

Centro de innovación y productividad CIP Dosquebradas: construyendo identidad académica desde la teoría y práctica





CENTRO DE INNOVACIÓN Y PRODUCTIVIDAD CIP DOSQUEBRADAS: CONSTRUYENDO IDENTIDAD ACADÉMICA DESDE LA TEORÍA Y PRÁCTICA

Autores:

Dignora Inés Páez Giraldo
Sandra Milena Galvis Aguirre
Yulian Sepúlveda Casadiego
Sara Escobar Jurado
Tatiana Egea Arciniegas
Martha Liliana Palomino Leiva
Yira Diana Patiño Gutiérrez
Carla Johana Martínez García
Mónica Isabel Tabares Montoya

José H. Osorio
Yocner E. Quenán C.
Milly Andrea Muñoz Fandiño
Jessica del Socorro García Cardona
Edgar Crisanto Medina Pedraza
María Teresa Santos Torres
Juana Valentina Rozo Suárez
Deisy Camila García Álvarez
Diego Morales Oyola
Ana María Abad Salgado
Diana Patricia Duque Arcila

Grupo de Investigación: GIUC

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

Julialba Ángel Osorio

**Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional
y la Proyección Comunitaria**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz

Líder Sello Editorial UNAD

303.484
P127

Páez Giraldo, Dignora

Centro de innovación y productividad CIP Dosquebradas: construyendo identidad académica desde la teoría y práctica / Dignora Inés Páez Giraldo, Sandra Milena Galvis Aguirre, Yulian Sepúlveda Casadiego ... [et al.] -- [1.a. ed.]. --Bogotá: Sello Editorial UNAD/2025. Grupo de Investigación: GIUC

ISBN: 978-628-7857-11-7

e-ISBN: 978-628-7857-08-7

1. Innovación social 2. Transformación comunitaria 3. Economía popular y solidaria 4. Justicia social 5. Gestión social del conocimiento I. Páez Giraldo, Dignora Inés II. Galvis Aguirre, Sandra Milena III. Sepúlveda Casadiego, Yulian IV. Escobar Jurado, Sara V. Egea Arciniegas, Tatiana VI. Palomino Leiva, Martha Liliana VII. Patiño Gutiérrez, Yira Diana VIII. Martínez García, Carla Johana IX. Tabares Montoya, Mónica Isabel, X. Osorio, José H. ... [et al.]

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Centro de innovación y productividad CIP Dosquebradas: construyendo identidad académica desde la teoría y práctica

Autores:

Dignora Inés Páez Giraldo, Sandra Milena Galvis Aguirre, Yulian Sepúlveda Casadiego, Sara Escobar Jurado, Tatiana Egea Arciniegas, Martha Liliana Palomino Leiva, Yira Diana Patiño Gutiérrez, Carla Johana Martínez García, Mónica Isabel Tabares Montoya, José H. Osorio, Yocner E. Quenán C., Milly Andrea Muñoz Fandiño, Jessica del Socorro García Cardona, Edgar Crisanto Medina Pedraza, María Teresa Santos Torres, Juana Valentina Roza Suárez, Deisy Camila García Álvarez, Diego Morales Oyola, Ana María Abad Salgado, Diana Patricia Duque Arcila.

Grupo de Investigación: GIUC

ISBN: 978-628-7857-11-7

e-ISBN: 978-628-7857-08-7

Escuela de Ciencias de la Educación–ECEDU

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur N.º 14-23

Bogotá D.C.

Septiembre de 2025

Corrección de textos: Bibiana Alarcón

Diagramación: Nancy Barreto

Edición integral: Hipertexto–Netizen

Cómo citar este libro: Páez Giraldo, D., Galvis Aguirre, S., Sepúlveda Casadiego, Y., Escobar Jurado, S., Egea Arciniegas, T., Palomino Leiva, M., Patiño Gutiérrez, Y., Martínez García, C., Tabares Montoya, M., Osorio, J., Quenán C., Y., Muñoz Fandiño, M., García Cardona, J., Medina Pedraza, E., Santos Torres, M., Roza Suárez, J., García Álvarez, D., Morales Oyola, D., Abad Salgado, A. y Duque Arcila, D. (2025). *Centro de innovación y productividad CIP Dosquebradas: construyendo identidad académica desde la teoría y práctica*. Sello editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9786287857087>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons–Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



RESEÑA DEL LIBRO

Centro de innovación y productividad–CIP Dosquebradas: Construyendo identidad académica teoría y práctica, es una obra clave que examina la construcción de la identidad académica en la educación superior actual. A través de artículos de académicos del Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas de la UNAD, el libro aborda los desafíos y oportunidades en la búsqueda de excelencia educativa.

El texto se organizó en seis ejes temáticos: formación, investigación, desarrollo regional y proyección comunitaria, internacionalización, inclusión e innovación.

En *formación*, se destaca el modelo educativo integral de la UNAD, que hace énfasis en la autonomía del estudiante y el uso innovador de la tecnología. La sección de *investigación* presenta estudios que reflejan el compromiso institucional con la generación de conocimiento relevante, subrayando la interdisciplinariedad y la ética.

El apartado de *desarrollo regional* muestra cómo el CIP impacta positivamente su entorno, promueve la inclusión social y el desarrollo sostenible. En *internacionalización*, se analizan las estrategias que posicionan a la institución en el ámbito global.

La sección de *inclusión* resalta iniciativas que amplían el acceso a la educación superior para diversos grupos, mientras que *innovación* destaca avances en metodologías y tecnologías educativas.

Este libro es un testimonio del esfuerzo colectivo del CIP Dosquebradas, el cual ofrece una guía valiosa para instituciones que buscan fortalecer su identidad académica en un entorno cambiante. Es esencial para educadores y líderes en educación superior al brindar perspectivas prácticas y teóricas sobre los retos contemporáneos.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Dignora Inés Páez Giraldo

Doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación, licenciada en Filosofía. Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Pereira, Colombia

Correo electrónico: dignora.paez@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9248-1937>

Sandra Milena Galvis Aguirre

Magíster en Filosofía, licenciada en Filosofía. Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Dosquebradas, Colombia.

Correo electrónico: sandra.galvis@unad.edu.co.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6490-5728>

Yulian Sepúlveda Casadiego

Director del Centro de Innovación y Productividad (CIP) Dosquebradas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Dosquebradas, Colombia.

Correo electrónico: yulian.casadiego@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9726-419X>

Sara Escobar Jurado

Magíster en Pedagogías activas y desarrollo humano, licenciada en Educación especial. Docente del Programa Formación de Formadores – Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Investigadora del grupo GIUC, Armenia, Colombia.

Correo electrónico: sara.escobar@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9678-1336>

Tatiana Egea Arciniegas

Magíster en Online Education, especialista en Pedagogía del desarrollo del aprendizaje autónomo, psicóloga. Docente del Programa Formación de Formadores – Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Investigadora del grupo GIUC, Ibagué, Colombia.

Correo electrónico: tatiana.egea@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8115-5511>

Martha Liliana Palomino Leiva

Magíster en Intervención social en las sociedades del conocimiento, candidata a Dra. en psicología, psicóloga. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) CIP Dosquebradas, Colombia.

Correo electrónico: martha.palomino@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-2681>

Yira Diana Patiño Gutiérrez

Psicóloga, especialista en Psicología clínica, magíster en Innovación psicosocial. Docente del programa de Psicología UNAD CIP Dosquebradas.

Correo electrónico: yira.patino@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3087-4902>

Carla Johana Martínez García

Maestría en Filosofía. Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Dosquebradas, Colombia.

Correo electrónico: carla.martinez@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0981-5332>.

Mónica Isabel Tabares Montoya

Maestría en Administración de empresas con especialidad en Gestión integrada de la calidad, seguridad y medio ambiente. Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Dosquebradas, Colombia

Correo electrónico: monicai.tabares@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0922-9184/print>

José H. Osorio

MD., DVM., BSc., PSic., MSc., MMB., Mphil., Mtr., Ph.D. Docente titular, Laboratorio de Investigación en Bioquímica Clínica. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Correo electrónico: jose.osorio_o@ucaldas.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6875-3215>

Yocner E. Quenán C.

MSc, enfermero. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), ECISA Dosquebradas, Colombia.

Correo electrónico: yocner.quenan@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8047-0306>

Milly Andrea Muñoz Fandiño

Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages. TESOL. Licenciada en Lenguas Modernas Inglés – Francés. Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Dosquebradas, Colombia

Correo electrónico: milly.munoz@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0952-6258>

Jessica del Socorro García Cardona

Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Licenciada en Inglés como Lengua Extranjera. Docente, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Dosquebradas, Colombia

Correo electrónico: jessica.cardona@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7402-1363>

Edgar Crisanto Medina Pedraza

Posdoctorado en Metodología de la investigación científica socioformación y desarrollo. Doctor en Teología y moral, magíster en Teología moral, especialista en Gerencia de Instituciones en Educación Superior. Licenciado en Filosofía e Historia, licenciado en Teología. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Tunja, Colombia.

Correo electrónico: edgar.medina@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6778-4696>

María Teresa Santos Torres

Licenciada en Matemáticas, especialista en informática para la docencia, magíster en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Duitama, Colombia.

Correo electrónico: mariat.santos@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-5932>

Juana Valentina Roza Suárez

Licenciada en lenguas extranjeras, especialista en Pedagogía de los derechos humanos. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Duitama, Colombia.

Correo electrónico: juana.roza@unad.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0445-6297>

Deisy Camila García Álvarez

Licenciada en lenguas extranjeras con énfasis en inglés. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Duitama, Colombia

Correo electrónico: Deiami30@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6131-1684>

Diego Morales Oyola

Licenciado en Filosofía, magíster en Educación, doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc. Profesor ocasional de la UNAD en la Escuela Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH), CIP Dosquebradas, Colombia.
Correo electrónico: diego.morales@unad.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2531-3711>

Ana María Abad Salgado

Docente MT ESCAH. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), CIP Dosquebradas, Risaralda, Colombia
Correo electrónico: ana.abad@unad.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6924-9555>

Diana Patricia Duque Arcila

Docente MT. ESCAH. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), CIP Dosquebradas, Risaralda, Colombia
Correo electrónico: diana.duque@unad.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0552-923X>

CONTENIDO

Presentación	13
--------------	----

Introducción	17
--------------	----

CAPÍTULO 1: FORMACIÓN	21
------------------------------	-----------

Competencias de los docentes en educación superior: un marco de referencia	23
--	----

Sara Escobar Jurado	23
---------------------	----

La creatividad y el filosofar	49
-------------------------------	----

Diego Morales Oyola	
---------------------	--

El Centro de Escucha Unadista: una estrategia de retención y permanencia en la UNAD CIP Dosquebradas	85
--	----

Martha Liliana Palomino Leiva	
-------------------------------	--

Yira Diana Patiño Gutiérrez	
-----------------------------	--

CAPÍTULO 2: INVESTIGACIÓN	105
----------------------------------	------------

Análisis sistemático del efecto de la salud mental positiva en el bienestar organizacional	107
--	-----

Carla Johana Martínez García	
------------------------------	--

Mónica Isabel Tabares Montoya	
-------------------------------	--

Uso terapéutico del clopidogrel en síndrome coronario: una reflexión	121
--	-----

José H. Osorio	
----------------	--

Yocner E. Quenán C.	
---------------------	--

CAPÍTULO 3: DESARROLLO REGIONAL Y PROYECCIÓN COMUNITARIA	137
---	------------

Fortalecimiento de la investigación en LiLEI: reflexiones sobre la creación de un semillero de investigación en el CIP Dosquebradas	139
---	-----

Milly Andrea Muñoz Fandiño	
----------------------------	--

Jessica del Socorro García Cardona	
------------------------------------	--

CAPÍTULO 4: INNOVACIÓN	153
El impacto del liderazgo transformacional en la motivación, satisfacción laboral e innovación organizacional: un análisis bibliométrico	155
Yulian Sepúlveda Casadiego	
CAPÍTULO 5: INCLUSIÓN	167
El desarrollo de prácticas pedagógicas y educativas: una mirada a las políticas de inclusión en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia	169
Edgar Crisanto Medina Pedraza	
Dignora Inés Páez Giraldo	
Sandra Milena Galvis Aguirre	
María Teresa Santos Torres	
Juana Valentina Rozo Suárez	
Deisy Camila García Álvarez	
Más UNAD, Más Equidad: construyendo un entorno incluyente para todos	181
Ana María Abad Salgado	
Diana Patricia Duque Arcila	
Carla Johana Martínez García	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición de competencias generales y específicas para la UNAD	40
Tabla 2. Descripción de categorías del Modelo de evaluación de competencias propuesto para los docentes de educación superior en AVA	43
Tabla 3. Operacionalización de las categorías de estudio	60
Tabla 4. Proyectos y acciones implementados en la línea de escucha y psicorientación	98
Tabla 5. Proyectos y acciones implementadas en la línea de promoción de la salud y prevención de la enfermedad mental	100
Tabla 6. Proceso de selección de artículos	124
Tabla 7. Factor 9–Característica 36	144
Tabla 8. Impacto regional del semillero Two Creeks Club	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desarrollo curricular por competencias de acuerdo con el MEN	30
Figura 2. Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior (ECD)	37
Figura 3. Modelo de evaluación de competencias docentes en educación superior en AVA	42
Figura 4. Matriz de proceso metodológico	57
Figura 5. Estudiantes beneficiarios	95
Figura 6. Beneficiarios por la línea de acción	95
Figura 7. Logo semillero Two Creeks Club	146
Figura 8. Redes de mapa de red derivado del núcleo semántico transformatonal leadership con 6 clúster y 1000 ítems	160
Figura 9. Clúster 4 derivado del núcleo semántico transformatonal leadership con 142 ítems	161
Figura 10. Clúster 4 Mapa de co-ocurrencia de términos sobre liderazgo transformacional en el ámbito de la gestión del personal de enfermería con 142 ítems	162
Figura 11. Clúster 3 derivado del núcleo semántico transformatonal leadership con 195 ítems	162
Figura 12. Clúster 3 derivado del núcleo semántico transformatonal leadership con 195 ítems	163
Figura 13. Lineamientos política de educación superior inclusiva	174

PRESENTACIÓN

Es un honor presentar el libro *Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas: construyendo identidad académica desde la teoría y práctica*, una obra que no solo refleja el compromiso del CIP Dosquebradas y de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con el desarrollo académico y social, sino que también, proyecta una visión integradora en la que la empatía, la afectividad y la gratitud, son pilares fundamentales de nuestro quehacer diario. Este enfoque no es una aspiración abstracta, es una práctica tangible que se vive en cada rincón de nuestra arquitectura campestre institucional para dar y servir, donde la interacción entre la teoría y la práctica genera un impacto transformador en nuestras comunidades.

En el marco del fortalecimiento de la vida académica y la vida universitaria, el Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas de la UNAD busca impulsar un enfoque basado en la acción, que integra la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y el emprendimiento como pilares estratégicos. A través de estas acciones se generan conocimientos y soluciones tecnológicas de vanguardia, a la vez que se promueve un ambiente en el que estudiantes, docentes y la comunidad en general participan activamente en el proceso de creación y transformación social.

Este libro nos invita a reflexionar sobre cómo la investigación científica y la innovación tecnológica pueden ser un puente para transformar realidades. Tal como lo destaca José Ortega y Gasset (2021), una de las funciones esenciales de la universidad es ser un espacio que fomente la investigación científica. En la UNAD, hemos asumido este compromiso a través de una combinación de teoría y práctica, donde el conocimiento generado en nuestros centros de innovación no solo se queda en las aulas, sino que se proyecta hacia el exterior para impactar positivamente a las comunidades.

