a docentes y representantes legales. La segunda fase consistió en el *diseño de una propuesta de intervención socioemocional* basada en talleres, actividades

reflexivas y estrategias de orientación familiar. Finalmente, la tercera fase estuvo orientada a la *socialización de resultados y formulación de recomendaciones* dirigidas a la comunidad educativa.

La práctica promovió la participación activa de las familias, fortaleciendo la corresponsabilidad entre el hogar y la escuela como un factor fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

La práctica educativa analizada se encuentra alineada con los enfoques contemporáneos de innovación educativa que promueven el desarrollo integral de los estudiantes mediante el fortalecimiento de competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva, la innovación no se limita a la incorporación de recursos tecnológicos, sino que implica la implementación de estrategias que transformen las prácticas educativas y respondan a necesidades reales de la comunidad.

La propuesta se fundamenta en el enfoque de *Educación Emocional* desarrollado por Bisquerra (2012), quien sostiene que las competencias emocionales constituyen herramientas esenciales para favorecer el bienestar personal y social. Asimismo, se relaciona con la teoría de la *Inteligencia Emocional* planteada por Salovey y Mayer (1990) y difundida posteriormente por Goleman (1997), quienes destacan la importancia de reconocer, comprender y regular las emociones para mejorar las relaciones interpersonales y el desempeño en diversos contextos.

Desde el enfoque del *Aprendizaje Socioemocional (SEL)*, la práctica promueve el desarrollo de habilidades emocionales tanto en los estudiantes como en sus familias, fortaleciendo aspectos como la empatía, la autorregulación, la toma responsable de decisiones y la convivencia positiva. Además, constituye una innovación educativa porque traslada la intervención desde el aula hacia el contexto familiar, involucrando activamente a los padres y representantes legales en el proceso formativo.

Por otra parte, la propuesta se relaciona con los principios de la educación inclusiva y el enfoque ecológico del desarrollo humano, al reconocer la influencia que ejercen los diferentes contextos sociales y familiares en el desarrollo infantil. En consecuencia, el modelo pentagonal se convierte en una herramienta innovadora para fortalecer las competencias parentales y contribuir al bienestar integral de los niños.

## **Beneficios de la práctica analizada**

Los beneficios identificados a partir de la práctica educativa se evidencian en diferentes dimensiones del desarrollo infantil y de la dinámica familiar:

### **Dimensión de aprendizaje**

- Favorece la adaptación de los estudiantes al entorno escolar.
- Promueve el cumplimiento de normas y responsabilidades académicas.
- Contribuye a mejorar la atención y disposición hacia el aprendizaje.

### **Dimensión de motivación**

- Fortalece la autoestima y la confianza de los niños.
- Incrementa la participación activa en actividades escolares y familiares.
- Favorece la percepción positiva de las propias capacidades.

### **Dimensión de bienestar emocional**

- Desarrolla habilidades de reconocimiento y regulación emocional.
- Reduce conductas impulsivas asociadas a la ausencia de límites claros.
- Fortalece la resiliencia y la capacidad para afrontar situaciones adversas.

### **Dimensión de convivencia**

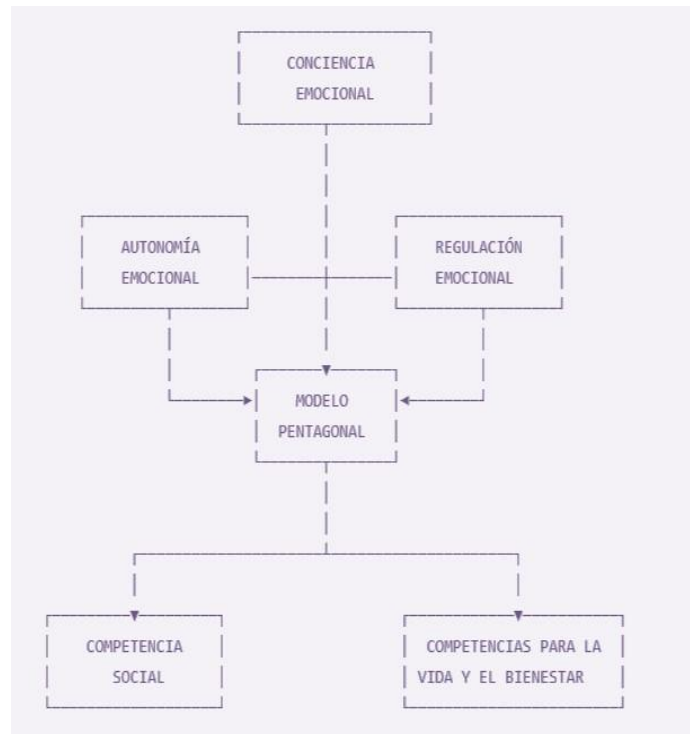
- Mejora las relaciones entre padres e hijos.
- Favorece una comunicación más efectiva y empática dentro del hogar.
- Contribuye a la resolución pacífica de conflictos.

### **Dimensión de participación familiar**

- Incrementa el involucramiento de los padres en los procesos educativos.
- Fortalece la corresponsabilidad entre familia y escuela.
- Genera espacios de reflexión sobre las prácticas de crianza.

### **Dimensión de desarrollo integral**

- Promueve competencias socioemocionales esenciales para la vida.
- Favorece la autonomía, la responsabilidad y la competencia social.
- Contribuye a la formación de ciudadanos emocionalmente competentes y socialmente responsables.



**Fuente.** Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007).

| Competencia                                     | Descripción                                                                                                         |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conciencia emocional</b>                     | Capacidad para identificar y comprender las propias emociones y las de los demás.                                   |
| <b>Regulación emocional</b>                     | Habilidad para gestionar adecuadamente las emociones y responder de manera equilibrada ante diferentes situaciones. |
| <b>Autonomía emocional</b>                      | Desarrollo de la autoestima, la responsabilidad, la resiliencia y la autoconfianza.                                 |
| <b>Competencia social</b>                       | Capacidad para establecer relaciones positivas, comunicarse efectivamente y resolver conflictos.                    |
| <b>Competencias para la vida y el bienestar</b> | Habilidades para afrontar desafíos cotidianos y promover el bienestar personal y social.                            |

**Fuente.** Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007).

## Conclusiones

- El diagnóstico realizado permitió identificar la presencia de características asociadas al estilo parental permisivo en parte de la población participante, evidenciando la necesidad de fortalecer las competencias parentales y socioemocionales en las familias de los estudiantes de primer grado de EGB.
- El modelo pentagonal de competencias emocionales constituye una alternativa pertinente e innovadora para la atención de las prácticas de crianza permisivas, ya que proporciona herramientas orientadas al fortalecimiento de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, la competencia social y el bienestar integral.
- La educación emocional representa un componente fundamental para el desarrollo integral de los niños, debido a que favorece la adaptación escolar, el establecimiento de relaciones saludables, la resolución de conflictos y la construcción de una autoestima positiva.
- La participación activa de los padres y representantes legales en procesos formativos contribuye significativamente al fortalecimiento de la relación familia-escuela y a la construcción de entornos educativos más seguros, afectivos y estructurados.
- La implementación de propuestas basadas en competencias socioemocionales permite prevenir dificultades conductuales y emocionales asociadas al estilo parental permisivo, promoviendo prácticas de crianza más democráticas y favoreciendo el bienestar de los niños en los diferentes contextos de desarrollo.

## **Referencias bibliográficas**

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones.
- Bisquerra, R. (2012). Educación emocional y bienestar.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales.
- Capano, A., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres.
- Goleman, D. (1997). Inteligencia emocional.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence.
- Torío, S., Peña, J. V., & Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales.
- UNICEF (2023). Programas de educación emocional y bienestar infantil.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023). Promoción de la salud mental y bienestar infantil.

## **Taller integrado de lectura crítica, escritura académica y oralidad argumentativa como buena práctica educativa en Comunicación Oral y Escrita en educación superior.**

Martha Cecilia Avalos Pérez

---

En la educación superior, la comunicación oral y escrita constituye una competencia transversal indispensable para el desempeño académico, profesional y ciudadano. No se trata únicamente de aprender normas gramaticales, técnicas de redacción o formas de exposición oral, sino de desarrollar capacidades para comprender información, interpretar discursos, argumentar ideas, producir textos académicos y participar responsablemente en distintos escenarios comunicativos. En este sentido, la asignatura de Comunicación Oral y Escrita adquiere un valor estratégico, porque permite que los estudiantes fortalezcan habilidades necesarias para su trayectoria universitaria y para su futura inserción profesional.

Sin embargo, en muchos contextos universitarios persisten dificultades relacionadas con la comprensión lectora, la organización de ideas, la construcción de argumentos, el uso adecuado de fuentes académicas, la expresión oral, la seguridad comunicativa y la producción de textos con coherencia y cohesión. Estas limitaciones evidencian que la enseñanza de la comunicación no puede reducirse a clases expositivas o ejercicios aislados de redacción, sino que requiere prácticas pedagógicas innovadoras, integradoras y contextualizadas.

En este marco, se identifica como buena práctica educativa el “*Taller integrado de lectura crítica, escritura académica y oralidad argumentativa*”, una estrategia orientada a fortalecer las competencias comunicativas mediante actividades progresivas, participativas y evaluables. La práctica se desarrolla en el aula universitaria y combina lectura guiada, análisis de textos, producción escrita, discusión oral, retroalimentación entre pares, revisión docente y socialización de productos académicos.

Esta propuesta responde a una necesidad concreta: formar estudiantes capaces de leer críticamente, escribir con rigor académico y comunicar sus ideas con claridad, fundamento

y responsabilidad ética. Además, se articula con los enfoques actuales de innovación educativa, al colocar al estudiante en el centro del aprendizaje, promover el trabajo colaborativo, utilizar recursos digitales con sentido pedagógico y evaluar el proceso de manera formativa.

### **Descripción de la práctica educativa**

El “*Taller integrado de lectura crítica, escritura académica y oralidad argumentativa*” es una práctica educativa organizada en fases secuenciales que permiten al estudiante transitar desde la comprensión de un tema hasta la producción y defensa oral de un texto académico breve. Su propósito central es desarrollar competencias comunicativas integrales, vinculando la lectura, la escritura y la oralidad como procesos interdependientes.

La primera fase corresponde a la selección de un tema académico relacionado con la carrera o el contexto profesional de los estudiantes. Esta decisión permite conectar la práctica comunicativa con situaciones reales de formación, evitando que la lectura y la escritura sean percibidas como actividades abstractas o desvinculadas de la profesión. Posteriormente, se proporciona a los estudiantes una lectura base, artículo académico, ensayo breve, informe técnico o texto argumentativo, sobre el cual se realiza una lectura crítica guiada.

En esta fase, el docente orienta el análisis mediante preguntas generadoras: *¿Cuál es la idea central del texto?, ¿Qué argumentos presenta el autor?, ¿Qué evidencias utiliza?, ¿Qué postura se puede asumir frente al tema?, ¿Qué relación tiene el contenido con la realidad profesional?* Estas preguntas permiten que el estudiante no solo identifique información, sino que interprete, contraste y valore el contenido.

La segunda fase se centra en la organización de ideas mediante un esquema argumentativo. Los estudiantes construyen una tesis, dos o tres argumentos de apoyo, un posible contraargumento y una conclusión preliminar. Esta actividad fortalece la planificación textual y evita que la escritura se convierta en una acumulación desordenada de ideas. Además, permite trabajar habilidades de síntesis, jerarquización, coherencia y pensamiento crítico.

La tercera fase consiste en la redacción de un texto académico breve, como un comentario crítico, ensayo corto o informe reflexivo. En esta etapa se trabajan aspectos técnicos de

escritura: introducción, desarrollo, conclusión, uso de conectores, citación de fuentes, paráfrasis, coherencia, cohesión y adecuación del lenguaje académico. El docente acompaña el proceso mediante orientaciones, ejemplos y rúbricas de evaluación.

La cuarta fase incorpora la retroalimentación entre pares. Cada estudiante revisa el trabajo de un compañero utilizando una lista de cotejo o rúbrica. Esta actividad permite fortalecer la capacidad de análisis, reconocer errores comunes y asumir la escritura como un proceso de mejora continua. La revisión no se limita a corregir aspectos formales, sino que considera la claridad de la tesis, la solidez de los argumentos, la pertinencia de las evidencias y la coherencia general del texto.

La quinta fase corresponde a la oralidad argumentativa. Los estudiantes presentan oralmente su postura frente al tema trabajado, utilizando recursos de comunicación verbal y no verbal. Se valora la claridad del discurso, el dominio del contenido, la organización de ideas, el uso adecuado del lenguaje, la capacidad de argumentación y la seguridad comunicativa. Esta fase permite articular la escritura con la expresión oral, demostrando que comunicar académicamente implica pensar, organizar, argumentar y expresar.

Para concluir, la práctica culmina con una reflexión metacognitiva, en la que los estudiantes identifican qué aprendieron, qué dificultades enfrentaron y qué estrategias les ayudaron a mejorar. Esta reflexión permite consolidar el aprendizaje y desarrollar conciencia sobre los propios procesos comunicativos.

**Tabla 1.** Fases de la práctica educativa.

| <b>Fase</b>                   | <b>Competencia desarrollada</b> | <b>Evidencia</b>                 |
|-------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Lectura crítica guiada        | Comprensión e interpretación    | Matriz de análisis               |
| Esquema argumentativo         | Organización de ideas           | Tesis, argumentos y conclusión   |
| Redacción académica           | Producción escrita              | Texto académico breve            |
| Retroalimentación entre pares | Evaluación crítica              | Rúbrica o lista de cotejo        |
| Exposición oral               | Oralidad argumentativa          | Presentación individual o grupal |

### **Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa**

La práctica descrita se relaciona directamente con los enfoques contemporáneos de innovación educativa, porque propone una transformación metodológica centrada en el estudiante, en el aprendizaje activo y en la construcción significativa del conocimiento. Desde el constructivismo, se reconoce que el estudiante no recibe pasivamente la información, sino que construye saberes a partir de sus experiencias, conocimientos previos e interacción con otros. En este sentido, la lectura crítica, la escritura argumentativa y la exposición oral se convierten en procesos activos de construcción intelectual.

Por otra parte, la propuesta se vincula con el enfoque sociocultural de Vygotsky, al reconocer que el aprendizaje se fortalece mediante la interacción, el diálogo, la mediación docente y la colaboración entre pares. La retroalimentación, la discusión y la socialización de ideas permiten que los estudiantes aprendan con otros y a partir de otros. De esta manera, el aula deja de ser un espacio de recepción individual para convertirse en una comunidad discursiva donde se negocian significados y se construyen argumentos.

Desde el aprendizaje significativo de Ausubel, la práctica adquiere pertinencia porque conecta los contenidos de comunicación con temas reales, profesionales y académicos. El estudiante comprende la utilidad de leer, escribir y hablar correctamente cuando estas habilidades se relacionan con situaciones concretas de su formación universitaria y futura práctica profesional.

La propuesta también se articula con el *Aprendizaje Basado en Problemas*, porque parte de situaciones comunicativas reales: dificultad para comprender textos, debilidad en la argumentación, problemas de redacción académica o inseguridad al exponer. Estas necesidades se convierten en oportunidades pedagógicas para diseñar actividades orientadas a resolver problemas concretos del aprendizaje.

De igual manera, se relaciona con el aula invertida, en tanto los estudiantes pueden revisar lecturas, vídeos, guías o materiales previos antes de la sesión presencial, para utilizar el

tiempo de clase en análisis, discusión, escritura, retroalimentación y práctica oral. Esto favorece un uso más activo del tiempo académico y promueve mayor responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje.