Con un modelo de educación híbrida, que combina la virtualidad con espacios presenciales y de interacción directa, la UNAD se proyecta como líder en América Latina y el Caribe (LAC) e Iberoamérica. Este enfoque educativo innovador permite que la universidad no solo ofrezca una educación de calidad, accesible y flexible, sino que también garantice la inclusión de todas las comunidades, especialmente aquellas que históricamente han estado en situación de vulnerabilidad. La educación híbrida que ofrecemos responde a las necesidades académicas contemporáneas, así como crea un entorno donde la empatía y la gratitud son herramientas esenciales para la construcción de un futuro equitativo y sostenible.

Uno de los proyectos más destacados en esta dirección es la *spin-off* BioUNAD Universitaria Solidaria, una iniciativa que pronto desplegará soluciones comerciales con

responsabilidad social. Este proyecto busca ser un puente entre el mundo académico y el sector productivo, permitiendo que los resultados de la investigación y el desarrollo tecnológico lleguen a las comunidades de manera tangible. A través de BioUNAD, se espera generar productos y servicios innovadores que no solo contribuyan al desarrollo económico, sino que también respondan a las necesidades sociales y ambientales, en coherencia con los principios de sostenibilidad y sustentabilidad.

Este despliegue comercial responsable permitirá que la investigación y la innovación no se queden en el ámbito académico, sino que se transformen en proyectos productivos con un impacto real en la sociedad. La creación de soluciones tecnológicas, productos bioinnovadores y emprendimientos sostenibles, contribuirá al progreso de las comunidades y fortalecerá el papel de la UNAD como un modelo de educación híbrida que lidera el cambio en LAC e Iberoamérica. La acción, entonces, no se limita a la generación de conocimientos teóricos, se extiende a su implementación en soluciones prácticas que mejoren la calidad de vida de las comunidades, y, al mismo tiempo, promuevan la inclusión, la equidad y el respeto por el medio ambiente.

En el corazón de esta transformación está el liderazgo transformacional, un enfoque que ha sido clave para guiar las iniciativas del CIP Dosquebradas y de la UNAD en general. El liderazgo transformacional no solo inspira a los equipos a alcanzar sus metas, sino que también crea un ambiente donde la creatividad y la innovación florecen. Como bien sabemos, actuar de manera agradecida contribuye al trabajo en equipo, aumenta la felicidad, reduce el estrés, potencia el respeto y ayuda a comprender, a escuchar y a preocuparse por los otros. Estos valores son fundamentales para crear una cultura de alto desempeño institucional, donde cada individuo se siente valorado y motivado a contribuir al éxito colectivo.

El Trabajo Inteligente Productivo (TIP) es otro concepto clave que se aborda en este libro. Como se menciona en *Trabajo Inteligente Productivo* (2022, p. 223), el TIP es un escenario que promueve el empoderamiento colectivo, asegurando que la planificación, la gestión del tiempo, los recursos y la comunicación estén alineados con los objetivos institucionales. El TIP es más que una metodología, es una filosofía de trabajo que busca optimizar el rendimiento, la colaboración y el bienestar en todos los niveles de la organización. En la UNAD, este enfoque se ha convertido en una herramienta poderosa para promover la innovación, el crecimiento personal y profesional, y el bienestar de nuestros estudiantes, docentes y comunidades.

Formar parte de esta cultura de servicio, centrada en el TIP y en el liderazgo transformacional, implica un compromiso diario con nuestros renovados “Criterios de actuación”, el “Decálogo de convicciones”, el código de ética y buen gobierno, y un enfoque claro en la “Refrendación de la motivación”, tanto de nuestros equipos como de nuestros estudiantes. Esta motivación es clave para ayudarles a comprender nuestro propósito común,

y cómo nos conectamos entre nosotros para fomentar la creatividad, la innovación, la participación y la solidaridad extendida. En este contexto, el CIP Dosquebradas ha logrado convertirse en un espacio donde la vida académica y universitaria se nutren mutuamente para crear un entorno de aprendizaje y colaboración que va más allá del aula.

Este libro es una invitación a formar parte de esta transformación. A lo largo de sus páginas, el lector encontrará ejemplos inspiradores de cómo la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación y el emprendimiento están impulsando el cambio en nuestras comunidades, en términos académicos, sociales, ambientales y económicos. Además, descubrirá cómo la empatía, la afectividad y la gratitud son los motores de esta transformación, los cuales permiten que el conocimiento no solo se transmita, sino que se viva de manera colaborativa y solidaria.

En conclusión, *Centro de Innovación y Productividad CIP Dosquebradas: construyendo identidad académica desde la teoría y práctica* es más que un compendio de estudios e investigaciones. Es una obra que muestra cómo la UNAD, gracias a su enfoque híbrido e iniciativas innovadoras, está liderando el cambio en la región al generar soluciones que impactan positivamente en la vida de las personas. Este libro es una invitación a repensar el rol de la universidad en el mundo contemporáneo, y a comprometernos con una educación que no solo forme profesionales competentes, sino ciudadanos solidarios, empáticos, responsables con su entorno, comprometidos con los principios de sostenibilidad y sustentabilidad.

Con esta obra, esperamos que el lector se inspire a adquirir nuevos conocimientos, a implementar estos valores en su vida profesional y personal, para contribuir al bienestar de sus comunidades y al cuidado del planeta. En este sentido, la UNAD, a través del CIP Dosquebradas, no solo se compromete con la excelencia académica, sino también con la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible para todos.

Yulian Adalberto Sepúlveda Casadiego
Director CIP Dosquebradas



INTRODUCCIÓN

Centro de innovación y productividad–CIP Dosquebradas: Construyendo identidad académica teoría y práctica es una obra colectiva que nace del esfuerzo conjunto de la comunidad académica del Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Este libro representa un hito en la consolidación de la identidad académica de nuestra institución, que refleja la diversidad, innovación y compromiso con la excelencia, que caracterizan a la UNAD.

Cuando hablamos de identidad nos referimos a un conjunto de rasgos propios de alguien que es consciente de sí mismo:

Es un conjunto de características, que, con base en ellas, se proyecta e interactúa en el contexto que lo rodea, es una auto imagen, es totalizante y se expresa a través de múltiples formas en las interacciones sociales, en sus expresiones verbales y no verbales, en el modo de pensar y actuar. (Upegui, 2010, p. 57)

La cultura de la identidad académica se aborda a partir de tres elementos. El primero, la cultura institucional, conjunto de valores, creencias, costumbres, tradiciones, representaciones simbólicas y expresiones compartidas en un grupo de personas en el que interactúa el sujeto.

El segundo como un sistema de significados, que proporciona un marco de referencia y un sentido de pertenencia al sujeto, influenciando la forma de verse a sí mismo, y de relacionarse con el contexto que lo rodea (Mena, 2019). Proporciona una base para la construcción de la identidad personal y colectiva, establece los patrones de comportamiento, los roles sociales y las normas que guían la vida de las personas dentro de un grupo.

El tercero, relaciones simbólicas, influye en la formación de la identidad de los individuos, pero también es moldeada y reinterpretada por ellos a medida que interactúan y se apropian de ella. A través de la expresión de la cultura, las personas pueden reafirmar su identidad y establecer vínculos emocionales con su comunidad, por ello, se puede afirmar que las relaciones entre cultura e identidad son bidireccionales. Proporciona la fundamentación de los valores o lo contrario a estos, las referencias y los significados compartidos que definen y dan sentido a la identidad individual y colectiva.

La identidad académica implica tanto definir “quién es” la institución en términos de su cultura y valores, como determinar “qué hace” en términos de las actividades y tareas académicas que realiza (Cappello, 2015).

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) es fuente de inspiración en la propuesta de ampliar las responsabilidades sustantivas de la universidad, lo que significa, entre otras cosas, reconocer que nuestro mundo con sus grandes brechas de conocimiento, tecnología, comunicación, política, cultura, exige una nueva visión de las situaciones que las generan y del aporte de la universidad a su comprensión y explicación profunda, para darle sentido a su planificación y a su misma existencia. Así, en el momento de rendir cuentas a la sociedad, debe responder por tres nuevas responsabilidades misionales sustantivas, como concreción real de su discurso en las prácticas que desarrolla. De este modo, emergen —además de las responsabilidades tradicionales de formación, investigación y proyección social—, nuevas responsabilidades sustantivas: la internacionalización, la inclusión, la cooperación, la participación y la innovación UNAD (2011).

En un contexto educativo cada vez más competitivo y globalizado, la construcción de una identidad académica sólida se ha vuelto crucial para el éxito y la relevancia de las instituciones de educación superior. En ese sentido, este documento explora cómo el CIP Dosquebradas está forjando una identidad única mediante la integración de teoría y práctica en sus diversos campos de estudio.

A lo largo de sus páginas, se podrá encontrar cómo —desde la sinergia entre áreas del conocimiento de las Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades (ECSAH), Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) y Escuela de Ciencias de la Salud (ECISA)—, comparten sus reflexiones, investigaciones y experiencias. Estos aportes no solo ilustran la riqueza intelectual de nuestra comunidad, sino que también demuestran cómo la colaboración interdisciplinaria y la innovación pedagógica están moldeando el futuro de la educación superior en Colombia.

Este libro está organizado en cinco líneas temáticas fundamentales: formación, investigación, desarrollo regional y proyección comunitaria, inclusión e innovación. Cada sección ofrece una perspectiva única sobre cómo estos elementos se entrelazan para crear una identidad académica robusta y distintiva.

Formación: se refiere al proceso educativo integral ofrecido por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), que se caracteriza por:

- Autonomía: promueve la autonomía del estudiante, quien es responsable de su propio aprendizaje y del cumplimiento de los objetivos académicos.
- Flexibilidad: se refiere al proceso educativo integral que brinda la UNAD.
- Inclusividad: busca ampliar el acceso a la educación superior en sectores poblacionales diversos y geográficamente dispersos, que incluye zonas rurales y áreas apartadas.

- Tecnología: utiliza tecnología avanzada para facilitar la interacción entre estudiantes y docentes, así como para proporcionar recursos educativos de calidad.
- Acompañamiento: la UNAD ofrece acompañamiento académico y pedagógico a sus estudiantes mediante docentes, consejeros y monitores.

Investigación: proceso dinámico y colaborativo que busca generar conocimiento relevante y aplicable, contribuir al avance del país y al desarrollo integral de los estudiantes y la comunidad académica en general. Algunos elementos característicos son:

- Interdisciplinariedad: fomenta la colaboración entre diversas áreas del conocimiento para abordar problemas desde múltiples perspectivas.
- Relevancia social: promueve la investigación aplicada que beneficia el desarrollo social, económico y cultural de Colombia y las comunidades locales.
- Inclusividad: integra a estudiantes, docentes y comunidad en general, en procesos de investigación, fomentando la participación y el intercambio de ideas.
- Ética: guiada por principios éticos rigurosos que aseguran la integridad y el respeto por los derechos humanos en la investigación.

Desarrollo regional y proyección comunitaria: la proyección social para la UNAD es una manifestación concreta de su compromiso con el bienestar y desarrollo de la sociedad colombiana, el cual promueve:

- La inclusión.
- El acceso a oportunidades.
- La mejora de la calidad de vida a través de la educación.
- La investigación aplicada y la colaboración comunitaria.

Inclusión: la inclusión en la UNAD representa un compromiso firme y organizado de asegurar que todas las personas, sin importar sus diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, físicas u otras, tengan acceso equitativo al conocimiento, y puedan participar de manera significativa en los procesos académicos y sociales. Además, implica la creación de un ambiente donde cada persona se sienta valorada, respetada y respaldada en su trayectoria educativa y crecimiento personal.

Innovación: se entiende como un proceso dinámico y continuo de creación, adaptación y aplicación de ideas, métodos, tecnologías y prácticas que buscan mejorar y transformar la educación y los servicios que ofrece la institución. Implica la adopción de nuevas ideas y enfoques en todas las áreas de su actividad académica y administrativa, con el objetivo de adaptarse a los cambios globales, mejorar la calidad educativa y contribuir de manera significativa al desarrollo sostenible.

Invitamos a los lectores a sumergirse en estas páginas, no solo como observadores, sino como participantes activos en el diálogo continuo sobre la evolución de la educación superior. “Construyendo identidad académica”, no es solo un reflejo de lo que somos hoy, sino una visión de lo que aspiramos a ser en el futuro: una institución líder en educación inclusiva, innovadora y comprometida con el desarrollo sostenible de nuestras comunidades y del país.



Capítulo 1

FORMACIÓN

COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MARCO DE REFERENCIA

Sara Escobar Jurado

Magíster en Pedagogías activas y desarrollo humano, licenciada en Educación especial. Docente del Programa Formación de Formadores–Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Investigadora del grupo GIUC. Armenia, Colombia.
sara.escobar@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9678-1336>

Tatiana Egea Arciniegas

Magíster en Online Education, especialista en Pedagogía del desarrollo del aprendizaje autónomo y psicóloga. Docente del Programa Formación de Formadores–Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Investigadora del grupo GIUC. Ibagué, Colombia.
tatiana.egea@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8115-5511>

Resumen

Los modelos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias, son una herramienta para potenciar habilidades de quienes aprenden. Las competencias entendidas como propósitos de la formación y ejes estructurantes de los currículos o programas, pueden asegurar la calidad, enmarcarse en la actuación y la producción, cobrando especial importancia como sustento de las prácticas pedagógicas y didácticas exitosas y coherentes. Este texto hace un recorrido por las competencias, los modelos que las incluyen, las especificidades conceptuales a manera de referentes teóricos en concordancia con la necesidad de cualificación procesual de competencias que demandan los docentes de educación superior. Conscientes de la gran responsabilidad de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con la formación permanente de su cuerpo académico, que responde a las demandas fluctuantes globales de un mundo interconectado, y a partir del principio de educación para toda la vida como criterio de actuación en el marco de la responsabilidad institucional, social y global, se deja en las manos del lector esta apuesta sistemática que espera constituirse en un referente para reflexionar sobre las acciones específicas de validación y reconocimiento de cualidades, habilidades, niveles de conocimiento, apropiación, destreza y capacidades en el contexto del ejercicio docente.

Palabras clave: educación superior, competencias docentes, cualificación docente, desarrollo integral, enfoque por competencias.

Abstract

Teaching-learning models based on competencies are tools for enhancing learners' skills. Competencies, understood as goals of education and structuring axes of curricula or programs, can ensure quality, be framed in performance and production, and take on special importance as the foundation for successful and coherent pedagogical and didactic practices. This text provides an overview of competencies, the models that incorporate them, and conceptual specificities as theoretical references in line with the need for processual qualification of competencies required by higher education teachers. Aware of the significant responsibility of the Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) in the ongoing professional development of its academic staff—responding to the shifting global demands of an interconnected world—and guided by the principle of lifelong learning as a criterion for action within the framework of institutional, social, and global responsibility, this systematic proposal is offered to the reader with the hope that it will become a reference point for reflecting on specific actions for the validation and recognition of qualities, skills, levels of knowledge, appropriation, dexterity, and capacities within the context of teaching practice.

Keywords: higher education, teaching competencies, teacher qualification, integral development, competency-based approach.

Introducción

Las dinámicas cambiantes del ámbito social y educativo del mundo contemporáneo exigen que los procesos educativos se modernicen (Morales, 2011), y trasciendan a modelos centrados en la información y los resultados. Lo anterior implica que, en el marco de una educación de calidad, la actuación acorde a estándares internacionales en la educación superior debe responder a la función formadora y resignificar sus prácticas en torno a la modernización educativa. Para esto, se tiene que pensar en una profunda renovación desde el enfoque de competencias que permita la cualificación permanente de los docentes; la actividad autónoma, significativa y competente de los estudiantes; y el enriquecimiento permanente de los ambientes virtuales de aprendizaje, propios de los modelos e-learning, de manera que sean exitosamente mediados y pertinentes (Barberá, 2008).