Otro enfoque importante es el *Diseño Universal para el Aprendizaje*, debido a que la práctica ofrece diversas formas de acceso, participación y expresión. Los estudiantes pueden aproximarse al contenido mediante lectura, discusión, organizadores gráficos, escritura, exposición oral y reflexión. Esta variedad ofrece la inclusión, ya que reconoce que no todos aprenden de la misma manera ni expresan sus conocimientos con los mismos recursos.

Desde los modelos de innovación educativa, la práctica se relaciona con el modelo de resolución de problemas, porque parte de necesidades reales del contexto universitario y propone acciones concretas para mejorar las competencias comunicativas. También se vincula con el modelo de interacción social, debido a que la innovación se construye mediante comunicación, colaboración, participación y apropiación progresiva por parte de los actores educativos. Finalmente, dialoga con el modelo de investigación y desarrollo cuando incorpora planificación, fundamentación teórica, instrumentos de evaluación y análisis de resultados para mejorar la práctica.

## Beneficios de la práctica analizada

### Fases de la práctica educativa



**Fuente.** Elaboración propia.



La práctica educativa analizada genera beneficios en varias dimensiones del proceso formativo. En primer lugar, favorece el aprendizaje, porque integra lectura, escritura y oralidad en una secuencia didáctica coherente. Esta integración permite que el estudiante comprenda que las competencias comunicativas no son habilidades separadas, sino procesos vinculados: se lee para comprender, se escribe para organizar el pensamiento y se habla para argumentar y socializar ideas.

En segundo lugar, fortalece el pensamiento crítico. Al analizar textos, identificar tesis, valorar argumentos y construir una postura propia, los estudiantes desarrollan capacidades para interpretar información, cuestionar ideas y fundamentar opiniones. Esto resulta especialmente importante en educación superior, donde se espera que el estudiante no solo repita información, sino que la analice, contraste y utilice con criterio académico.

En tercer lugar, mejora la escritura académica. La elaboración de esquemas, borradores, revisiones y versiones finales permite comprender que escribir no es un acto inmediato, sino un proceso gradual que requiere planificación, textualización y revisión. La retroalimentación docente y entre pares contribuye a mejorar la coherencia, cohesión, claridad argumentativa y uso adecuado del lenguaje académico.

En cuarto lugar, potencia la comunicación oral. La exposición argumentativa permite que los estudiantes desarrollen seguridad, organización discursiva, manejo de la voz, expresión corporal y dominio del contenido. Estas habilidades son fundamentales para la participación en debates, defensas de trabajos, presentaciones académicas y escenarios profesionales.

En quinto lugar, la práctica mejora la motivación y participación estudiantil. Al trabajar con temas cercanos a su carrera o realidad, los estudiantes encuentran mayor sentido en las actividades. Además, el uso de metodologías activas rompe con la dinámica tradicional de clase centrada exclusivamente en la explicación docente.

En sexto lugar, favorece la evaluación formativa. La práctica no se enfoca únicamente en calificar un producto final, sino en acompañar el proceso de aprendizaje. El uso de rúbricas, listas de cotejo, autoevaluación y coevaluación permite que el estudiante conozca los criterios de calidad, identifique sus avances y asuma responsabilidad sobre su mejora.

Finalmente, contribuye al bienestar académico, porque reduce la ansiedad frente a la escritura y la oralidad mediante ejercicios progresivos, acompañamiento docente y espacios



de práctica. Cuando el estudiante recibe orientación clara y retroalimentación respetuosa, aumenta su confianza y disposición para participar.

## **Conclusiones**

El “*Taller integrado de lectura crítica, escritura académica y oralidad argumentativa*” constituye una buena práctica educativa en el área de Comunicación Oral y Escritura en educación superior, porque responde a necesidades reales del contexto universitario y promueve aprendizajes significativos, activos e integrales. Su valor pedagógico radica en articular tres dimensiones esenciales de la comunicación académica: comprender, producir y expresar ideas con claridad, fundamento y responsabilidad.

El análisis permite concluir que la innovación educativa no depende exclusivamente del uso de tecnología, sino de la capacidad docente para diseñar experiencias formativas pertinentes, inclusivas, colaborativas y evaluables. En este caso, la práctica transforma la clase tradicional en un espacio de interacción, análisis, producción y reflexión, donde el estudiante asume un rol activo en su proceso de aprendizaje.

La misma se relaciona de manera objetiva con enfoques como el constructivismo, el aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural, el *Aprendizaje Basado en Problemas*, el aula invertida y el *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Esta articulación demuestra que una buena práctica educativa requiere coherencia entre teoría, metodología, evaluación y contexto.

Finalmente, se concluye que fortalecer la comunicación oral y escrita en la universidad es una tarea prioritaria, porque estas competencias inciden en el rendimiento académico, la participación estudiantil, la autonomía intelectual y el desempeño profesional. Por tanto, innovar en esta área implica formar estudiantes capaces de leer críticamente, escribir académicamente, argumentar con solvencia y comunicarse de manera ética en distintos escenarios sociales y profesionales.

## Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Baig, M. I., Shuib, L., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, 61. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5>
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Eco, U. (2011). Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. Gedisa.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. OECD Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

## **Metodologías activas apoyadas en entornos digitales para fortalecer la participación y el pensamiento crítico en la educación superior ecuatoriana.**

Paul Enrique Harnisth Pinos

---

La incorporación de plataformas virtuales, recursos digitales y herramientas de inteligencia artificial en la educación superior ecuatoriana no ha eliminado, por sí misma, la persistencia de prácticas centradas en la exposición docente y en la reproducción de contenidos. En varias experiencias universitarias, lo digital se ha integrado más como espacio de entrega de tareas que como ambiente de análisis, interacción académica y construcción de conocimiento. Esa tensión resulta relevante porque muestra que el problema no se reduce a disponer de tecnologías, sino a la forma en que esta se articula con la enseñanza, la evaluación y la participación estudiantil.

Dentro de ese escenario, las metodologías activas ofrecen una vía pertinente para revisar la relación entre estudiantes, docentes, contenidos y contexto. Zaquinaula (2025) identifica que, en Ecuador, el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, el *Aprendizaje Basado en Problemas* y el *Aula Invertida* forman parte de las estrategias que han acompañado procesos recientes de renovación metodológica. Sin embargo, el propio uso de estas denominaciones garantiza innovación educativa. Una actividad puede llamarse activa y mantenerse superficial si no exige lectura, producción argumentada ni retroalimentación sostenida.

El interés de este artículo se concentra en una buena práctica educativa contextualizada en la educación superior ecuatoriana, con referencia general a Guayaquil, organizada mediante estudio de caso, debate académico y *Aprendizaje Basado en Problemas*, con apoyo de entornos digitales. La práctica busca responder a dificultades concretas del aula universitaria, como la baja intervención de los estudiantes, la dependencia de explicaciones expositivas, la fragilidad argumentativa, la poca revisión crítica de fuentes y la débil conexión entre teoría y práctica. No se plantea como una receta metodológica, sino como una ruta pedagógica adaptable, cuyo sentido depende de la mediación docente y de la lectura del contexto.

La pertinencia del análisis se refuerza cuando se observa que las competencias digitales no pueden entenderse únicamente como manejo instrumental de plataformas. Gaona – Portal et al. (2024) sostienen que dichas competencias son relevantes para la formación universitaria y el desempeño profesional, pero su desarrollo requiere superar usos tradicionales de la tecnología. En una línea cercana, Herrera et al. (2025) advierten que América Latina y el Caribe enfrenta desafíos vinculados con brechas de acceso, formación y aprovechamiento pedagógico de lo digital. Bajo esa mirada, una práctica apoyada en entornos virtuales solo adquiere valor formativo cuando favorece procesos de análisis, participación y producción académica.