En concordancia con lo mencionado, la UNAD propuso un modelo por competencias, que compromete diferentes instancias en la universidad y en el cual el Programa Formación de Formadores realiza un importante aporte. Dicho modelo implica el desarrollo de competencias necesarias para el crecimiento personal y profesional del equipo de trabajo académico de la UNAD, en el cual se contemplan algunas competencias transversales y otras específicas de acuerdo con el rol que se desempeñe en la institución.

Vale precisar que el modelo mencionado incluye varios momentos: a) el reclutamiento, b) la selección, c) la evaluación y d) la formación del equipo de colaboradores de la universidad. Es justamente en el momento de formación en el que el Programa Formación de Formadores recoge las competencias definidas institucionalmente en el Estatuto Académico y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario, para contribuir al desarrollo o potenciación de las capacidades que se espera que un docente de la UNAD evidencie en su labor cotidiana y en la acción educativa.

De este modo, se resalta a nivel mundial la importancia de potenciar: a) la competencia tecnológica para articularse con la sociedad del conocimiento, b) la competencia comunicativa utilizando redes y diversos tipos de comunicaciones como la análoga, la diferida con multi recursos y multicanales, c) las competencias pedagógicas de gestión de la información, d) las competencias de gestión sistémica, que posibilitan una gestión académica eficiente participativa e interactiva, y e) las competencias de gestión del conocimiento para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

En cuanto al panorama nacional, en Colombia el Ministerio de Educación, con el propósito de propiciar la transformación de la práctica pedagógica, ha esbozado los siguientes principios y características esenciales de la actuación docente: pertinencia, practicidad, aprendizaje situado, colaboración y desarrollo profesional inspirador que promueva la imaginación, la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y el deseo de aprender a aprender. También ha enfatizado que ese conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, facilitan el desempeño flexible, eficaz y en multi contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Específicamente en el ámbito institucional de la UNAD, es preciso que se posibilite el desarrollo de competencias cognitivas que se vinculan al conocer la investigación y la innovación; competencias inter e intrapersonales que se relacionan con el ser, o sea, con las habilidades, las acciones y la consistencia conductual de los individuos; competencias sociales como la habilidad de vivir y relacionarse efectivamente con otros; competencias transversales y competencias profesionales que incluyen la planificación, uso de técnicas diversas, creación de grupos constructivos y metodologías de evaluación exitosas, es decir, saber hacer (Abadía et al., 2015).

Con lo expuesto, se hizo una aproximación para establecer y categorizar las competencias que debe tener un docente universitario en el marco institucional.

Ahora bien, la certificación en competencias implica una reflexión constante sobre el quehacer del docente desde cada uno de los roles, en cumplimiento de la misión institucional y la implementación de un plan de desarrollo docente, que en articulación con el Modelo Pedagógico Unadista y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario

(PAPS 4.0), contribuye, dentro de la ruta de cualificación permanente, a la formación con calidad integral de estudiantes para la vida y durante toda la vida.

Por lo tanto, institucionalmente se concibe la certificación en competencias como un medio para que las unidades misionales y operacionales den cuenta de la calidad del cuerpo académico, y, a su vez, se convierte también en una estrategia para contribuir en el proceso de selección e identificación de los candidatos más idóneos en el marco de los estándares de calidad universitaria, consecuente y coherente con la estructura del Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la UNAD y del Modelo Académico Pedagógico Unadista.

Metodología

El presente escrito adoptó un enfoque reflexivo para examinar y debatir las competencias docentes esenciales en la educación superior en entornos virtuales. Este enfoque no solo implica una revisión crítica y analítica de la literatura teórica relevante, sino también una reflexión sobre las prácticas actuales y emergentes en el campo.

La elección de una perspectiva reflexiva se justifica por la naturaleza dinámica y en constante evolución de la educación superior en entornos virtuales. La rápida transformación de las tecnologías educativas, junto con la creciente demanda de métodos pedagógicos innovadores, exige una comprensión profunda y matizada de las habilidades y competencias necesarias en los docentes. Analizar el contexto específico y las tendencias emergentes proporciona una perspectiva integral que facilita la identificación de las competencias requeridas para el éxito en este entorno de constante evolución.

Además, lo reflexivo permite no solo identificar las competencias esenciales, sino también evaluar su relevancia y aplicación práctica en el contexto actual. Al integrar la teoría con la práctica y considerar las realidades cambiantes del entorno virtual, se pueden ofrecer recomendaciones más precisas y efectivas para el desarrollo profesional de los docentes.

A continuación, se presentan los pasos para desarrollar esta metodología:

1. Selección de fuentes:

Se llevó a cabo la identificación y selección de documentos, artículos y teorías pertinentes sobre las competencias docentes en entornos virtuales. Se realizó una búsqueda en bases de datos académicas y revistas especializadas para asegurar la inclusión de fuentes relevantes. Este proceso implicó la evaluación crítica de la calidad y pertinencia de cada fuente a fin de garantizar una base sólida para el análisis posterior.

2. Análisis de la literatura:

Se realizó el análisis de los referentes seleccionados. Se identificaron los temas comunes que emergieron de la literatura, teorías, modelos, en especial, el enfoque en las competencias docentes. Este análisis permitió discernir patrones, tendencias y lagunas en el conocimiento, proporcionando una comprensión de las competencias requeridas en la enseñanza en entornos virtuales.

3. Construcción del marco de referencia:

Se desarrolló el marco de referencia del documento y se estructuró en torno a una serie de preguntas clave que guiaron el desarrollo del escrito. Estas preguntas fueron formuladas con el objetivo de establecer un esquema coherente y lógico que permitió abordar de manera sistemática los temas identificados en el análisis de la literatura. A medida que se avanzó en el desarrollo del documento, se dio respuesta a estas preguntas, al brindar una estructura clara y organizada que facilitó la exposición y discusión de las competencias docentes en entornos virtuales.

Análisis y resultados

El presente apartado proporciona el soporte teórico y contextual frente a posturas y evolución de los modelos por competencias. Se aborda a partir de tres preguntas problematizadoras: ¿Cuáles son las tendencias en la formación de competencias para docentes de la educación superior desde organismos como la OCDE, la Unesco y el MEN? ¿Cuáles son las teorías y modelos en competencias docentes en educación superior? y ¿Cuál es la perspectiva de la UNAD en formación de competencias en docentes de educación superior?

¿Cuáles son las tendencias en la formación de competencias para docentes de la educación superior desde organismos como la OCDE, la Unesco y el MEN?

Para abordar este primer interrogante referido a las tendencias en la formación de competencias para docentes, es necesario precisar cómo entiende el Ministerio de Educación Nacional (MEN) las competencias, a saber, como la posibilidad de hacer las cosas de forma correcta, dependiendo del contexto social, y a partir de una serie de características, cualidades, habilidades que pueda tener una persona. Así, la competencia es lo

que permite que una persona pueda obrar de manera adecuada, con una cualificación superior, en un contexto determinado y ser exitosa.

A nivel internacional existen dos enfoques desde los cuales se centra la conceptualización de competencias: el primero, desde el punto de vista productivo, postura liderada por el Reino Unido y Australia; y el segundo, un enfoque desde lo académico, liderado por los países europeos.

En Colombia, el MEN propone unir los dos enfoques y de esta manera contribuir para que el país pueda:

- Ser más competitivo y responder de manera efectiva a los retos del mundo globalizado.
- Reducir el camino entre la formación profesional y el mundo laboral.
- Ser más eficaz, en la medida que se procura por un aprendizaje continuo para lograr la adaptación en lo profesional y ocupacional a lo largo de la vida.

Según la Unesco, competencia es la adaptación de la persona a la situación y su contexto. Y desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la competencia es la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo (2019).

De acuerdo con lo anterior, es pertinente centrar la atención en las competencias desde el punto de vista de la educación superior.

En primer lugar, la OCDE refiere la importancia de definir las competencias para la mejorar los resultados de los estudiantes en sus evaluaciones, y en cierta manera, procurar por una preparación para toda la vida. Por ello, en el año 1997 los países miembros de esta organización lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), que tiene por objetivo verificar si al finalizar la etapa escolar, los estudiantes han adquirido conocimientos y habilidades que les permitan su participación efectiva en la sociedad. Si bien el programa PISA se orienta en identificar las competencias en los estudiantes, es importante contar con este programa para reconocer la forma cómo los docentes plantean estrategias para educarlos y monitorear el progreso de los estudiantes, para que ellos logren aprendizajes y desarrollo de competencias.

Así mismo, esta organización propuso el proyecto denominado (*Definition and Selection of Competencies*), con el propósito de evaluar los nuevos dominios de competencias. Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciera los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación

a lo largo de la vida. El proyecto trataba de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI?

La misma sociedad demanda en cada individuo el ser competente para enfrentar los desafíos que ella misma impone en el desarrollo de la vida profesional y personal, por ejemplo, cada persona debe tener unas competencias mínimas en lo comunicativo, en lo tecnológico y, por supuesto, en actitudes personales. Estas competencias tendrán que:

- Ayudar a la sociedad mediante resultados satisfactorios en el resultado de la implementación de esas competencias.
- Contribuir en la mejora del individuo frente a la demanda de los diferentes contextos sociales.
- Apoyar al individuo desde el punto de las especializaciones o desde el desempeño individual.

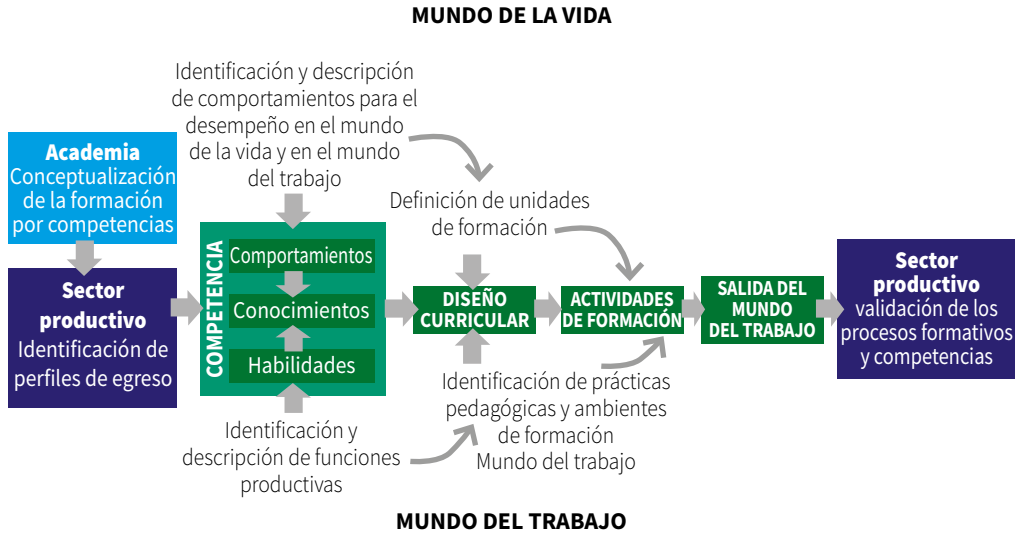
El desafío de la globalización impone nuevos retos significativos a la hora de proponer soluciones a diferentes problemáticas que se puedan presentar en lo que concierne a lo tecnológico, comunitario, económico, sostenibilidad ambiental y equidad social. Es allí donde las competencias de los individuos deben fortalecerse desde el dominio de los saberes y su implementación a través de la praxis por medio de la solución de problemas, llegando así al dominio de diferentes destrezas y ser competitivo en la sociedad.

En concordancia con la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en su informe sobre “Educación y formación técnica y profesional” de mayo de 2019, menciona que la formación a lo largo de la vida tiene su razón de ser en los institutos de formación técnica, profesional o de aprendizaje, para la mejora de las competencias laborales y profesionales.

El análisis creativo y crítico es otro aspecto que incluye la Unesco respecto a las competencias en educación superior. La innovación a través del pensamiento crítico y la creatividad es un punto de partida, las aptitudes para la comunicación, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales donde se mezcla el conocimiento teórico-práctico de forma local, con la ciencia y la tecnología contemporánea.

De otro lado, el MEN divide en tres aspectos fundamentales la formación basada en competencias: el comportamiento, el conocimiento y las habilidades. Esta triada se correlaciona desde el comportamiento del individuo a lo largo de la vida, junto con el ejercicio laboral, que a su vez se une a las habilidades que este adquiere según las funciones productivas, y finalmente, se integran en el conocimiento como eje teórico para el diseño curricular (Figura 1).

Figura 1. Desarrollo curricular por competencias de acuerdo con el MEN



Fuente: Ministerio Educación Nacional (2020).

¿Cuáles son las teorías y modelos en competencias docentes en educación superior?

Desde hace varias décadas, la noción de competencia viene ocupando un papel notorio en la educación y la acreditación de los programas. La adopción de este enfoque está cada vez más presente en el ámbito educativo en la educación superior, así como en los programas de entrenamiento y capacitación expresados en los estándares de competencia laboral, como una respuesta a la necesidad de desarrollar una fuerza de trabajo, que pueda insertarse con éxito en el contexto de una economía global y competitiva. Se espera que, en los próximos años a partir de las políticas definidas por organismos como la OCDE, la Unesco y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el diseño curricular por competencias para la educación superior sea la norma estandarizada para la educación (García et al., 2016).

No obstante, a nivel mundial y nacional existen críticas respecto al enfoque educativo basado en competencias. García et al. (2016) expresan que esto se debe a la diversidad de aproximaciones en la conceptualización, las definiciones reduccionistas dadas al concepto de competencia y su falta de adecuación para responder a las necesidades crecientes de una sociedad que promueve el aprendizaje, el uso de las tecnologías y el conocimiento a lo largo de la vida, como se mencionó.

Vale reiterar que son diversos los planteamientos que se refieren al concepto de competencias. Se encuentran, por ejemplo, aproximaciones que mencionan ser una conducta entrenada, otras, que se refieren a ser capacidades reflexivas, también algunas definiciones resaltan la importancia a ser capaz de demostrar un desempeño eficaz, así mismo, hay conceptos que relacionan la necesidad de estar ancladas a un contexto cultural y a las prácticas sociales. De igual manera, al reconocer la polémica y estado de experimentación del enfoque basado en competencias, surge la discusión relacionada con los diversos modelos de evaluación de competencias, los cuales dependen en gran medida de la perspectiva y visión que se tenga de la alineación sobre el aprendizaje y la enseñanza en el contexto de las nuevas tecnologías.

Para iniciar es necesario definir el concepto de competencia, ¿qué significa y cuáles son sus atributos esenciales? Hay que mencionar que, así como no existe una sola definición de competencia, tampoco se tiene una teoría unificada que sustente la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Díaz y Hernández, 2010). Según Moreno (2012), la competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender, por ello existen diversas formas de concebirlo.

A partir del enfoque teórico se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas con sustento procedimental, otras con visión pragmática, unas con mayor o menor consistencia o simplicidad, y otras con enfoques mucho más amplios y comprensivos que abordan las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional, orientados por una perspectiva constructivista sociocultural (Perrenoud, 2008).

Existen al menos tres concepciones aceptables de la noción sobre competencias en educación, Morales (2011) las sintetiza de la siguiente manera: la primera la concibe como “saber hacer”, la segunda las entiende como “capacidad”, y la tercera “competencia-desempeño”, relaciona las dos concepciones anteriores.

Por una parte, la concepción de competencia como saber hacer surge de la relevancia que se otorga al desempeño en el aprendizaje, se orienta a la eficacia en el desempeño y a la practicidad en la aplicación de los saberes. En este sentido, las competencias pueden enunciarse como objetivos de la enseñanza, como conductas observables o como la expresión de dominios a través de desempeños.

Por otra parte, la competencia entendida como capacidad, facultad genérica y potencialidad de todo ser humano, implica una forma de ser distinta a la potencia, la perfección y su plenitud; esto es, habilidades naturales que se pueden desarrollar, hábitos y comportamientos que se pueden aprender y aplicar. Desde esta perspectiva, “ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo solo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente” (Perrenoud, 2003, p. 10).

La tercera concepción, según Morales (2011), relaciona las dos anteriores y se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia-desempeño. Esto quiere decir que la competencia puede entenderse como la potencia (capacidad) que puede transformarse en acto, a través de actuaciones (conductas observables, saber hacer); aunque para ser precisos, estas nunca serían manifestación de la totalidad de la competencia. De acuerdo Perrenoud (2003, p. 24), “el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que solo se puede medir de manera indirecta”.

Dicho de otro modo, la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, tanto internos como externos que elige, selecciona y moviliza la persona en un contexto determinado, le permite dar un tratamiento exitoso a una situación específica, siendo esta puesta en marcha; es decir, la auténtica competencia. Desde esta base, las competencias se construyen a través de los procesos de aprendizaje complejos y se manifiestan en desempeños de acciones, se entiende que las competencias son comportamientos evaluables y generalizables.

Para Perrenoud (2004), las competencias son síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes mediante las cuales se logra una solución innovadora para los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas.

En este mismo sentido, Perrenoud (2000) ha indicado que la competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones. Según este autor, la definición de competencias tiene cuatro elementos relevantes: a) las competencias no son solo saberes, actitudes, emociones y puntos de vista, son más que eso, pues movilizan, integran y orquestan tales recursos. b) Esa movilización solo es pertinente en la propia situación, siendo cada situación singular, aunque se compare con otras ya ocurridas. c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar de forma eficaz una acción relativa a la situación de la cual se trate, y d) las competencias profesionales se construyen en la formación, así como en la práctica diaria de un profesor, y de una situación de trabajo a otra.

Para describir una competencia desde la perspectiva de Perrenoud (2000), es preciso enfatizar en tres elementos:

1. Los tipos de situaciones que necesitan de cierto dominio.
2. Los recursos que movilizan, los conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, los puntos de vista, las emociones y las competencias más específicas, los esquemas perceptuales de evaluación, de anticipación y de decisión.

3. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y la integración de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en un tiempo real.

Para Rodríguez et al. (2007), las capacidades son entendidas como una etapa superior de desarrollo de los procesos psíquicos; una particularidad psicológica que diferencia a un individuo de otro, cualifica la personalidad en la ejecución de las tareas y trata una formación psicológica en la que se sintetizan otras particularidades de la personalidad. Se caracterizan como una formación que se sintetiza en la personalidad y a la que le son propias las formas peculiares de desenvolvimiento de los procesos psíquicos generalizados y condicionan el éxito en la actuación del individuo. Así mismo, para estos autores las capacidades se expresan en la actividad a través de las competencias, de manera que esta relación (capacidades-competencias) se constituye en un aspecto esencial en el sujeto, que se configura en el proceso formativo como resultado de una acción pedagógica.

El enfoque integral de competencias desde la perspectiva del desarrollo humano implica el reconocimiento humanista de los individuos, como el soporte que fundamenta la formación integral del ser humano, donde se crea el sentido de relación significativa desde los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. En este sentido, la perspectiva de desarrollo humano comprende desarrollar el empoderamiento y la autonomía en las personas porque respeta la particularidad cultural, el desarrollo de capacidades y personalidad, el ejercicio de sus derechos y el reconocimiento de la dignidad en el momento de la elección de sus decisiones, hacia la construcción de una identidad personal más madura que hace que la persona actúe de forma competente dentro un mundo (Montserrat, 2008).

Desde la perspectiva del desarrollo humano, el Informe Nacional de Desarrollo Humano (2016) expresa que este paradigma comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Por lo tanto, el desarrollo implica incrementar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore, y para que existan más oportunidades, es fundamental desarrollar las capacidades humanas.

Amartya Sen, economista hindú, citado por Monserrat (2008), conceptúa el desarrollo humano como la expansión de capacidades, que implica entender la vida humana como formas de ser y hacer. Esto, evidentemente indica que el desarrollo de capacidades, base operacional de las competencias, cobra sentido si forman parte esencial del ser humano, como manifestación del mundo espiritual del mismo (el ser), que de alguna manera se expresan conductualmente en el hacer.

En esa perspectiva, Tapia (2001), citado por Monserrat (2008), considera que el desarrollo humano es el constante ejercicio de la capacidad decisoria, libre y autónoma,

orientada a la vida participativa, constructiva, responsable e innovadora, sumado a la aplicación de los principios éticos que viabilizan el comportamiento solidario y altruista. Esta concepción vincula las capacidades y los valores, y subraya dentro del primer aspecto la toma de decisiones y el desarrollo autónomo, así como la participación social, vinculados al desarrollo de valores tales como la responsabilidad, el libre albedrío, la solidaridad y el altruismo.

El humanismo se relaciona con las concepciones filosóficas que ponen al ser humano como centro de su interés, en el que se resalta la dignidad del ser humano. Para el enfoque humanista los conocimientos relevantes sobre el ser humano se obtendrán centrándose en los fenómenos puramente humanos tales como el amor, la creatividad, la angustia, la apertura a la experiencia, el estilo de vida existencial, la confianza en uno mismo, la creatividad, la libertad de elección, el carácter constructivo y el desarrollo personal. El ser humano desde el humanismo vive en un proceso de cambio constante, en el que nunca se alcanza una meta final definitiva, sino que como persona va pasando de un estadio evolutivo a otro, donde se caracteriza por la tendencia actualizadora, el funcionamiento pleno, el crecimiento, la diferenciación, la apertura a la experiencia y la confianza orgánica. Para Monserrat (2008), el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres.

Desde este marco, un enfoque integral basado en competencias no debe sujetarse a la concepción mecánica donde se enfatiza en los aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, como ejes centrales de cualquier enfoque sobre competencias, los cuales desembocan en un resultado (el logro de la competencia). Tal como lo expresa Tobón (2008), las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima su abordaje desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos (Monserrat, 2008).

Dicho lo anterior, se puede decir que el enfoque integral basado en competencias visto desde Perrenoud (2004), se entiende como el desarrollo de las capacidades en un sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda en procesos mentales, estrategias cognitivas, metacognitivas de autorregulación y reflexivas. Lo que supone entender las competencias como capacidades muy amplias e interconectadas, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes), como de redes (bancos de datos, acceso documental, tecnologías, especialistas), y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación) (Monserrat, 2008). A su vez, esta concepción de enfoque integral se nutre y complementa con el manejo de los recursos afectivos, de crecimiento personal y emocionales expuestos en el humanismo, y, por último, los recursos sociales considerados en el paradigma del desarrollo humano.

A partir de los planteamientos teóricos expuestos, se puede decir que el enfoque integral basado en competencias es un elemento clave y vital para la formación de docentes en educación superior. Esto se debe a la presión que demanda los cambios actuales sobre los sistemas educativos, los cuales se orientan hacia la formación de personas, organizaciones y comunidades competentes inmersas en el mundo de las sociedades del conocimiento.

En efecto, la exigencia actual relacionada con los procesos de acreditación de instituciones, la certificación profesional y la responsabilidad de la educación superior, relacionada con la formación de los diferentes actores sociales como agentes de cambio y la generación de conocimiento para resolver problemas en diferentes ámbitos, junto con el desarrollo de acciones sobre problemas complejos como la educación en la sociedad en red, la educación intercultural, la creatividad o la dirección de organizaciones de aprendizaje (Sotomayor y Gysling, 2011, citados por Alvarado y Barba, 2016), reclaman docentes cada vez más cualificados.

Entonces, es válido pensar que el profesorado potencia el cambio en la medida que se encuentra mejor informado y educado en el desarrollo de todas las competencias posibles. Alvarado y Barba (2016) consideran que el profesorado es pieza clave del cambio, por lo tanto, se les debe formar y apoyar para el incremento de sus capacidades relacionadas con las siguientes competencias en relación con los perfiles profesionales.

- Competencias digitales que favorezcan los intercambios y la reflexión permanente en la puesta en práctica de los saberes pedagógicos, al utilizar la tecnología como apoyo para la enseñanza y articularse con la sociedad del conocimiento.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de la enseñanza centrada en el aprendizaje desde la pedagogía, la didáctica y la evaluación.
- Competencias relacionadas con el dominio disciplinar de la profesión.
- Competencias relacionadas con el saber científico, el conocimiento de las teorías, los conceptos y los métodos de trabajo, propios del tipo de problemas que intentan resolver desde la disciplina y especialidad.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, metacognición, autorregulación y habilidades para la comprensión.
- Competencias relacionadas con la dinámica del ejercicio de aprender a investigar.
- Competencias relacionadas con la reflexión de la práctica y el ejercicio docente.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de las habilidades blandas (*soft skills*).
- Competencias en educación para la vida personal, pública y laboral.

- Competencias que impliquen el pensamiento complejo para un desarrollo humano, pleno e integral.
- Competencias que eduquen para alcanzar la equidad, cerrar brechas en las desigualdades sociales, evitar la exclusión de las personas y favorecer los derechos y oportunidades.
- Competencias cívicas y sociales que contribuyan a que todas las personas gocen de iguales derechos, libertades, felicidad y oportunidades.
- Competencias que ayuden a consolidar el respeto, el cuidado de la salud y una mejor relación entre el ser humano, el medio ambiente y la vida.
- En cuanto a los modelos de evaluación más adecuados para analizar las competencias de los docentes en educación superior en entornos virtuales, se tomó como modelo de evaluación el enfoque integral basado en competencias.

García et al. (2008) consideran que los modelos de evaluación son visiones sintéticas de teorías como de enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los educadores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración. En este orden de ideas, se retoman las investigaciones como experiencias de tres modelos de evaluación de competencias para docentes, como insumos para elaborar la propuesta de un modelo o representación arquetípica que permita esquematizar las partes y los elementos de un modelo ideal de evaluación por competencias.

El primer modelo en mención es el denominado “Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior”, citado por García et al. (2008). Los principios particulares que guían el modelo y que permiten su desarrollo (García et al., 2016), se centran en cuatro aspectos a evaluar en los docentes (Figura 2):

A nivel internacional existen dos enfoques desde los cuales se centra la conceptualización de competencias: el primero, desde el punto de vista productivo, postura liderada por el Reino Unido y Australia; y el segundo, un enfoque desde lo académico, liderado por los países europeos.

Figura 2. Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior (ECD)



Fuente: García et al. (2016).

El segundo modelo corresponde al “Community of Inquiry”, traducido al español como “Comunidad de indagación”, formulado en la Universidad de Athabasca (universidad a distancia) en Canadá, por Garrison, Anderson y Archer (1999) (citado por García-Ponce et al., 2018). Este modelo surge a partir de investigaciones relacionadas con la comunicación mediada por computador y cómo influye sobre los patrones de interacción profesor-estudiante, y modifica los roles tradicionales de los docentes y los aprendices.

Los resultados concluyen que, a través del uso de las herramientas tecnológicas, el educando es orientado en la búsqueda, selección, apropiación, análisis y síntesis de la información para cumplir con las asignaciones del curso, por lo que estos nuevos contextos brindan la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante la ampliación de las oportunidades para observar, reflexionar y practicar formas socialmente compartidas de conocimiento y pensamiento. El modelo se define en tres tipos de presencia, a saber:

- **Presencia docente.** Contempla el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognoscitivos y sociales con la intención de lograr resultados de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos. Garrison (2000) propuso tres categorías de indicadores de presencia docente: diseño instruccional y organizacional, facilitación del discurso, e instrucción directa.

- **Presencia cognitiva.** Describe el grado en el que los estudiantes son capaces de construir y confirmar el sentido y significado de los contenidos que se abordan a partir de la reflexión y el discurso sostenidos (Garrison, 2000). Incluye cuatro categorías o subdimensiones: evento desencadenante, exploración, integración y resolución.
- **Presencia social.** Se refiere al grado en que los estudiantes en un ambiente de aprendizaje en línea se sienten social y emocionalmente conectados con los otros. Es la capacidad de los estudiantes para identificarse con otros, usar una comunicación propositiva, y desarrollar progresivamente relaciones personales y afectivas a través de la proyección de sus personalidades individuales. Incluye tres categorías: expresión emocional, comunicación abierta y cohesión de grupo.

El tercer modelo de evaluación también citado por García-Cabrero et al. (2018), es el modelo conversacional, desarrollado por Laurillard (2001), quien considera que el aprendizaje surge como resultado de la conversación existente entre el docente y el estudiante, y que existe una segunda conversación al interior del estudiante, la cual le permite reflexionar sobre los conceptos explicados por el profesor para reforzar y facilitar su proceso de apropiación.

Así, el aprendizaje y la enseñanza se conciben como una relación dialógica entre profesor y alumno, y este modelo surge como una aplicación de la Teoría de la Conversación a entornos docentes telemáticos. García-Ponce et al. (2018), refieren que el modelo de Laurillard (2001) fue adaptado a un entorno de aprendizaje multimedia, basado en la web para investigar los procesos de comunicación y colaboración entre el docente, estudiantes y la tecnología. Estos procesos se generan en dos niveles:

El discursivo, que describe el aprendizaje mediante la escucha, la lectura, la escritura, la discusión, la comunicación, el debate, la articulación y la presentación.

El experiencial, que describe el aprendizaje resultado de la acción (*learning by doing*) y que tiene lugar cuando los alumnos se encuentran practicando, ensayando, analizando, probando, haciendo y construyendo.

Lo anterior, implica que los docentes universitarios tengan las competencias, capacidades y dispositivos cognitivos y emocionales necesarios, a partir de un modelo con enfoque integral basado en competencias, que no solamente los capacite y forme, sino que también les permita ser evaluados para desarrollar, potenciar, dinamizar y desplegar en sí mismos y en sus estudiantes, cualesquiera que estén sean, la búsqueda permanente por mejorar la calidad de vida a través del aprendizaje, en el que se permita el libre desarrollo humano y el progreso de la personalidad en el marco del paradigma humanista.

¿Cuál es la perspectiva de la UNAD en formación de competencias en docentes de educación superior?

Cabe precisar que el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), se consolida en la brújula que direcciona el quehacer institucional para atender de manera coherente y pertinente la misión de la universidad. En la versión 4.0, el PAPS proporciona los lineamientos institucionales orientados a afianzar el liderazgo social, la solidaridad, la democratización de la educación, la pertinencia de la oferta educativa en los diferentes ámbitos de actuación, y, por supuesto, el acceso y la permanencia de la población a la cual se dirige el proyecto educativo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

En este marco, es importante comprender la formación integral como una manera de desarrollar competencias que van mucho más allá del saber hacer y del saber actuar. Es decir, en la UNAD se han entendido las competencias como:

la capacidad para utilizar el conocimiento en todas sus dimensiones, relaciones sociales e interacciones en diferentes contextos, para entender lo que se hace y comprender cómo y por qué se actúa, asumiendo en forma ética y socialmente responsable, las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas, y transformando los contextos en beneficio del desarrollo humano sostenible. (PAPS 3.0, 2012 p. 77)

A partir de esta comprensión, se diseña la ruta de certificación para los docentes. Es así como desarrollar competencias desde la concepción que se acaba de exponer, hace posible que los actores involucrados se conviertan en gestores de transformaciones individuales y colectivas, aporten al desarrollo de comunidades y regiones. Los actores involucrados se entienden como los estudiantes y los docentes que acompañan sus procesos de aprendizaje, por lo tanto, los docentes de educación superior, en particular los docentes de la UNAD, deberán potenciar las competencias necesarias para aportar de manera significativa a la formación integral de los e-estudiantes.