### **Descripción de la práctica educativa**

Pensada para una modalidad híbrida o mediada por entornos digitales, la práctica se organiza como una secuencia didáctica que combina trabajo autónomo, discusión orientada, producción colaborativa y evaluación formativa. El punto de partida es el reconocimiento de una necesidad pedagógica observable, como la escasa participación en clase, la dificultad para formular argumentos con respaldo académico o la tendencia a utilizar la plataforma virtual únicamente para descargar materiales y subir tareas. Ese diagnóstico inicial orienta la selección del caso o problema, de modo que la actividad no aparezca como ejercicio aislado, sino como respuesta a una necesidad formativa concreta.

El caso seleccionado debe vincularse con situaciones propias del campo de estudio, con problemas reales o verosímiles y con preguntas que no puedan resolverse mediante repetición de conceptos. En lugar de pedir al estudiante una respuesta inmediata, se le conduce a revisar información, reconocer actores, identificar tensiones y formular una postura inicial. El aula virtual cumple aquí una función organizadora, porque reúne materiales de lectura, orientaciones, preguntas guía y espacios de intercambio previo. Su papel no consiste en reemplazar el encuentro pedagógico, sino en preparar condiciones para que la discusión tenga mayor profundidad.

**Figura 1.** Ruta metodológica de la práctica educativa.



*Elaboración propia.*

La secuencia presentada en la **Figura 1** ayuda a comprender que la práctica no se reduce a una dinámica participativa ni a una tarea grupal. El diagnóstico reconoce la dificultad formativa que se busca atender; la selección del caso contextualiza el aprendizaje; la revisión de fuentes de sustento académico a la discusión; el debate exige argumentar y escuchar posiciones distintas; el trabajo colaborativo organiza la construcción de una respuesta; la retroalimentación docente acompaña la mejora del proceso, y la evaluación formativa valora no solo el producto final, sino la calidad del razonamiento y la evolución del desempeño.

Una vez revisadas las fuentes, el debate académico introduce una exigencia mayor. Los estudiantes deben defender una postura, contrastarla con otras perspectivas y reconocer los límites de sus propios argumentos. Sáez Rodríguez y Barba Aragón (2025) conciben el debate académico como una metodología activa estructurada en fases de preparación, argumentación y reflexión, lo que resulta especialmente útil para evitar discusiones

improvisadas o simples intercambios de opinión. Desde esa lógica, debatir no equivale a hablar más, sino a razonar con evidencias, escuchar objeciones y reformular ideas cuando los argumentos no disponibles no son suficientes.

El *Aprendizaje Basado en Problemas* articula el cierre de la secuencia, porque los estudiantes deben construir una propuesta, interpretación o respuesta fundamentada frente al caso trabajado. Pinela – Palaguaray et al. (2024) plantean que metodologías como el *Aprendizaje Basado en Problemas*, el aula invertida y la gamificación pueden promover aprendizajes significativos cuando se implementan con lógica pedagógica clara. En la práctica analizada, el problema no se usa como pretexto para dinamizar la clase, sino como eje que obliga a conectar teorías, fuentes, experiencia, discusión y toma de decisiones.

La figura también deja ver el papel decisivo de la retroalimentación. Sin acompañamiento docente, el proceso corre el riesgo de fragmentarse en actividades atractivas, pero poco profundas. El docente diseña preguntas, selecciona materiales, orienta la búsqueda de fuentes, modera el debate, exige precisión conceptual y devuelve observaciones sobre el avance del estudiante. Esa mediación no limita la autonomía, sino que la vuelve académicamente más responsable, porque el estudiante aprende a justificar sus decisiones y no solo emitir opiniones.

### **Relación de la práctica con enfoques y teorías de innovación educativa**

El valor innovador de esta buena práctica se entiende mejor desde una perspectiva situada. La innovación educativa no aparece como incorporación de una técnica novedosa, sino como reorganización intencional de una experiencia de aprendizaje para responder a necesidades concretas. En este caso, el uso combinado de estudio de caso, debate académico y *Aprendizaje Basado en Problemas* se justifica porque enfrenta dificultades frecuentes en la educación superior, especialmente aquellas relacionadas con participación débil, lectura superficial y escasa argumentación. La práctica se vuelve innovadora cuando altera la forma en que el estudiante se aproxima al conocimiento, lo discute y lo utiliza para interpretar situaciones.

Desde el modelo de interacción social, el aprendizaje se comprende como una construcción mediada por el diálogo, la cooperación y el intercambio de significados. El debate y el trabajo colaborativo no son elementos accesorios, sino condiciones para que el estudiante contraste su interpretación con la de otros y revise la solidez de sus argumentos. Esta

dimensión resulta central en la educación superior, donde la formación profesional exige más que dominio conceptual; también requiere capacidad para dialogar, defender criterios, negociar perspectivas y participar en comunidades académicas o laborales.

El modelo de resolución de problemas se expresa en la forma en que la práctica desplaza el aprendizaje desde la recepción de contenidos hacia la interpretación de situaciones complejas. El estudiante no recibe únicamente una explicación teórica, sino que enfrenta un caso o problema que exige seleccionar información, ordenar evidencias y proponer una respuesta razonada. Zúñiga (2025) señala que metodologías como el *Aprendizaje Basado en Problemas*, el estudio de caso y el debate favorecen habilidades analíticas, autonomía intelectual y reflexión crítica en el ámbito universitario. Esa relación resulta especialmente pertinente porque el pensamiento crítico no se desarrolla solo con definiciones, sino mediante ejercicios sostenidos de análisis y argumentación.

La mediación pedagógica docente atraviesa toda la práctica. Cuando se habla de metodologías activas, existe el riesgo de imaginar que el docente debe retirarse para que el estudiante sea protagonista. Esa interpretación empobrece el enfoque. En realidad, la participación estudiantil requiere diseño, orientación y criterios de evaluación. El docente deja de ocupar el centro como expositor permanente, pero asume una función más compleja, vinculada con la organización de experiencias, la curaduría de fuentes, la formulación de preguntas y el acompañamiento del razonamiento.

Los entornos digitales amplían las posibilidades de la práctica, aunque no la sustituyen. El aula virtual puede alojar lecturas, casos, foros, entregas parciales, rúbricas y retroalimentaciones, pero su presencia no asegura transformación pedagógica. Herrera et al. (2025) advierten que el desarrollo de competencias digitales en la región requiere políticas, capacidades y usos formativos que superen la simple conectividad. Esta advertencia permite interpretar el entorno digital como una condición de apoyo, no como el núcleo de la innovación. La innovación se ubica en el diseño pedagógico que da sentido al uso de la plataforma.

La presencia de inteligencia artificial en la educación superior obliga a reforzar todavía más la dimensión crítica de esta práctica. Sabzalieva y Valentini (2023) explican que herramientas como *ChatGPT* abren oportunidades para el aprendizaje, aunque también plantean desafíos vinculados con integridad académica, evaluación y uso responsable. En

una secuencia como la propuesta, la inteligencia artificial puede servir para explorar ideas iniciales o revisar claridad textual, siempre que el estudiante contraste información, cite fuentes verificables y sostenga con criterio propio la postura que defiende. Sin estas condiciones, el recurso digital puede terminar debilitando aquello que la práctica intenta fortalecer.

### **Beneficios de la práctica analizada**

La participación estudiantil se fortalece cuando el estudiante tiene algo que analizar, discutir y construir, no solo cuando se le pide intervenir en clase. Trabajar con casos y problemas genera una necesidad cognitiva distinta, porque la respuesta no está cerrada de antemano y exige tomar posición. Esa participación, cuando se sostiene en fuentes y criterios, adquiere un carácter académico más robusto que la simple opinión. El estudiante aprende a intervenir con preparación, a escuchar objeciones y a reconocer que una postura necesita respaldo para ser defendible.