El aprendizaje y la enseñanza
se conciben como una relación dialógica
entre profesor y alumno,
y este modelo surge como una aplicación
de la Teoría de la Conversación
a entornos docentes telemáticos.

En este orden de ideas, la formación de los docentes en la UNAD es de gran importancia. Esta se formaliza con el Acuerdo 003 del 1 de abril de 2008, por medio del cual se fomenta la política de cualificación permanente del cuerpo académico a través del Programa Formación de Formadores para disponer de un equipo docente con las competencias necesarias para atender la misión institucional. En la UNAD, los formadores son docentes ocasionales o de carrera; con el rol de docente, director de curso, consejero, docente con funciones especiales y docente con funciones de investigación, los cuales orientan, acompañan y son interlocutores del aprendizaje de los estudiantes, a través de la creación de condiciones que posibiliten el aprendizaje, el desarrollo y el fortalecimiento de competencias.

En consecuencia, el desarrollo o fortalecimiento de competencias en los estudiantes requiere que los docentes cuenten con las competencias necesarias para que su acompañamiento sea transformador, permanente, pertinente, eficiente, con calidad y con calidez. Para la UNAD, un docente que ejerce su labor en entornos virtuales es competente, si además de su saber y experticia disciplinar y didáctica, es capaz de movilizar a los seres humanos (e-estudiantes) en todas sus dimensiones.

Conviene destacar que la formación de competencias docentes requiere trascender a las competencias no convencionales tales como la creatividad, la innovación, la participación, la solidaridad extendida, la cooperación, la ayuda mutua y la comprensión de los procesos socioeconómicos y culturales. Así que el Programa Formación de Formadores, es el medio institucional creado con el fin de ofrecer al cuerpo académico una preparación adecuada que posteriormente le permita certificar sus competencias demostrando su idoneidad como docentes en la educación a distancia con mediación virtual. En la UNAD, los docentes deben evidenciar un conjunto de competencias básicas: cognitivas, socioafectivas, comunicativas, pedagógicas, didácticas, metodológicas, tecnológicas, disciplinares, investigativas y colaborativas, las cuales están referenciadas en el estatuto docente, Acuerdo 009 de 2006, el cual se actualiza con la definición de las competencias generales y específicas (tabla 1).

Tabla 1. Definición de competencias generales y específicas para la UNAD

Competencias	Definición
Aprendizaje continuo	Es la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida, e incorporar el aprendizaje de los saberes y mejoramiento de las prácticas en el marco del Modelo Pedagógico Unadista apoyado en e-Learning (e-MPU).
Compromiso unadista	Es la capacidad para la actuación coherente con el Proyecto Académico Pedagógico Institucional, su marco teleológico y axiológico con el Modelo Pedagógico Unadista apoyado en e-Learning (e-MPU) y con las responsabilidades sustantivas unadistas, para la toma de decisiones orientada a resultados, que generen valor agregado al metasisistema UNAD.

Competencias	Definición
Trabajo reticular	Es la capacidad para establecer comunicación asertiva, a partir de un ejercicio reflexivo y dialógico que promueva la interacción entre los diferentes actores académicos, estamentos y sectores externos, entre otros, para facilitar el trabajo en equipo y la construcción de comunidades, así como la generación y la apropiación social del conocimiento.
Liderazgo transformador	Es la capacidad del docente unadista de inspirar y motivar el cambio en las expectativas y percepciones de los actores académicos y comunitarios en el desarrollo de las responsabilidades sustantivas, para liderar el cambio social con pertinencia desde el ejemplo, el reconocimiento de la diversidad, su aporte a la inclusión y la innovación, el respeto de las dinámicas culturales y cosmovisiones de las comunidades, con la finalidad de contribuir al desarrollo institucional, territorial y global.
Competencias digitales	Es la capacidad de desarrollar estrategias académicas y de investigación basadas en la gestión del conocimiento a partir del diseño, procesamiento y tratamiento de la información para la solución de problemas, el aprovechamiento de oportunidades y la apropiación de las tecnologías que propicien la innovación, la interacción y la interactividad, en los diversos escenarios y multicontextos, reconociendo la inter y multiculturalidad.
Competencias globales	Es la capacidad para articularse estratégicamente a los escenarios globales que procuren la cooperación y el relacionamiento interinstitucional, desde la academia, la investigación, el desarrollo social, la innovación y sus dinámicas docentes cotidianas, con el propósito de potenciar a la UNAD como un referente en el contexto de la actual sociedad global del conocimiento y continuar así su visibilización estratégica hacia un propósito de impacto social, desde su innovadora acción educativa.
Pedagógicas y didácticas	Conjunto de capacidades, actitudes, habilidades, valores e intereses para el diseño y gestión de ambientes de aprendizaje, de forma creativa, crítica e innovadora, promoviendo el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, a fin de lograr la formación integral del estudiante en el marco del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) y el Modelo Pedagógico Unadista apoyado en e-Learning (e-MPU).
Asociadas al pensamiento de orden superior	Es la capacidad para situar el conocimiento en múltiples contextos, desarrollar análisis rigurosos de situaciones, construir significados y argumentaciones para plantear soluciones a problemas y transformar paradigmas con el fin de generar procesos de emprendimiento e innovación, desde las diferentes disciplinas, ciencias, artes y profesiones.
Sociales	Es la capacidad para establecer vínculos y acciones de confianza, respeto, empatía, diálogo y manejo efectivo de situaciones emocionales, con los miembros de la comunidad Unadista y en su interacción con actores externos, a fin de propiciar una construcción colectiva y armónica de ambientes de aprendizaje y la dinamización de las responsabilidades sustantivas.
Para la innovación e investigación	Es la capacidad para identificar problemáticas, necesidades y oportunidades que emergen desde los territorios, en la interacción de la universidad con la empresa, el Estado y la sociedad, con el fin de crear respuestas a las demandas sociales, el bienestar y el desarrollo humano con pertinencia, oportunidad y calidad, y así contribuir a la transformación de los propios territorios.

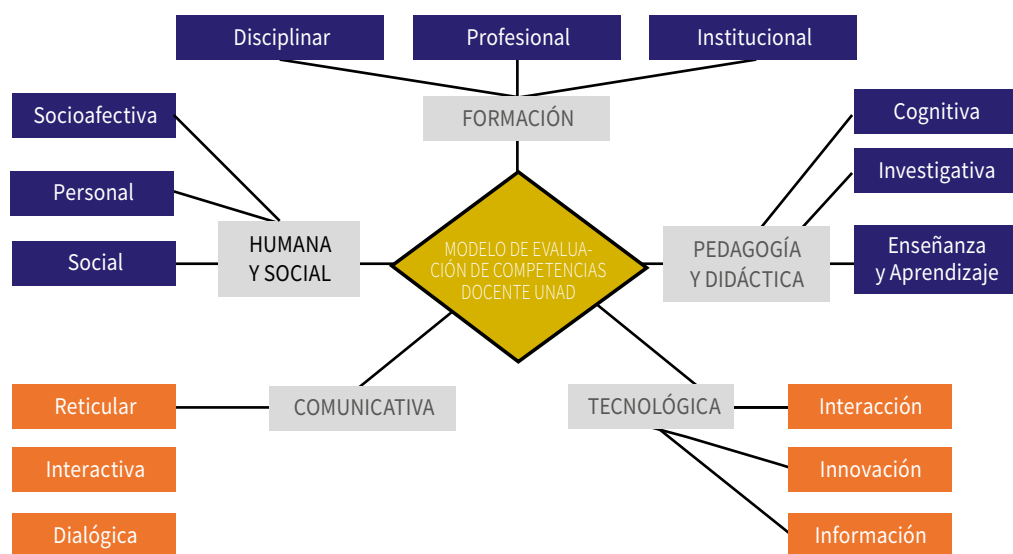
Competencias	Definición
Disciplinares	Es la capacidad del docente de articular los conocimientos disciplinares a la solución de problemas, el aprendizaje práctico, la práctica reflexiva, la autorregulación, la autonomía y la auto socio-construcción de competencias profesionales del estudiante.

Fuente: UNAD (2012).

Tomando como referencia las teorías relacionadas con competencias y las investigaciones referidas a modelos de evaluación de competencias, se propone el siguiente modelo para evaluar competencias de docentes en educación superior en entornos virtuales desde un enfoque integral.

El modelo comprende cinco categorías: formación, pedagogía y didáctica, humana y social, tecnológica y comunicativa. Así mismo, cada categoría se desglosa en subcategorías, las cuales se expresan en competencias (Figura 3).

Figura 3. Modelo de evaluación de competencias docentes en educación superior en AVA



Nota. AVA: Ambientes virtuales de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el modelo de evaluación propuesto con un enfoque integral basado en competencias, tiene el potencial para convertirse en una oportunidad efectiva para el mejoramiento del desempeño docente de educación superior en entornos virtuales.

Se caracteriza por ser flexible e integrador al promover el aprendizaje significativo y la autonomía para aprender, y el aprender a aprender de los docentes.

Las competencias identificadas para cada una de las cinco categorías son las que hacen a un docente competente en la modalidad de educación a distancia en ambientes virtuales, en consecuencia, son las que se potencian en los docentes y, se espera, puedan demostrar que las poseen, a través de un proceso de evaluación que les permitirá certificarse o actualizar sus conocimientos de manera periódica (tabla 2).

Tabla 2. Descripción de categorías del Modelo de evaluación de competencias propuesto para los docentes de educación superior en AVA

Categoría	Subcategoría	Descriptor
FORMACIÓN	Disciplinar	Reflexión y auto observación de la práctica y ejercicio docente. Dominio del saber científico, el conocimiento de las teorías, los conceptos y los métodos de trabajo para resolver problemas de la disciplina o especialidad. Lectura de multicontextos desde la disciplina, la profesión y las necesidades de las comunidades.
	Profesiona	Apropiación de principios, valores y ética, propios de la disciplina y en el ejercicio profesional.
	Institucional	Teleológico. Actuación con propiedad de la institución. Alineación del proyecto de vida personal con la misión y visión institucional.
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	Enseñanza y aprendizaje	Comprensión de la enseñanza centrada en el aprendizaje a partir de la pedagogía, la didáctica y la evaluación, desde la modalidad de educación a distancia en entornos virtuales. Comprensión de la estructura curricular desde el macro, el meso y el microcurrículo. Apropiación del modelo y las líneas de actuación de la institución.
	Investigativa	Desarrollo de habilidades para aprender a investigar desde las diferentes áreas del conocimiento.
	Cognitiva	Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden complejo y las habilidades mentales para la comprensión.

Categoría	Subcategoría	Descriptor
HUMANA Y SOCIAL	Socioafectiva	Desarrollo de las habilidades blandas (<i>soft skills</i>).
	Personal	Educación para la vida personal, pública y laboral.
	Social	Potenciación para un desarrollo humano pleno e integral: equidad, igualdad social, inclusión, felicidad del respeto, promoción y cuidado de la salud, y una mejor relación entre el ser humano, el medio ambiente y la vida.
COMUNICATIVA	Dialógica	Comprensión de las redes de información y los tipos de comunicación con multirecursos y multicanales.
	Interactiva	Aplicación de lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva.
	Reticular	Aplicación del criterio de actuación en diferentes contextos.
TECNOLÓGICA	Innovación	Tecnologías emergentes.
	Interacción	Reflexión de la práctica de los saberes pedagógicos al utilizar la tecnología como apoyo para la enseñanza articulada a la sociedad del conocimiento.
	Información	Uso del lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.

Fuente: elaboración propia.

El modelo de evaluación de competencias en AVA ofrece un marco integral para valorar el desempeño de los docentes en entornos virtuales, también permite identificar fortalezas y áreas de mejora, lo cual promueve el desarrollo profesional continuo. La implementación de este modelo no solo garantiza la calidad de la educación en línea, sino que también contribuye a la creación de comunidades de aprendizaje dinámicas y colaborativas. A medida que la tecnología evoluciona y las necesidades de los estudiantes cambian, este modelo puede adaptarse y perfeccionarse para seguir siendo relevante y efectivo en la formación de docentes competentes en el ámbito de la educación superior.

Conclusiones

Es fundamental cualificar a los docentes universitarios en competencias, capacidades y habilidades tanto cognitivas como emocionales, mediante un modelo integral basado en competencias. Este enfoque no solo tiene como objetivo capacitar y formar a los docentes, sino también permitirles ser evaluados, con el fin de desarrollar, potenciar, dinamizar y desplegar sus habilidades y competencias. De esta manera, se fomenta la mejora continua de la calidad de vida a través del aprendizaje, en el marco del paradigma humanista.

Las competencias que deben caracterizar a los docentes en entornos virtuales incluyen productividad, creatividad, gestión del conocimiento, investigación, habilidades blandas e innovación. Las cuales son esenciales para responder positivamente a las demandas de la práctica educativa y las necesidades de diversos contextos educativos. Por lo tanto, la formación y capacitación del cuerpo académico de las IES debe enfocarse en la cualificación articulada de estas habilidades y competencias.

Ahora bien, para establecer y categorizar las competencias necesarias para un docente universitario en ambientes virtuales, es crucial desarrollar competencias cognitivas relacionadas con el conocimiento, la investigación y la innovación; competencias inter e intrapersonales vinculadas al ser, es decir, a las habilidades, acciones y consistencia conductual del individuo; competencias sociales que faciliten la interacción efectiva con otros; así como competencias transversales y profesionales que abarquen la planificación, el uso de tecnologías, la creación de grupos colaborativos y metodologías de evaluación, para alcanzar el saber hacer.

La cualificación de los docentes universitarios en competencias para ambientes virtuales no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también facilita su adaptación a las nuevas exigencias del entorno académico digital. Fortalecer estas competencias permite a los docentes diseñar y ejecutar estrategias pedagógicas más efectivas, fomentar un aprendizaje autónomo y colaborativo, y utilizar de manera óptima las herramientas tecnológicas disponibles. En consecuencia, se contribuye significativamente al progreso académico de los estudiantes y al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto, en alineación con las tendencias globales y las necesidades emergentes en la educación superior.

La formación continua en la UNAD debe ser integral y abarcar el desarrollo personal y profesional de los educadores. Es esencial que esta formación incluya una amplia gama de competencias, como la capacitación pedagógica específica para entornos virtuales, el fortalecimiento de las humanidades para un enfoque más holístico, y la mejora de las habilidades de comunicación y tecnología. Este enfoque multidimensional garantiza que los docentes estén equipados para enfrentar los retos del aprendizaje a distancia, mejorando su capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes en un contexto virtual.

Referencias

Alvarado, M. y Barba, M. (2016). *Gestión del talento humano e innovación de la enseñanza y el aprendizaje*. Palibrio.

- Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieta, M., Márquez, M., Sabaté, S., Jorba, H. y Pagés, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210439>
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Paidós
- Bindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la Unesco*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Decibe, S. (1999). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, v. 5. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117236>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., Luna Serrano, E. y Rueda Beltrán, M. (2016). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.008>
- García Ponce de León, O., Pérez Mora, R. y Miranda Zea, A. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 43-55. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (31 de agosto al 1 de septiembre de 2008). *La práctica educativa y su evaluación: consideraciones para la elaboración de una propuesta* [Ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. Chile: Universidad de La Frontera.
- García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G. y Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Corporación Colombia Digital. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

- Montserrat, G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18(1), 33-40. <https://doi.org/10.15174/au.2008.130>
- Morales, S. (2011). La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10(2), 9-23. <https://doi.org/10.22490/25391887.751>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20.
- Perrenoud, P. (2000) *Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar*. Editorial Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Rodríguez, C. O. S., Contreras, R. D. y del Toro Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
- Unesco. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Equipo del informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario 3.0*. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2012). *Versión inicial Estatuto Docente*.
- Tobón, S. (2008). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

Lecturas sugeridas

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio-Muñoz, I., Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmerón-Vilvhez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 23-37. <https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4122>

- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 401-455.
- Cardona, A., Barrenechea, M., Mijangos, J. J. y Olascoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- Elton, L. (1996). Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education. En R. Aylett y K. Gregory (Eds.), *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. The Falmer Press.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Leal Afanador, J. (2013). La ecología de la formación e-learning en el contexto universitario. En N. Arboleda y C. Rama (Eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 65-80). http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23(93), 7-27.
- Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

LA CREATIVIDAD Y EL FILOSOFAR

Diego Morales Oyola

Licenciado en Filosofía, magíster en Educación, doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc. Profesor ocasional de la UNAD en la Escuela Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH), CIP Dosquebradas, diego.morales@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2531-3711>

Resumen

La presente investigación expone lo que implican aspectos pedagógicos y didácticos en diferentes contextos educativos. El objetivo central es comprender el significado de la enseñanza del filosofar, a través de una estrategia didáctica para fortalecer aprendizajes creativos. El método empleado es cualitativo hermenéutico, el muestreo es por conveniencia con estudiantes y profesores voluntarios que desearon participar en la propuesta, los instrumentos son diario de campo, entrevistas, notas de reflexión y discusiones. El alcance es descriptivo como ejercicio transversal, con base en planteamientos de tradición filosófica y las implicaciones de la hermenéutica en el ámbito educativo hacia la filosofía experimental, con líneas de investigación que aportan a la sociedad y al campo del conocimiento disciplinar. El proceso de análisis fue descriptivo y de interpretación de fenómenos asociados al estudio en un ejercicio dialéctico y hermenéutico. Los principales resultados demuestran que es posible fortalecer el pensamiento creativo por medio del filosofar, y concluye que, si se generan espacios propios de la enseñanza de la filosofía, es posible corroborar una transposición didáctica que se centre en aprendizajes filosóficos, más allá de la enseñanza de la filosofía de forma tradicional hacia la creatividad.

Palabras clave: filosofar, creatividad, filosofía, enseñanza, educación.

Abstract

The present research is about what pedagogical and didactic aspects imply in different educational contexts. The central objective is to understand the meaning of teaching philosophizing through a didactic strategy to strengthen creative learning. The method used is qualitative hermeneutic, sampling is by convenience with students and volunteer teachers who wanted to participate in the proposal, the instruments are field diary, interviews, reflection notes and discussions. The scope is descriptive as a transversal exercise, based on approaches from philosophical tradition and the implications of hermeneutics in the educational field towards experimental philosophy. Lines of research

contributions to society and the field of disciplinary knowledge. The analysis process was one of description, analysis and interpretation of phenomena associated with the study in a dialectical and hermeneutical exercise. The main results demonstrate that it is possible to strengthen creative thinking through philosophizing and conclude that if spaces specific to the teaching of philosophy are provided, it is possible to corroborate a didactic transposition that focuses on philosophical learning, beyond the teaching of philosophy in a traditional way towards creativity.

Keywords: philosophizing, creativity, philosophy, teaching, education.

Introducción

Este artículo presenta la síntesis de una investigación doctoral y su complemento en diferentes campos educativos, no solamente en el colegio, sino en la universidad. Se contextualiza y menciona la importancia investigativa, la intención metodológica que plantea los objetivos, la explicación del diseño y justifica la elección en la intención hermenéutica cualitativa. Para ello, se usa el procedimiento en la implementación de instrumentos y técnicas, la operacionalización de categorías de estudio, el análisis de los datos y las consideraciones éticas, y plantea la síntesis de los resultados. En las conclusiones se enuncian las líneas de investigación, aportes a la sociedad y al campo del conocimiento disciplinar. Para terminar, en las conclusiones se presenta el producto final investigativo, y se hace un análisis crítico del trabajo investigativo: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA).

Para contextualizar, es importante señalar que la teoría educativa que respalda este estudio sostiene que los alumnos de secundaria y universidad se encuentran en etapas en las que las operaciones formales de su pensamiento requieren habilidades lógicas y abstractas, de acuerdo con los autores Rossell, Girón y Hernández (2016). En ese sentido, Piaget (2012) consideraba que la etapa del desarrollo formal de los individuos va más allá de las experiencias concretas y piensan en términos abstractos más que lógicos. Los adolescentes y jóvenes mediante el filosofar y el cognitivismismo pueden fortalecer el pensamiento creativo, desarrollar imágenes de circunstancias ideales, poner en práctica la resolución de problemas, proponer hipótesis sobre el porqué algo está ocurriendo de la forma que lo hace, pueden trascender el aquí y ahora para comprender los eventos en función de la causalidad, y considerar posibilidades y realidades para formular y aplicar reglas, principios y teorías generales.

Entonces, esta investigación es importante porque revisa la enseñanza del filosofar para la activación del pensamiento creativo en distintas disciplinas, no solamente en la educación secundaria, sino también en la universidad. En ambas situaciones, sugiere la desintegración de paradigmas. Al analizar algunos antecedentes y el problema

presente en este estudio, se propone en primer lugar la teoría de Cerletti (2008) al sugerir comprender la instrucción filosófica como un problema filosófico. En este punto, se rompe un paradigma al fusionar la actividad pedagógica de la filosofía bajo las siguientes visiones: construir el problema filosófico de la enseñanza filosófica implica admitir que es un asunto de conceptos y no únicamente de estrategias pedagógicas o metodológicas, que implican posiciones en primeras líneas filosóficas y posteriormente educativas. Al examinar los postulados de este autor, no solo se establecen directrices para distinguir lo filosófico, de lo filosófico en la enseñanza, sino que también, se confirman las propuestas que emergieron en la teoría crítica y la filosofía en la enseñanza.

Marco teórico

Los aspectos teóricos del cognitivism basan en principio la investigación que vincula el pensamiento creativo y el aprendizaje significativo (Morales, 2022). Por lo tanto, quien enseña es conocedor de que quien aprende es un sujeto activo, y tiene presente la tesis de aprender a aprender y a pensar. La relevancia de retroalimentar, conjuga la participación y el aprendizaje autónomo, adquiriendo conocimiento de representaciones y cómo las estrategias básicas en el desarrollo cognitivo (Rossell et al., 2016) para el fortalecimiento del pensamiento creativo, a través de procesos filosóficos en la formación profesional.

Para desarrollar los conceptos centrales del cognitivism o de esa etapa de las operaciones formales que tiene características específicas más allá de la edad, es pertinente referir que la taxonomía original de Bloom se centra en el dominio de aprender a pensar, donde los pensamientos, los sentimientos y las acciones se pueden orientar hacia un nuevo conocimiento o los objetivos del aprendizaje creativo (Anderson y Krathwol, 2000). Los nuevos conocimientos o el aprendizaje creativo por medio del filosofar conducen al siguiente interrogante: ¿Los jóvenes de secundaria en Latinoamérica presentan características que se pueden vincular al cognitivism para desarrollar aprendizajes creativos? Sí, porque para crear es necesario recordar, interpretar, analizar, entender, evaluar y aplicar.

En esta misma línea, varios autores asocian la teoría educativa y se pueden relacionar con esta investigación en cuanto al fortalecimiento de la creatividad por medio del filosofar, tales como Astupiña (2018) quien indica que existen problemas sociales en la formación estudiantil relacionados con la enseñanza de la filosofía a través de proyectos transversales. Así mismo, Chacón (2018) expone que una enseñanza filosófica prioriza un conocimiento que busque lo nuevo y contextual. Colgan (2017) afirma que las problemáticas educativas no son asumidas por los profesores de manera acorde a su rol profesional. Contreras et al. (2019) insisten en que la enseñanza de la filosofía debe centrarse desde la educación inicial. Dussel (2018) analiza que la enseñanza filosófica implica lo emotivo, lo racional y lo estético. López de Leyva (2019) sostiene

que hay compatibilidad entre la filosofía y la creatividad en la enseñanza. Por último, Jiménez (2016), Márquez y Torres (2017), Matute y Méndez (2018), y Morales (2016) indican aspectos importantes sobre la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar, incluyendo el análisis, la reflexión y la crítica hacia los cuestionamientos filosóficos en la sociedad actual.

Análisis conceptual: características de enseñar filosofía

La enseñanza de la filosofía desde la tradición o la antigüedad occidental fusiona tendencias paradigmáticas que han prevalecido en función de los contextos, por ejemplo, en Europa y Occidente se han dado secuencias de paradigmas doctrinales, históricos, problemáticos y praxeológicos. Gaitán et al. (2010) detallan que la doctrina también forma parte de la tradición, en lo que respecta a la instrucción filosófica y que, en lo histórico, no solo mantiene vínculos con lo doctrinal, sino también con la historia de la filosofía. Por lo tanto, en el contexto universitario es factible aprender filosóficamente y, sobre todo, fortalecer el aprendizaje creativo en los estudiantes de pregrado.

Desde múltiples enfoques, las perspectivas críticas y pragmáticas en la enseñanza filosófica y universitaria están vinculadas con la teoría del criticismo (Gómez, 2015). En cambio, el objetivo de esta perspectiva es reevaluar el significado de la enseñanza y el aprendizaje, poniendo la pedagogía como un deseo ético y la filosofía como un medio para la ciudadanía. El enfoque no se limita a los retos sociales a los que se enfrentan los alumnos en su formación a través de la filosofía, sino en cómo esta disciplina, a través de proyectos de carácter transversal, ayuda a potenciar el pensamiento creativo y pragmático (Astupiña, 2018; Paz, 2018).

No obstante, la aspiración a lo largo de los siglos ha sido meditar sobre la oportunidad de impartir enseñanza filosófica. Las asignaturas de filosofía en los programas de estudio se han incorporado en base a problemas fundamentales del ser humano (Arévalo et al., 2017). La filosofía no solo debe utilizarse para interrogar, sino también para romper paradigmas que convierten el conocimiento en herramientas repetitivas y reguladoras, regidas por la eficacia y la eficiencia. En este contexto, no se trata solo de enfrentar desafíos sociales en la educación de los estudiantes, sino de cómo esta disciplina, a través de proyectos transversales, contribuye a fortalecer el pensamiento crítico y creativo, ayudando al individuo a progresar en su entorno mediato (Astupiña, 2018; Paz, 2018). Así, lo filosófico se entrelaza con la filosofía, utilizándose para enfocar en acciones específicas que promuevan un desarrollo integral y ético en los estudiantes. Al romper paradigmas, ya no se estudia el problema de la asignatura de filosofía solamente en el

colegio, sino que se revisa cómo esta aporta en el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes universitarios.

Enseñar filosofía es una actividad mecánica, Cárdenas (2007) explica las críticas que hacen varios filósofos porque según ellos que lo que tiene más relevancia es la historia de la filosofía o la literatura filosófica, convirtiéndola en propaganda, manual o guía, sin realmente enseñar a pensar, donde el ser y la nada indican que hay que hacer una crítica a la razón, la instrumentalización de la filosofía, la enseñanza y el pensamiento de los libros filosóficos de la tradición de occidente (Contreras et al., 2019). Desde estas perspectivas, enseñar filosofía corresponde a la adaptación de un paradigma pedagógico (Kuhn, 2004), la idea es romper paradigmas y cambiar una idea socialmente reconocida (Vallejo y Coll, 2017).

Enseñanza del filosofar

En la enseñanza del filosofar se propone la ruptura de paradigmas. Al revisar algunos antecedentes y el problema en esta investigación, se plantea inicialmente la teoría de Cerletti (2008), cuando propone entender la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, aquí se rompe un paradigma porque se fusiona la actividad didáctica de la filosofía en las siguientes perspectivas: construir el problema filosófico de enseñar filosofía implica aceptar que se trata de una cuestión de concepto y no solo, o simplemente, de estrategias de enseñanza y metodología, que supone posiciones en primeros órdenes filosóficos y luego didácticos. Al analizar los postulados de este autor se definen pautas para diferenciar lo filosófico de la filosofía en la enseñanza, y se corroboran los planteamientos surgidos en la teoría crítica y las ideas sobre la enseñanza que postulan Vallejo y Coll (2017), que es diferente a aprender filosofía y filosofar desde lo que significa la ruptura de paradigmas. Filosofar desarrolla la heurística que se hace evidente en desempeños como formular nuevos problemas a partir de los datos hallados en la realidad, y de encontrar nuevas soluciones a problemas ya conocidos (Gaitán et al., 2010).

Enseñar filosofía es una tarea mecánica. Cárdenas (2007) detalla las críticas de varios filósofos, quienes sostienen que lo más importante es la historia de la filosofía o la literatura filosófica, transformándola en propaganda, guía o manual, sin verdaderamente enseñar a pensar. En donde el ser y la nada sugieren que es necesario realizar una crítica a la razón, la instrumentalización de la filosofía, la enseñanza y el pensamiento de los libros. Bajo este enfoque, impartir filosofía se asemeja a la adaptación de un paradigma educativo (Kuhn, 2004), el objetivo es romper paradigmas y modificar una idea que es reconocida socialmente (Vallejo y Coll, 2017). Que es diferente entre aprender filosofía y filosofar desde el punto de vista de la ruptura de paradigmas. Filosofar fomenta la heurística que se manifiesta en resultados como plantear nuevos problemas basándose

en datos obtenidos en la realidad y descubrir nuevas soluciones a problemas ya existentes (Gaitán et al., 2010).

Contrario a lo anterior, esta investigación enfatiza, por una parte, en lo que propone Cerletti (2008) sobre hacer un rastreo de los problemas y las posibles soluciones partiendo de aprender a interpretar, analizar y describir los retos y el beneficio de las competencias que tiene esta disciplina. En cambio, por otra parte, la formación universitaria si bien describe retos, puede aproximarse más al pensamiento creativo a través del accionar filosófico (Rojas, 2015). La vieja premisa, el alumno supera al maestro, según lo que afirma Obiols (2002), para hacer un aprendizaje filosófico hay que centrarse en el trabajo del filosofar, superando al maestro e innovando, lo cual surge al modelar un problema de investigación, proponer y seguir otros caminos sin olvidar de dónde se parte, así, en cierta forma se innova (Morales, 2011). Es decir, lo nuevo surge al poner en práctica el filosofar, cuando se confrontan las teorías o planteamientos del profesor Morales (2022).

Además, Astupiña (2018) sostiene que la enseñanza y el aprendizaje filosófico se pueden interpretar de manera innovadora con la idea de incluir procesos creativos, confirma que la dinámica pedagógica en la instrucción debe ser transversal. Igualmente, Gómez (2015) menciona que la didáctica de la instrucción filosófica a través de la disertación puede llevar al filosofar. De igual forma, Castillo (2013) argumenta que mediante la aplicación de otras tácticas pedagógicas pueden surgir nuevos aprendizajes como elaborar comentarios filosóficos e ir más allá de simplemente citar textos filosóficos. Morales (2022) aporta que uno de los retos de una enseñanza filosófica para favorecer la creatividad, es precisamente incursionar en la formación universitaria y en distintos programas de formación profesional, lo cual ayuda a entrever el ejercicio transversal.