En el plano del pensamiento crítico, la práctica obliga a leer con una finalidad concreta. La fuente no se revisa solo para cumplir una tarea, sino para sostener una interpretación, fortalecer un argumento o cuestionar una idea inicial. Zúñiga (2025) asocia las metodologías activas con el desarrollo de habilidades analíticas y autonomía intelectual en la universidad, lo cual se observa con claridad cuando el estudiante debe comparar información, identificar supuestos y justificar decisiones. La lectura crítica deja de ser una exigencia abstracta y se convierte en una herramienta necesaria para participar en el debate y construir una propuesta.

La argumentación académica también se ve favorecida por la secuencia. El debate obliga a ordenar ideas, distinguir evidencias de opiniones y responder a cuestionamientos sin depender únicamente de impresiones personales. Sáez Rodríguez y Barba Aragón (2025) destacan que el debate académico puede reforzar la autonomía intelectual cuando se estructura como proceso de preparación, argumentación y reflexión. Esa estructura ayuda a que el estudiante no participe de manera improvisada, sino desde una construcción progresiva del razonamiento.

El trabajo colaborativo aporta otro nivel de aprendizaje, siempre que sea acompañado con criterios claros. La colaboración no se produce por el simple hecho de reunir estudiantes en equipos, ya que también puede derivar en reparto mecánico de tareas o en participación



desigual. Para que tenga sentido formativo, el grupo debe discutir, contrastar fuentes, tomar decisiones y construir una respuesta compartida. En esa dinámica, el docente necesita observar el proceso, orientar dificultades y valorar tanto el producto como la contribución individual.

La relación entre teoría y práctica se vuelve más visible cuando los conceptos se usan para interpretar situaciones. En muchos espacios universitarios, la teoría se percibe como contenido distante porque no se conecta suficientemente con problemas concretos. El estudio de caso y el *Aprendizaje Basado en Problemas* ayudan a modificar esa percepción, pues obligan al estudiante a utilizar categorías, autores y criterios para comprender una situación. La teoría no se simplifica, sino que se vuelve más exigente, porque debe demostrar capacidad explicativa frente a un problema determinado.

El uso de entornos digitales adquiere un sentido formativo más amplio cuando se integra a esta ruta. Gaona - Portal et al. (2024) señalan que las competencias digitales son relevantes para estudiantes y docentes universitarios, aunque su desarrollo demanda algo más que familiaridad con herramientas. En esta práctica, la plataforma digital organiza fuentes, registra avances, sostiene foros, facilita entregas parciales y permite retroalimentación. Su valor no está en digitalizar una tarea tradicional, sino en ampliar las condiciones para la lectura, el diálogo, la producción y la mejora progresiva.

La evaluación formativa representa una condición decisiva para sostener los beneficios anteriores. Barboza Bastidas (2025) muestra que la evaluación formativa virtual en Latinoamérica ha enfrentado debilidades asociadas con preparación docente, condiciones tecnológicas y factores pedagógicos. Esa evidencia evita idealizar la práctica.

Evaluar en un entorno digital no equivale necesariamente a acompañar el aprendizaje. Para que la evaluación sea formativa, debe valorar el proceso, la calidad de los argumentos, el uso de fuentes, la participación, la colaboración y la capacidad de mejorar después de recibir retroalimentación.

Conviene reconocer, finalmente, que esta buena práctica puede perder fuerza si se aplica de manera superficial. Un caso mal seleccionado puede convertirse en simple anécdota; un debate sin preparación puede reducirse a opiniones dispersas; un trabajo grupal sin seguimiento puede ocultar desigualdades; una plataforma sin intención pedagógica puede



quedar limitada a repositorio. Estos riesgos no invalidan la propuesta, pero muestran que la innovación depende menos del nombre de la metodología y más de la coherencia entre problema, diseño, mediación, evaluación y contexto.

## **Conclusiones**

La buena práctica analizada muestra que las metodologías activas pueden fortalecer la participación y el pensamiento crítico en la educación superior ecuatoriana cuando se integran dentro de una ruta pedagógica organizada, mediada y evaluable. Su valor no radica en usar estudio de caso, debate académico o *Aprendizaje Basado en Problemas* como recursos aislados, sino en articularlos con lectura de fuentes, discusión argumentada, trabajo colaborativo, retroalimentación docente y evaluación formativa. En esa articulación se ubica su potencial innovador.

El modelo de interacción social permite comprender la importancia del diálogo y la construcción compartida del conocimiento, mientras que el modelo de resolución de problemas ayuda a situar el aprendizaje frente a situaciones que exigen análisis y toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la innovación educativa situada obliga a preguntarse si la práctica responde realmente a las necesidades del contexto universitario y no solo a una moda metodológica. Sin esa lectura contextual, cualquier estrategia activa corre el riesgo de convertirse en actividad vistosa pero poco transformadora.

Los entornos digitales cumplen una función relevante, aunque siempre subordinada al diseño pedagógico. Una plataforma virtual puede apoyar la organización de materiales, la discusión y la retroalimentación, pero no produce pensamiento crítico por sí misma. Por ello, la sostenibilidad de esta práctica exige planificación, selección cuidadosa de casos, criterios de evaluación claros, competencias digitales básicas y tiempo para retroalimentar. Cuando estas condiciones se atienden, la práctica aporta a una educación superior más participativa, argumentativa y contextualizada; cuando se descuidan, la innovación queda reducida a un cambio superficial.

## Referencias bibliográficas

- Barboza Bastidas, M. (2025). Debilidades de la evaluación formativa virtual en Latinoamérica durante la COVID-19: Un análisis sistemático. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9(36), 561-578. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.938>
- Gaona-Portal, M. del P., Luna-Acuña, M. L., Bazán-Linares, M. V., & Peralta-Roncal, L. E. (2024). Competencias digitales en educación superior: Una revisión sistemática. Revista Científica UISRAEL, 11(2), 13-30. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.959>
- Herrera, P., Huepe, M., & Trucco, D. (2025). Educación y desarrollo de competencias digitales en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe>
- Pinenla-Palaguaray, J. C., Saransig-Ramos, G. N., Allauca-Tinajero, D. V., Vega-Cardenas, M. E., & Lanchimba-Pineida, F. A. (2024). Aula invertida, aprendizaje basado en problemas y gamificación, como metodologías activas en aulas diversas. Revista Científica Retos de la Ciencia, 1(4), 61-72. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19c.202409.6>
- Sabzalieva, E., & Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido. UNESCO-IFSALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146spa>
- Sáez Rodríguez, P., & Barba Aragón, M. I (2025). El debate académico como metodología activa para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior: Un modelo conceptual en tres fases. En J. L. Álvarez & J. L. Mateos Crespo (Dus.), Nuevos desafíos de la educación superior: Transformando la docencia universitaria (pp. 35-48). Editorial Colex. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10528041>
- Zaquinaula, A. A. (2025). Metodologías activas en Ecuador: Aproximación a la revisión de literatura de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aula invertida. <https://doi.org/10.29314/mlser.v9i11.2429>

## **Acompañamiento docente en educación inicial para la regulación emocional: una práctica basada en los estados cerebrales y el vínculo seguro.**

Valeria Justine Izurieta Salazar

---

En el contexto educativo actual, aún se evidencia la falta de espacios centrados en la regulación emocional en niños de educación inicial. Asimismo, en muchos casos, los estudiantes no reciben el apoyo necesario en sus contextos familiares para desarrollar habilidades socioemocionales, delegándose su acompañamiento a otros cuidadores, como abuelos o nanas, o incluso a dispositivos tecnológicos.

Como consecuencia, los niños en su primera infancia carecen de entornos seguros donde puedan desarrollar estas habilidades y construir apegos seguros tanto en el hogar como en la escuela, siendo sus principales referentes padres y docentes.

En la práctica cotidiana, es frecuente encontrar niños que continúan siendo etiquetados como “malcriados”, dejando de lado que uno de los principales objetivos de esta etapa es el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. En este proceso, el docente cumple un rol fundamental, acompañando de manera intencional el desarrollo emocional mediante estrategias adecuadas.

Si bien la aplicación de estas estrategias puede ser un proceso desafiante, permite que los niños desarrollen herramientas socioemocionales esenciales para su vida futura. Por ello, el presente artículo analiza una práctica docente en educación inicial, basada en los estados cerebrales y en estrategias de autorregulación emocional propuestas por Becky Bailey, Bisquerra y Guerrero que pueden ser implementadas en niños de 2 a 3 años.

### **Prefacio de la práctica educativa**

Antes de describir la práctica educativa, es importante reconocer los aspectos en los que se sustenta. La etapa de la educación infantil tiene una gran relevancia para el desarrollo humano, ya que la forma en la que la transitamos puede influir de manera positiva o negativa en la construcción de la personalidad.

Por esta razón, todas las decisiones que tomamos como docentes en este periodo son de suma importancia. En este sentido, un campo al que se debe prestar especial atención es el socioemocional. Al respecto, Bisquerra (2011) menciona que: “La educación emocional parte de la necesidad de que el adulto, como referente y modelo del niño, haya desarrollado competencias emocionales para que el niño pueda imitarlas e integrarlas en sus esquemas de desarrollo” (p. 72).

Es en este momento crucial de la infancia donde, desde nuestro rol como adultos, podemos acompañar a los niños en el desarrollo de estas habilidades. No obstante, se ha observado que, en varias ocasiones, este proceso se limita al uso de recompensas positivas o negativas, mediante frases como: “Si haces esto, te ganas aquello” o “No te has ganado esto, porque no hiciste...”. Este modelo puede coexistir en nuestro medio; sin embargo, es posible que no esté abordando lo más profundo: el desarrollo de herramientas reales para la regulación socioemocional. Aunque a esta edad los niños parecen no comprender completamente lo que sucede, en su cerebro ocurren múltiples procesos.

Constantemente están generando sinapsis a partir de lo que aprenden mediante sus sentidos y la exploración. Por ello, resulta importante destacar dos aspectos clave antes de describir la práctica educativa implementada.

### **Estados cerebrales en el niño de preescolar**

En esta etapa, el cerebro se encuentra en constante formación; de hecho, la corteza prefrontal aún no se ha desarrollado en su totalidad. Sin embargo, la forma en la que los adultos interactuamos con los niños puede activar distintos estados cerebrales, lo que influye directamente en su comportamiento.

Bailey (2011, como se citó en Correa, 2019) plantea tres estados cerebrales importantes:

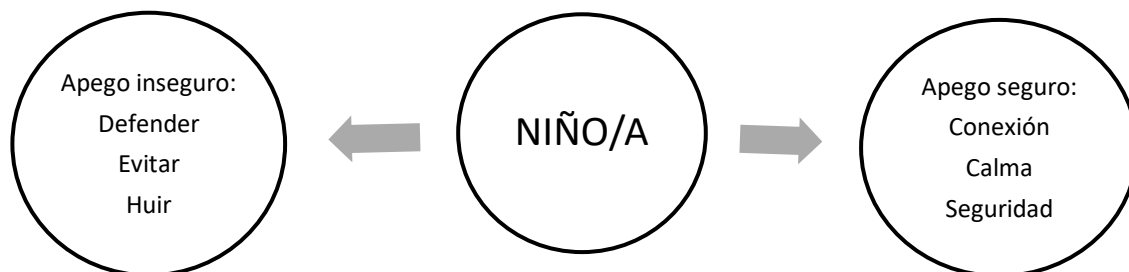
- **Estado de sobrevivencia:** Se localiza en el tallo cerebral y se activa cuando el niño se siente en alerta, planteándose la pregunta “¿Me siento seguro?” en este estado, responde de forma primitiva, a través de conductas como huir, gritar o golpear. Para salir de este estado, el estudiante necesita sentir seguridad.
- **Estado emocional:** Se ubica en el sistema límbico. Aquí el niño se cuestiona “¿Me siento amado?” como respuesta, puede llorar o experimentar emociones intensas. Para avanzar, requiere conexión con el adulto.

- **Estado ejecutivo:** Se encuentra en la corteza prefrontal. En este estado, el niño se siente seguro para aprender, resolver conflictos y reflexionar.

Al comprender lo que ocurre en el cerebro del niño, es posible responder de manera más adecuada a sus necesidades durante momentos de desregulación emocional. No obstante, para acompañar este proceso, resulta fundamental generar ambientes y vínculos seguros, a través de un adulto regulado.

### Espacios y vínculos seguros en preescolar

**Figura 1.** Representación de apegos en niños de preescolar.



**Fuente.** Elaboración propia.

El presente gráfico evidencia la importancia de los vínculos que estamos construyendo con nuestros estudiantes. Como señala Guerrero (2023), desde el momento en que nacemos estamos predispuestos a generar apego con nuestros cuidadores; este puede orientarse hacia la seguridad o, por el contrario, hacia la evitación como forma de protección. Por esta razón, es fundamental generar espacios de conexión donde conversemos sobre sus gustos, observemos sus necesidades y entremos en su mundo para comprender sus formas de



comunicación y de relacionarse. Solo así lograremos ayudarles a regular su cerebro en momentos de crisis. De esta manera, los niños entenderán que están frente a un adulto que pueda acompañarlos y regularlos, y no a alguien que los juzga o etiqueta por reacciones que aún se encuentran en proceso de desarrollo.

### **Descripción de la práctica educativa**

La práctica se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2025 – 2026, en un aula de educación inicial con niños de 2 a 3 años. En este contexto, se observaron dificultades en la regulación emocional, en gran parte debido a que muchos estudiantes vivían su primera experiencia dentro del sistema educativo.

Asimismo, se observaba que extrañaban intensamente a su figura de apego principal (madre o padre), lo que generaba desbordes emocionales que se manifestaban a través de llanto constante, gritos o conductas impulsivas como golpear o patear a docentes compañeros. A pesar de su corta edad, se consideró necesario iniciar un proceso de acompañamiento en la regulación emocional, con el fin de brindarles herramientas que les permitieran adaptarse a esta nueva experiencia.

A partir de la observación diaria, se identificó la necesidad de generar espacios seguros, establecer rutinas claras y fortalecer vínculos estables pero flexibles. En este sentido, se diseñó un espacio estructurado en dos momentos clave. En un primer momento, durante las primeras horas de la jornada, los niños se sentaban junto a sus maestras y elegían la forma de saludo del día según sus necesidades, pudiendo optar por un abrazo, un choque de puños o un “chocar los cinco”. Posteriormente, a través de canciones, se trabajaban aspectos como los días de la semana, el clima y los acuerdos del aula, apoyándose en tarjetas visuales.

Una vez finalizada esta rutina, los niños se dirigían a un espacio propuesto dentro del enfoque de disciplina consciente de Bailey (2011). En este lugar, contaban con recursos como tarjetas visuales para identificar sus emociones, cuentos que les permitían reconocerlas y comprenderlas, y materiales sensoriales que favorecían la transición hacia la calma.

### Relación de la práctica con los enfoques y teorías de innovación educativa

La práctica mencionada se relaciona con la teoría de innovación del constructivismo social, lo cual se evidencia en que el aprendizaje se construye a través de la interacción social, donde el docente asume un rol de mediador, orientando la práctica en torno al estudiante y sus necesidades socioemocionales (Moreira, 2020, como se citó en Torres, s.f.). Asimismo, se identifica un enfoque humanista al reconocer al estudiante como un ser integral y priorizar su bienestar emocional, promoviendo vínculos afectivos seguros. De esta manera, la práctica se centra en el desarrollo personal y emocional, y no únicamente en contenidos académicos, evidenciando una innovación educativa que no radica solo en el uso de recursos, sino en la transformación del enfoque pedagógico centrado en el bienestar del estudiante.