Si bien Obiols (2002) explica qué es enseñar a filosofar, cambia de sentido al estructurar las problemáticas que impiden el desarrollo de aprendizajes de la filosofía desde varios aspectos. Por una parte, al reflexionar sobre la función de la filosofía en la perspectiva profesional y en la educación secundaria. Por ejemplo, en la formación universitaria se puede estructurar mejor la capacidad creativa y favorecer aún más por medio de aprendizajes filosóficos. De igual manera, Contreras et al. (2019) al analizar un aspecto negativo, indican que se puede comprender la realidad de la enseñanza de la filosofía como un lugar común sin evolución. Por otra parte, la Unesco (2007) afirma que parece ser que esta disciplina tiende a desaparecer del currículo escolar en varios países de América Latina. Sin embargo, algunos aspectos positivos en Colombia se deben retomar y darle otros virajes para que la filosofía cobre su lugar, porque la enseñanza de la filosofía tiene un reto en la actualidad (Rojas, 2015).

Lo planteado por Lipman (1998) con la filosofía para niños (FpN), si bien se hace prolongable en Colombia (Pineda, 2011) a través de proyectos e investigaciones sobre posibilidades filosóficas en la enseñanza, también impulsa ciertos enfoques de la didáctica

filosófica y lo que, desde las contribuciones de Salazar (1995), suscita controversia en la orientación meramente educativa. Con las mismas metas, Morales (2018) sostiene que, para una educación filosófica es necesario examinar la didáctica de la filosofía. Por lo tanto, Gómez (1988) establece qué función debe desempeñar la filosofía en la sociedad. No obstante, de manera paradójica estos estudios revelan que las contingencias de la filosofía y la educación en general sirven de guía para sugerir cambios importantes en la instrucción y el aprendizaje, tanto en el alumno como en el docente, que debe impulsar una educación filosófica (Arévalo et al., 2017).

Diferencias entre aprendizajes filosóficos y el fortalecimiento del pensamiento creativo en la formación universitaria

Ya se ha mencionado la distinción entre aprender filosóficamente, que se justifica desde el filosofar como acción directa de la didáctica filosófica. En cambio, la formación universitaria, si bien posibilita aprendizajes filosóficos indistintamente de la carrera —solo se debe partir del interés por la filosofía—, también favorece la creatividad no solamente en perspectivas interdisciplinarias y transversales, sino también de aprendizajes significativos para cada sujeto (Morales, 2022).

Por lo general, la enseñanza de la filosofía se dirige a la educación secundaria intermedia con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico (Gaitán et al., 2010), lo que corrobora que esta área disciplinar se ha enfocado en la educación pública y gran parte de la privada no para los niños, Matthews (1980), sino para los adolescentes con un nivel de madurez cognitiva superior al de la educación básica. Además, al abordar el aprendizaje filosófico como lo proponía Platón (2008), no solo es necesario buscar una estrategia metodológica para resolver un problema en contextos específicos (Morales, 2018), como en la educación media y en toda la secundaria, sino también el desarrollo de una propuesta educativa basada en un estudio interdisciplinario, como sostiene Jiménez (2005) en relación con el pensamiento creativo mediante la actividad lúdica, y Pardo (2004) en la regla del juego, que se aproxima a la propuesta filosófica con un enfoque hacia la mejora del pensamiento creativo a través de la filosofía como disciplina que incentiva el aprendizaje de la reflexión autónoma y se basa precisamente en la distinción entre impartir filosofía y filosofar (Arévalo et al., 2017).

Método de investigación

El objetivo principal es fortalecer los aprendizajes creativos por medio del filosofar en la educación secundaria y universitaria a través de una estrategia didáctica. Los

objetivos específicos son: identificar las prácticas de enseñanza del profesor de filosofía hacia aprendizajes creativos para aproximarse a lo que implica el filosofar. Analizar los discursos de los estudiantes de secundaria y de la universidad como estrategia para dar cuenta del filosofar y de la creatividad. Describir el desarrollo y fortalecimiento del filosofar para comprender aprendizajes creativos.

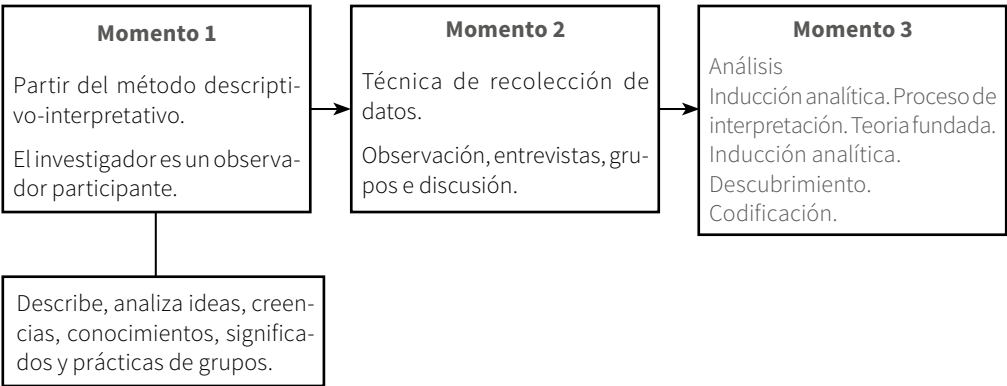
Diseño del método

Siguiendo con la propuesta inicial de Morales (2022) se implementó la metodología cualitativa, la decisión metodológica interpreta los fenómenos de procesos de aprendizajes de los estudiantes que es subjetivo, el diseño se fundamenta desde el paradigma interpretativo hermenéutico que es el diálogo entre intérprete, texto y contexto o la mediación entre el que comprende y lo comprendido, (Gadamer, 1997) y Mojica, (2016) manteniendo congruencia con este tipo de investigación. Asimismo, el alcance es descriptivo porque busca especificar, propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis el cual tiene como finalidad no solamente describir situaciones que se consideren significativas, Hernández et al. (2010), sino también analizar fenómenos específicos como el caso de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria y universitaria.

El método se basa en Morales (2022) y en estudios relacionados que se asemejan al que implementaron (Contreras, et al. 2019), quienes sugieren un proyecto metodológico cualitativo basado en la filosofía para abordar problemas educativos y proporcionar opciones. Además, en la misma metodología (figura 1), Astupiña (2018), Chacón (2018) y López de Leyva (2019), subrayan la importancia de priorizar las investigaciones desde el punto de vista de lo que implica y se debe realizar en la instrucción de la filosofía en el presente. Para especificar la validez del diseño aplicado, otorgar relevancia a los contenidos y mostrar fiabilidad, se llevó a cabo el proceso de triangulación de información con el fin de evidenciar que los aprendizajes creativos se potencian mediante el filosofar, buscando alinearse con el objetivo global en tres instantes.

La enseñanza de la filosofía se dirige a la educación secundaria intermedia con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico.

Figura 4. Matriz de proceso metodológico



Fuente: elaboración propia con base en Avelino (2015).

Diseño hermenéutico

Este tipo de diseño corresponde a la investigación cualitativa (Morales, 2022) y refleja la perspectiva de aquel que vive el fenómeno (Hernández et al., 2014). Al interpretar no se siguen reglas específicas, pero se consideran los resultados de las interacciones y las dinámicas propias de las actividades de indagación, se define un fenómeno o problema de investigación, se estudia y reflexiona, se describen categorías y proponen diferentes significados que aportan los participantes. La hermenéutica permite interpretar lo que significa el filosofar como fenómeno, explica el diseño, plan o estrategia que, en este caso, describe cómo la enseñanza del filosofar en la educación secundaria y universitaria fortalece aprendizajes creativos.

Los diseños hermenéuticos se fundamentan en métodos que aspiran a ser universales para constituir sistemas filosóficos, de allí que aportes como los de Schleiermacher (1999), afirman que las reglas universales de interpretación pueden ser aplicadas a cualquier tema. Por ejemplo, en la noción kantiana de razón “la parte más básica del discernimiento sensitivo y las nociones intelectuales”, se presupone una interpretación científica de los postulados que vinculan temas propios de la filosofía. Por su parte, Gadamer (1995) propone la aplicación de la hermenéutica o de su praxis, manifiesta que Husserl (1992) explica en qué consiste el subjetivismo trascendental al describir la interpretación de los fenómenos cuando se tienen claras las meditaciones cartesianas. Por esto, el mismo Gadamer (1993) afirma que la verdad va más allá del conocimiento de los métodos considerados a sí mismos como científicos, porque es importante que lo que se interpreta y el que interpreta se encuentren en una especie de intercambio, pues no es un procedimiento mecánico, es un arte. Así, el lenguaje instrumental y el

lenguaje de la filosofía no debe estar sujeto a planteamientos meramente instrumentales, sino a lo referido a la verdad y el método para llegar a ella.

Procedimiento

En primer lugar, se utilizó el diario de campo como herramienta fundamental en la investigación. Tras la recolección de datos, se realizó un análisis documental que contrastaba la información con investigaciones previas que abordan problemas similares, como las de Astupiña (2018) y López de Leyva (2019). A través de la observación directa durante las sesiones de investigación, se recopiló información utilizando rúbricas y formularios documentales, lo que consolidó el día. Posteriormente, en el proceso de observación, interpretación y análisis, se integraron diversos elementos que fomentaron el uso del instrumento y enriquecieron la percepción de los participantes desde múltiples perspectivas. Esto facilitó aprendizajes creativos, tanto en lo que se registra en el diario de campo como en la manera en que se experimenta el filosofar.

En el soporte teórico de la investigación y con la misma intención de Astupiña (2018), se hizo un rastreo del problema investigativo con temas iguales o similares de libros, tesis, sitios web especializados, archivos y publicaciones científicas sobre el tema en educación de filosofía y creatividad (Chacón, 2018). Para esto, se recogió información y comparó con el proceso metodológico, construyendo argumentos interpretativos-descriptivos, que por una parte permiten analizar documentalmente el objeto de estudio, y, por otra parte, demuestran cómo se puede mejorar la creatividad en la enseñanza de la filosofía.

Para ello se implementaron dos rúbricas: la primera, en forma de cuestionario para consignar las respuestas de los participantes e interpretar sus procesos y luego evidenciar cómo se pueden potencializar sus aprendizajes (Morales, 2022), similar a lo propuesto por Aguilar (2019) y Astupiña (2018), en el cual los niveles de desempeño de los estudiantes evidencian procesos de aprendizaje y lenguaje claro, coherencia con las metas educativas acordes con los niveles de desarrollo en edades y ritmos de aprendizajes. Se tuvieron en cuenta los siguientes tópicos: en la rúbrica global, se hizo una mirada holística del proceso metodológico y en la rúbrica analítica, que es útil para evaluar el desempeño del estudiante, se observaron sus componentes para lograr una valoración (Hernández et al., 2014). Es decir, al interpretar la situación se identificaron fortalezas y debilidades de los estudiantes. Además, se explicó lo que requieren para mejorar, así como la calidad de los desempeños y esto permitió la retroalimentación.

La segunda fueron las fichas documentales, similar a lo planteado por Matute y Méndez (2018), se implementaron para sintetizar, registrar y resumir información de libros, tesis, publicaciones especializadas, revistas y sitios web, con el propósito de fortalecer la propuesta didáctica y la operacionalización de las categorías de estudio, teniendo en

cuenta que las categorías, dimensiones, subdimensiones, indicadores y guía de preguntas, movilizaron y sintetizaron el proceso metodológico a partir de adelantar, pero también buscar potencializar los aprendizajes creativos, más allá del proceso formal, similar a lo propuesto por Aguilar (2019) y Astupiña (2018).

Así mismo, para el análisis de los datos con el *software* ATLAS.ti (<https://atlasti.com>), se plantearon las categorías de la información de acuerdo con las entrevistas semiestructuradas y se ordenaron las entrevistas. En primer lugar, al realizar la guía de preguntas se preparó la información para hacer las entrevistas, luego al compilar, clasificar y hacer las descripciones. En segundo lugar, al proponer las interpretaciones sin sesgo (buscando la neutralidad valorativa), se identificaron las categorías y prepararon los datos para el análisis. En tercer lugar, con el desarrollo de los pasos antes señalados se preparó todo para presentar los resultados en consonancia entre la pregunta, los objetivos y el supuesto teórico de la investigación.

Para mencionar el paso a paso del procesamiento de los datos y uso de *software* ATLAS.ti implementado en esta investigación, se procedió a hacer la operacionalización de las categorías principales del estudio, numerados en dos grandes grupos: 1) enseñanza del filosofar, identificando en el método y los resultados la posibilidad del filosofar. De la primera categoría se desprendieron las siguientes dimensiones: 1.1) desarrollo profesional y 1.2) enseñanza de la filosofía en la educación media, caracterizando los participantes en primera instancia con los profesores, quienes respondieron interrogantes propios para enseñar a filosofar, luego se les preguntó sobre cómo son posibles 1.2.1) procesos de enseñanza y aprendizaje y 1.2.1.1) desarrollo profesional y formación filosófica, identificando la subdimensión de la enseñanza de la filosofía en la educación media y los indicadores de 1.1.1.1) fortalecer la creatividad por medio de la enseñanza de la filosofía, e 1.2.1.1) identificar los problemas de la enseñanza de la filosofía con las preguntas de la entrevista semiestructurada, tanto para profesores como para estudiantes.

Las respuestas obtenidas explican la posibilidad de fortalecer los aprendizajes creativos por medio del filosofar en la educación secundaria, a través de la estrategia didáctica que consistió precisamente en el desarrollo del paso a paso de las actividades, entrevistas, manejo de los datos, análisis y corroboración del objetivo central de la investigación y la hipótesis.

En el procesamiento de los datos se siguió la idea inicial de Morales (2022), en la cual se desarrolló la categoría secundaria: 2) aprendizajes creativos; pero en la presente investigación se dio más relevancia a la formación universitaria en la UNAD, sobre todo en los participantes voluntarios. Por lo ello se trabajaron las dimensiones: 2.1) aprendizajes creativos de forma filosófica, 2.2) aprendizaje del filosofar y 2.3) fortalecimiento del pensamiento creativo desde la formación del pregrado. Para el tratamiento

de los datos, las subdimensiones 2.1.1) problemas de aprendizaje desde los modelos de enseñanza 2.2.1) propuesta filosófica de aprendizajes en la educación, 2.3.1) relaciones entre lo filosófico y la creatividad, junto a 2.3.1.1) sustentar el fortalecimiento de los aprendizajes creativos por medio del filosofar, que permitieron evidenciar los temas centrales de todo el proyecto y las preguntas de entrevistas: ¿Cómo aprenden los estudiantes? Respondieron de manera general en modelos tradicionales, sin revisar si verdaderamente aprenden.

Asimismo, frente a la pregunta: ¿Cuáles son las diferencias entre aprendizajes filosóficos y el fortalecimiento del pensamiento creativo en la formación universitaria? Saben las diferencias, lo pudieron hacer —después del desarrollo de la unidad didáctica—, por ejemplo, un estudiante respondió: “Aprender filosofía es conocer la historia de ella. Aprender a filosofar es poner en práctica lo filosófico de manera creativa”.

De igual manera, frente a la pregunta: ¿Cómo se fortalecen los aprendizajes creativos por medio del filosofar? Se evidenció que los aprendizajes surgen a través de las discusiones, argumentaciones y despliegue de la unidad didáctica, en la cual se parte de algo innovador. Por ejemplo, motivar a los estudiantes a aprender temas filosóficos o entender la creatividad desde distintas disciplinas, y no solamente en la educación media, sino también en la formación profesional. En la siguiente tabla se observa la operacionalización de las categorías de estudio, el relacionamiento de los conceptos y establecer tópicos que redundan en los aprendizajes creativos.