**Figura 2.** Secuencia del proceso de innovación educativa centrada en el estudiante.



**Fuente.** Elaboración propia.

### Beneficios de la práctica analizada

La implementación de esta práctica educativa aportó diversos beneficios en los estudiantes de 2 a 3 años. Si bien su cerebro aún se encuentra en formación, el trabajo realizado desde un adulto regulado permitió acompañarlos en un proceso de integración cerebral. Al brindarles estas experiencias, se promovió la creación de conexiones neuronales que



fortalecen las fibras integradoras, permitiendo un funcionamiento más armónico del cerebro (Siegel y Payne, 2016). Progresivamente, al integrar mejor su cerebro, los niños demostraron una mayor regulación emocional, utilizando el espacio denominado “*Safe Place*” y sus recursos sensoriales y visuales como herramientas para alcanzar la autorregulación, a través de la respiración, el abrazo a un peluche o el uso de apoyos visuales para expresar sus emociones. Además, se observó una disminución en los desbordes emocionales, un fortalecimiento de los vínculos con las docentes y una mejora en la interacción entre pares.

## **Conclusiones**

De acuerdo con lo observado en este artículo, se puede concluir que la educación emocional tiene especial relevancia en el desarrollo de los estudiantes, especialmente en la etapa preescolar. Esto se debe a que se encuentran en un proceso formativo clave, donde cada experiencia que reciben influye en su desarrollo futuro; por lo tanto, para que el aprendizaje sea realmente consolidado, debe existir un adecuado desarrollo socioemocional. Asimismo, los vínculos seguros contribuyen a generar un ambiente propicio, permitiendo que el cerebro se encuentre en un estado de calma y seguridad. De esta manera, los estudiantes estarán preparados para recibir nueva información de forma más efectiva y significativa. En este sentido, el adulto que acompaña este proceso debe asumir un rol de regulador y mediador, lo cual no es posible si previamente no ha desarrollado sus propias habilidades socioemocionales. Finalmente, se evidenció que el uso de espacios como el “*Safe Place*”, junto con ejercicios de respiración y material visual, favorece este proceso, permitiendo que los niños expresen sus emociones de manera más regulada, fortalezcan su bienestar y desarrollen progresivamente su independencia emocional.



## Referencias bibliográficas

- Bailey, B. (2011). Managing emotional mayhem. Loving Guidance. Bisquerra, R. (2011). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.
- Guerrero, R. (2021). Educación emocional y apego: Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula. Editorial Sentir.
- Orellana Sánchez, C. D. (2019). Guía didáctica de disciplina consciente: Estrategias para el manejo de clase de profesoras y auxiliares de preescolar [Trabajo de titulación]. Universidad de las Américas.
- Siegel, D. J., & Payne Bryson, T. (2016). El cerebro del niño. Alba Editorial.
- Torres, T. (s. f.). Nuevas perspectivas teóricas de la innovación educativa: Unidad 3. Teorías y enfoques de la innovación educativa [Material de clase]. Universidad UIIX.

## **Análisis de una buena práctica educativa basada en actividades físico – recreativas para contribuir a la mejora del rendimiento académico en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Técnica San Pedro Alejandrino de Ibagué, Tolima.**

Wilson Ariel Quimbayo Ospina

---

Las instituciones educativas enfrentan actualmente importantes desafíos relacionados con el bienestar físico y emocional de los estudiantes del país. El incremento de los comportamientos sedentarios, el uso intensivo de dispositivos electrónicos (como celulares y tabletas) y las exigencias académicas han generado preocupaciones sobre su impacto en los procesos de aprendizaje actuales. De acuerdo con la *Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020)*, el sedentarismo en adolescentes ha alcanzado niveles críticos debido al aumento del tiempo que permanecen usando pantallas, lo que afecta directamente su salud y su capacidad de concentración en el aula de clase. En la Institución Educativa Técnica San Pedro Alejandrino de Ibagué, Tolima, esta situación se evidencia principalmente en estudiantes de educación media, quienes enfrentan exigencias académicas asociadas a la construcción de proyectos de vida, preparación para la educación superior y cumplimiento de responsabilidades académicas. Al respecto, el *Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018)* señala que esta transición escolar suele generar altos niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes debido a las exigencias del entorno académico.

Hablando del caso específico del grado décimo, este panorama se vuelve aún más complejo de manejar, ya que los jóvenes atraviesan una etapa de transición clave donde el estrés escolar suele aumentar y el tiempo dedicado al ejercicio disminuye drásticamente. Por esto, la actividad física y recreativa no debe verse solo como un momento de entretenimiento, sino como una herramienta pedagógica clave y fundamental para disminuir los momentos de tensión y activar los procesos cognitivos en los estudiantes. En este contexto, la actividad física emerge como una alternativa pedagógica capaz de fortalecer la salud de manera integral y contribuir al mejoramiento del rendimiento escolar. Investigaciones como las de Ardoy et al. (2014) nos demuestran que aumentar la intensidad y frecuencia de la actividad física en el entorno estudiantil mejora significativamente las calificaciones y las funciones cognitivas de los mismos.

En base a lo anterior, este artículo analiza el impacto de una propuesta que se fundamenta en actividades físico – recreativas diseñadas especialmente para este grupo de estudiantes. Con esto, se busca demostrar cómo el movimiento puede convertirse en un aliado que beneficie el aprendizaje dentro del aula, ofreciendo así una solución dinámica que enriquezca tanto la salud física y mental de los alumnos como de sus resultados escolares y/o académicos.

### **Descripción de la práctica educativa**

La práctica educativa analizada se fundamenta en la promoción sistemática de actividades físico – recreativas orientadas para el fortalecimiento de la participación estudiantil, mejorando los niveles de actividad física y favoreciendo los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con el autor Blández et al. (2007), al emplear prácticas recreativas en el ámbito escolar no solo se rompe con la rutina sedentaria del día a día, sino que actúa como un dinamizador de las capacidades intelectuales y afectivas de los estudiantes. Este tipo de herramientas dinámicas incluyen circuitos físicos, juegos de cooperatividad y ejercicios orientados al fortalecimiento de hábitos saludables.

La inclusión de pausas activas dentro de la jornada académica se sustenta en investigaciones dentro de la neuroeducación, como la de Mora (2017), quien demuestra que el movimiento físico a medida que se va practicando va incrementando la plasticidad cerebral, optimizando los niveles de atención y mejorando las funciones ejecutivas indispensables para el correcto rendimiento académico dentro y fuera de la institución académica. Asimismo, autores como Velázquez (2014) recalcan la importancia de los juegos cooperativos, ya que reducen la competitividad destructiva y el estrés escolar, promoviendo así la inclusión y el trabajo en equipo en el aula.

Por esto, la propuesta busca incorporar el área de educación física con los objetivos académicos, promoviendo así espacios en donde se prime y se beneficia la motivación, la sana convivencia y el bienestar de los estudiantes. Esto es sumamente importante en todos los ámbitos de la vida del estudiante, ya que, cuando los hábitos saludables priman, se logra transformar la manera en la que se ve la actividad física, un estilo de vida que impacta positivamente tanto la salud integral como el éxito escolar de los mismos.

## **Relación con los enfoques y teorías de innovación educativa**

La práctica está directamente relacionada con el área cultural de la innovación educativa respondiendo a cada una de las necesidades identificadas en el ambiente escolar. Partiendo de este enfoque, autores como Carbonell (2020) nos demuestran que la verdadera innovación pedagógica sucede cuando se empieza a transformar la cultura dentro del aula escolar y se adapta a las necesidades actuales de salud y bienestar juvenil. Igualmente, se relaciona con la perspectiva política al fomentar condiciones de desarrollo integral, bienestar y equidad dentro de la institución académica. Por esto, un estudio realizado por el autor Gewerc et al. (2022) recalca que la innovación con un enfoque político debe avalar el derecho de los jóvenes a espacios escolares inclusivos y saludables que disminuyan o desaparezcan las brechas del estrés y mejoren la calidad de vida del estudiante.

Las actividades recreativas favorecen experiencias significativas de aprendizaje mediante la interacción con el medio y con los compañeros de clase. En el marco del constructivismo moderno aplicado al movimiento, Rivera - Pérez et al. (2021) nos explica que la metodología activa y el juego en donde los estudiantes cooperan, permiten que los mismos asuman un rol más protagónico, de esta manera construyen aprendizajes sociales y cognitivos importantes a través de la actividad compartida.

Así mismo, esta práctica se complementa con los principios de la educación integral reconociendo la estrecha relación entre el bienestar físico, el desarrollo socioemocional y el desempeño académico. Como afirman algunos autores como Gutiérrez-Vela et al. (2023), los modelos educativos actuales exigen que exista una visión integral estudiantil, donde el cuidado de la salud física empleando pausas activas y recreación ejerza un impacto directo y beneficioso en los procesos neurocognitivos y en la autorregulación emocional de los jóvenes en la institución académica.

## **Beneficios de la práctica analizada**

Entre los beneficios identificados de esta propuesta se destacan la disminución del sedentarismo, el fortalecimiento de la motivación académica, la mejora y el crecimiento de áreas como la convivencia y la participación estudiantil. Con base a estudios recientes como el de Baena-Morales et al. (2021), la implementación de herramientas recreativas en la educación no solo reduce los índices de inactividad física por el mal uso de la tecnología,

sino que también funciona como un benefactor de motivación que le permite a los jóvenes conectar con su entorno escolar.

Esta relación entre el movimiento y la cognición se encuentra respaldada por investigaciones específicas en el área de la neuroeducación como la de Maureira-Cid et al. (2022), quienes nos demuestran que al realizar pausas activas y ejercicios aeróbicos se aumenta la oxigenación cerebral y se estimula la salida de neurotransmisores clave, dando como resultado una mayor capacidad de enfoque y atención durante las clases teóricas en el aula. Además, los estudiantes desarrollan mejores herramientas para gestionar sus emociones, canalizando el estrés a través del juego cooperativo, lo que impacta de manera positiva en la resolución y reducción de conflictos.

Finalmente, la práctica de estas herramientas pedagógicas contribuye a fomentar ambientes escolares más saludables y a fortalecer actividades de formación integral. Como lo describen López-Pastor et al. (2023), en el momento en que los colegios integran estas prácticas saludables de forma rutinaria en su día a día, el ambiente estudiantil mejora considerablemente, transformando la institución educativa en un lugar seguro donde el éxito académico y el bienestar físico y mental van de la mano.

## **Conclusiones**

La práctica educativa analizada demuestra que las actividades físicas y recreativas pueden ser una estrategia innovadora para cumplir con las necesidades reales existentes en los entornos escolares. Su implementación favorece el bienestar físico, emocional, mental y académico de los estudiantes, fortaleciendo al tiempo los procesos de aprendizaje, garantizando que sean más dinámicos y participativos. En el caso particular de los jóvenes de grado décimo de la Institución Educativa Técnica San Pedro Alejandrino, se evidenció que romper las rutinas sedentarias mediante la implementación de pausas activas no representa una pérdida de tiempo de la clase, sino que es una inversión directa en la capacidad de concentración del estudiante, ayudándoles a disminuir o mitigar la carga de estrés y presiones académicas inmersas en la educación media.

Los resultados obtenidos sugieren que el rendimiento académico no depende única y exclusivamente de la acumulación de horas teóricas dentro del aula de clase, sino de la estimulación integral del estudiante; por esto, articular el juego cooperativo con las metas



pedagógicas de la institución va a mejorar significativamente la convivencia escolar y la disposición hacia el buen aprendizaje.

Para culminar, esta experiencia representa una práctica beneficiosa para fortalecer y replicar en otro tipo de contextos educativos con características semejantes. A manera de recomendación para futuros periodos académicos en instituciones técnicas del país con problemáticas afines o similares, sería importante formalizar este tipo de espacios enriquecedores de manera transversal dentro del plan de acción académico, consolidando las actividades físicas y recreativas como un aliado importante estratégico para garantizar el éxito escolar y el buen desarrollo socioemocional de los jóvenes estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Blández, J., Fernández-García, E., y Zamorano, M. (2007). El juego y la actividad física en la construcción de la identidad escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(26), 110-125.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Velázquez, C. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Estado de la cuestión y propuestas de intervención. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 131-137.
- Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., y Ortega, F.B. (2014). A una mayor intensidad de la educación física, mayor rendimiento académico en adolescentes: programa EDUFIT. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 165-174. (Este estudio es súper famoso porque demuestra científicamente con un programa real que a más ejercicio, mejores notas).
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Lineamientos técnicos para la orientación de la Educación Media en Colombia*. Bogotá: MEN. (Te sirve perfectamente para contextualizar los retos de la educación media en el país).
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. (La fuente oficial a nivel mundial sobre el problema de las pantallas y el sedentarismo en jóvenes).
- Carbonell, J. (2020). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*.
- Octaedro. (Sustenta la perspectiva cultural actual).
- Gewerc, A., Rodríguez-Groba, A., y Llamas-Nistal, M. (2022). La innovación educativa ante el reto de la equidad y la inclusión social: Desafíos políticos en la escuela contemporánea. *Revista de Educación*, (396), 45-72. (Sustenta la perspectiva política y de equidad escolar reciente).
- Gutiérrez-Vela, M., Martínez-Heredia, N., y Castro-López, R. (2023). Educación integral y neuroeducación: El impacto de la actividad física en el bienestar socioemocional y rendimiento académico en educación media. *Retos: Nuevas*

Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 48, 234-243. (Perfecto para tu tema: vincula educación media, física, rendimiento y bienestar emocional).

- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., y Gallego, D. (2021). Aprendizaje cooperativo, modelos pedagógicos y constructivismo en Educación Física: Una revisión sistemática de la última década. Estudios Pedagógicos, 47(2), 189-206. (Sustenta el enfoque constructivista moderno en tu área).
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Fernández-González, F. T., y López-Morales, J. (2021). Actividad física, sedentarismo y motivación escolar en adolescentes: un estudio en tiempos de transición digital. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 39, 745-752. (Ideal para justificar cómo el ejercicio le gana terreno al sedentarismo y motiva a los muchachos).
- López-Pastor, V. M., Sonlleve, M., y Martínez, S. (2023). El impacto de la actividad física y el juego en el clima de aula y el bienestar institucional en educación secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(1), 89-102. (Te sirve para respaldar el beneficio institucional y el clima escolar).
- Maureira-Cid, F., Flores, E., Díaz, H., y Valenzuela, J. (2022). Efectos del ejercicio físico sobre la atención, memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de educación media. Revista de Psicodidáctica, 27(2), 145-153. (Esta fuente es oro puro para tu artículo porque mide exactamente tus variables: física, memoria, atención y rendimiento en adolescentes).

## **Dra. Thania Jheny Torres Pernía**



Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2017) y docente académica de dedicación completa en la Universidad Autónoma de Chile, sede Temuco (2025-1). Su trayectoria articula docencia, investigación y gestión académica en educación superior, con énfasis en innovación educativa, educación multimodal y transcompleja, así como en tecnología educativa y competencias digitales.

Ha ejercido cargos de coordinación en posgrado entre ellos, la Maestría en Innovación Educativa de la UPEL (2020 – 2024) y ha impartido cátedras en programas de doctorado y maestría en Chile, México y Venezuela, particularmente en teorías y enfoques de la innovación, investigación educativa, TIC, metacognición, y planificación y evaluación de los aprendizajes. Su producción intelectual abarca artículos y libros publicados entre 2019 y 2024 sobre evaluación del desempeño docente, gestión curricular, teoría fundamentada y escenarios de multimodalidad educativa, con presencia en revistas y colecciones académicas de la región.

Mantiene líneas activas en investigación mixta/multimodal y en el diseño de entornos de aprendizaje flexibles y centrados en el estudiante.