Tabla 3. Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías de estudio				
Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Guía de preguntas de la entrevista semiestructurada para profesores y estudiantes
Categoría principal	1.1 Desarrollo profesional	1.1.1 Formación filosófica	1.1.1.1 Fortalecer la creatividad por medio de la enseñanza de la filosofía	Para profesores: ¿Cómo enseña el profesor de un curso de humanidades para todos los programas de pregrado?
	1.2 Enseñanza de la filosofía en la educación media o enseñanza universitaria	1.2.1 Procesos de enseñanza y aprendizaje	1.2.1.1 Identificar los problemas de la enseñanza universitaria	Para profesores: ¿Cuáles son los problemas de la enseñanza de la filosofía y la enseñanza universitaria?

Categorías de estudio				
Categoría secundaria	2.1 Aprendizaje de la filosofía	2.1.1 Problemas de aprendizaje desde los modelos de enseñanza	2.1.1.1 Reconocer los aprendizajes de los estudiantes desde modelos tradicionales	Para estudiantes: ¿Cómo aprenden los estudiantes?
	2.2 Aprendizaje del filosofar	2.2.1 Propuesta filosófica de aprendizajes en la educación secundaria y universitaria	2.2.1.1 Explicar las diferencias entre aprender filosofía y aprender a filosofar	Para estudiantes: ¿Cuáles son las diferencias entre aprender filosofía y aprender a filosofar?
	2.3 Fortalecimiento del pensamiento creativo por medio del filosofar	2.3.1 Relaciones entre lo filosófico y la creatividad	2.3.1.1 Sustentar el fortalecimiento de los aprendizajes creativos por medio del filosofar	Para profesores y estudiantes: ¿Cómo se fortalecen los aprendizajes creativos por medio del filosofar?

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

La técnica de análisis del discurso que se implementó en esta investigación hace parte de la metodología cualitativa. La principal tarea de la técnica es establecer contenidos significativos de los conceptos y términos usados más recurrentes para determinar si las descripciones e interpretaciones coinciden con los objetivos del proyecto. Por ejemplo, existen diferentes investigaciones relacionadas con esta, como las de Chacón (2018), Márquez y Torres (2017), y Rivera L. (2020), que se pueden abordar con la técnica de análisis del discurso, y al hacerlo, arrojó resultados como entender el diálogo a partir de una oportunidad para desarrollar nuevas conexiones neuronales, que se pueden vincular con otras posibilidades para fortalecer el aprendizaje creativo a través del filosofar.

El análisis del discurso permite que los diálogos de las investigaciones afiancen la organización del pensamiento, la ética de los discursos y la acción comunicativa, similar a lo propuesto por Foucault (1999) en *Las palabras y las cosas*, y en *La arqueología del saber*. Por esto, las técnicas utilizadas en el proceso de la información recolectada mediante una hermenéutica educativa, la cual consiste en reconocer el paradigma dentro de los estudios sobre el desarrollo educativo, aportan fundamentos para interpretar las prácticas simbólicas que subyacen en los procesos de la formación como hechos culturales. El *software* utilizado fue ATLAS.ti, el cual permite hacer análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. Para el uso del *software* se siguieron los

siguientes pasos: compilación de la información, clasificación, planteamiento de las descripciones, realización de interpretaciones y análisis.

El proceso de análisis de datos con el *software* empleado fue así: primero, se condensaron y transcribieron las respuestas a las preguntas de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes, presentadas como descripciones; luego se establecieron categorías y se numeraron permitiendo clasificarlas; después se determinaron relaciones entre las categorías, y finalmente, se interpretaron desde los aspectos de la neutralidad valorativa o evitando juicios de valor. Los tres pasos de uso y optimización de los datos fueron: codificación, categorización e interpretación, y cada uno de ellos permitió organizar y presentar los datos, para conceptualizar se hacen relaciones entre conceptos. Más adelante se interpretó para hacer descripciones, contrastar y determinar los aportes. Finalmente, se interpretaron los datos y se prepararon para consignarlos en la investigación.

La técnica de análisis del discurso en esta investigación se puede comparar con lo mencionado por Abero et al. (2015), en cuanto a que los estudios sociales o la formación de investigadores en este campo, surge por medio de un ejercicio dialéctico en el que se reconstruye el pensamiento de la realidad objetiva al proponer que la investigación educativa abre las puertas al conocimiento. En cambio, Alcubierre (2015) reflexiona sobre cómo viajar a una estrella y regresar a tiempo para cenar, es el resultado de una metáfora, en la que el viaje es la aventura de entender el discurso más allá de teorías físicas y matemáticas, para comprender los procesos discursivos de la ciencia que se equiparan al filosofar para producir pensamientos creativos, cuando surgen preguntas y a veces se encuentran respuestas a ellas.

Consideraciones éticas

Procurar el carácter de anonimato y confidencialidad en la recolección de datos, propio del ejercicio metodológico en esta investigación es una constante, con el fin de buscar que los resultados sean reportados con honestidad, sin importar cuáles hayan sido (Rojas, 2014). Por esto, se analizaron y compararon las investigaciones que abordaron el mismo problema con las interacciones de la población seleccionada, quienes reconocieron que la filosofía tiene un papel importante en la sociedad, similar a lo afirmado por Rivera A. (2020).

Los datos obtenidos por los participantes son confidenciales, firmaron un consentimiento informado, y se les especificó que su participación fue voluntaria y confidencial. En el caso de los menores de edad, se les solicitó el consentimiento informado a sus padres. Por lo general, los participantes pertenecen a comunidades de estratos socioeconómicos bajos, los criterios de selección y garantías de no discriminación fueron una constante

en la realización del proyecto. Asimismo, en el proceso metodológico se generaron acciones que buscaron ser acordes con los desafíos de la educación (Márquez y Torres, 2017), por esto, en la investigación se aplicaron protocolos de asentimiento informado para el uso de datos personales.

Alcance

El alcance del estudio es comprensivo-interpretativo, propio de la investigación cualitativa, describe, analiza e interpreta, puede contrastar teoría y realidad en los fenómenos asociados al problema como ejercicio dialéctico y hermenéutico de la investigación en educación. Por una parte, al comprender lo que Márquez y Torres (2017) plantean, que para desarrollar el pensamiento creativo hay que analizar los procesos cognitivos y los aspectos metodológicos. Por otra parte, al interpretar diferentes temas asociados al problema de la enseñanza de la filosofía como los de Astupiña (2018) y López de Leyva (2019), desde el aprendizaje en los niños y jóvenes, o lo que Chacón (2018) y Jiménez (2016) sostienen a propósito del pensamiento creativo. El alcance de este estudio describe e interpreta desde otras perspectivas los problemas y posibles soluciones concernientes a la enseñanza de la filosofía, la propuesta del filosofar para fortalecer el pensamiento creativo.

Participantes

El diseño hermenéutico no solamente describe la enseñanza del filosofar, también consta de un tipo de muestreo que no es probabilístico y se conforma con el grupo de sujetos voluntarios, es decir, individuos o estudiantes que deciden participar en el proyecto, procurando que la muestra sea homogénea. En esta investigación, la técnica del muestreo fue de conveniencia, donde los participantes pertenecen a instituciones públicas de la ciudad de Pereira y Dosquebradas: Escuela de la Palabra, María Dolores y Bosques de la Acuarela, y estudiantes de distintos programas de pregrado de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), en total fueron 60 estudiantes, participantes voluntarios del semillero de filosofía como muestra de la investigación. Asimismo, se contó con siete profesores.

El grupo fue elegido por cumplir con el perfil para desarrollar la propuesta, y se decantó debido a una serie de actividades que generaron consistencia y permanencia. Este tipo de muestreo se emplea porque los participantes lo hacen de manera voluntaria y esto permite que el investigador obtenga más información, (Salamanca, 2018). Al respecto, Hernández et al. (2014) recomiendan que a la hora de validar se seleccione

un número importante de participantes, para implementar un método adecuado de muestreo y garantizar un número significativo de participantes asociados al proyecto.

La demarcación de las características de la población o los participantes estriba a partir de los objetivos del proyecto y de otras razones argumentativas como los criterios de inclusión y exclusión. Para los criterios de inclusión, primero se consideraron características de edad, estudiantes matriculados en educación secundaria, que desearon colaborar con la investigación, quienes participaron y aportaron de manera activa. Para los criterios de exclusión en la que tuvieron características potenciales durante el desarrollo de la investigación, se optó por seguir las sugerencias de Hernández et al. (2014), quien sostiene que cualquier dato o características de participantes que pueda alterar los resultados amerita no ser elegible para el estudio.

Estas razones llevaron a prescindir de los estudiantes que no tenían una concepción pedagógica creativa, no se identificaron como estudiantes creativos y no mostraron interés por la filosofía. Lo anterior evidencia cómo Morales (2016) distingue el concepto de creatividad, separándolo de variaciones pedagógicas o intencionalidades curriculares, por lo cual es necesario que se promueva desde los mismos participantes el crear, potencializar y proponer la creatividad desde diversos contextos en investigación, a través de resultados para que se observen líneas provisionales hacia el avance en la enseñanza y los aprendizajes filosóficos.

Discusión

Este es un modelo concurrente con cualquier argumento del profesor, es emancipador a través del entrecruce de diálogos de los participantes al recurrir a problemas filosóficos contrastados con problemas de la actualidad. Planteado así, la intención es hacer del aula un sitio de producción filosófica (Obiols, 2000), además, comprender los niveles de enseñanza a partir de la interacción filosófica (Astupiña, 2018; López de Leyva, 2019), y lo que implican los problemas de aprendizaje en distintos contextos, sobre todo en el escolar.

Gil et al. (2020) sostienen que el contexto en el que interactúan los estudiantes recubre un dominio directo en el sujeto. Los factores cognoscitivos y sensibles pueden aumentar las posibilidades de que el sujeto experimente conflictos, pero también el contexto escolar y social puede influenciar para que mejoren las capacidades y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la adolescencia es un momento pertinente. Así, Alarcón et al. (2005), como se citó en Gil et al. (2020), mencionan que este es un momento de la vida donde la manera de ser física y cognitiva inicia la ruptura con el mundo infantil en el que indaga psicológica y socialmente el universo adulto, lo cual contribuye signi-

ficativamente en el fortalecimiento del pensamiento creativo al hablar sobre temas de adultos o buscar soluciones a los problemas de la vida.

Los escenarios fueron las instituciones mencionadas, junto con la UNAD, especialmente el CIP Dosquebradas. El proceso metodológico describe en las reglas institucionales algo similar, pues su horizonte de la institución a partir de la filosofía, centra su enseñanza en la formación de ciudadanos respetuosos del Estado social de derecho, con un profundo respeto por la familia, con sentido de pertenencia y orgullosos de su país. La educación inicia con la intención de fortalecer habilidades para el trabajo, el rendimiento y la competitividad.

En cierto sentido, se enfrenta a retos de las comunidades educativas como lo expone González (2016), afirmando que la educación existe para ofrecer un servicio para la sociedad, el despliegue de enseñanza para la formación ciudadana fundada en los conceptos de justicia, participación, creatividad, respeto y tolerancia permitió que en el escenario se implementarán los instrumentos. Primero se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas afines con el problema de investigación; segundo, esta se consignó en el diario de campo siguiendo los protocolos de investigación cualitativa llevados a cabo en las aulas, la biblioteca, la sala de sistemas, el laboratorio, que cuentan con buena iluminación, así como en los patios, el jardín y la cancha deportiva de la institución.

Los instrumentos empleados con los participantes incluyeron: entrevistas semiestructuradas, diario de campo y bitácora de observación para la gestión de la información. Estos se fundamentan y se aplican en Márquez y Torres (2017) para fomentar el pensamiento creativo y mejorar el rendimiento cognitivo de los alumnos, además, con lo que Chacón (2018) plantea de manera metodológica acerca de la instrucción filosófica. De igual manera, la puesta en marcha de los instrumentos se fundamenta en la propuesta de Avelino (2015), que detalla cómo deben ser las prácticas pedagógicas en filosofía para abordar los problemas de aprendizaje de este campo. Los instrumentos se validaron a través de la evaluación de especialistas.

En este contexto, se evidencia que lo investigado podría representar contribuciones de un campo específico (González, 2016). Lo cual permite que la validación y fiabilidad se fundamente en el marco teórico previamente citado, desde lo conceptual histórico haciendo un seguimiento de la enseñanza de filosofía y del filosofar con énfasis en las diferencias, utilizando algunos elementos de la filosofía para niños (FpN) y alcanzar aprendizajes creativos y conceptuales.

La confiabilidad surge por medio de contraste y comparación con las teorías y otras investigaciones sobre el mismo problema o similar. Para los estudiantes, los instrumentos empleados fueron entrevistas semiestructuradas, preguntas para recoger información sobre las opiniones, actitudes y comportamientos del grupo de estudio, validados a

través del juicio de expertos. Asimismo, la confiabilidad se hizo por triangulación de la información, al revisar qué tanto el significado y la validez de la información en investigación cualitativa, no solamente validan, sino que permiten plantear confiabilidad en la medida que se coteja teoría-realidad (Bournissen, 2017a). De igual forma, la confiabilidad surge no solo al contrastar los datos, sino también al seguir el proceso metodológico en investigación cualitativa (Arévalo, 2017; Márquez y Torres, 2017), y entendiendo que los ajustes realizados en esta investigación se dieron para fortalecer la creatividad a través del filosofar.

La validez de los contenidos

En el proceso metodológico, al igual que en Morales (2022, 2016), se realizaron entrevistas semiestructuradas, diario de campo, grupo focal y bitácora de observación. El desarrollo en su aplicación se hizo a través de etapas. Primero, se propusieron para corroborar la coherencia con los objetivos del proyecto metodológico. Segundo, se hizo triangulación, se presentó a tres jueces y se hicieron las modificaciones o correcciones que ellos sugirieron. Tercero, se pasó a implementar los instrumentos a la muestra. Cada proceso en la misma dinámica de lo planteado por Bournissen (2017a), en tanto los datos de una propuesta metodológica se validan en la medida que se contrasta teoría-realidad, y se ponen a consideración los datos por investigadores expertos en la materia (Márquez y Torres, 2017).

Para hacer el proceso de validación de los instrumentos se procedió con el modelo de juicio de expertos usando escalas tipo Likert, y aunque son escalas de apreciación utilizadas para preguntar a los participantes sobre su nivel de acuerdo o no con una afirmación, se emplea en este estudio empírico para medir reacciones, comportamientos y actitudes. Similar a lo propuesto por Bournissen (2017b), al usar la escala para enriquecer las respuestas en las entrevistas semiestructuradas. Por otra parte, Ramos (2018) sostiene que la validación del instrumento en una entrevista estructurada debe ser por expertos, y al usar la escala Likert se deben ir orientando las respuestas para especificar los resultados del proceso metodológico.

Para presentar el desglose de las técnicas que se usaron en la investigación, se inició con la recopilación documental, que consiste en recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos primarios y secundarios. Luego, con la técnica de entrevistas se hizo análisis de información obtenida entre el entrevistado y el entrevistador. Por último, mediante la técnica de la observación, se captó y sistematizó el fenómeno estudiado, se hicieron descripciones, clasificaciones, explicaciones e interpretaciones de los fenómenos del estudio (Cerdeña, 1991).

Por lo anterior, el alcance del estudio, si bien interpreta y describe los problemas y posibles soluciones de la enseñanza de la filosofía, también propone que el filosofar como estrategia pedagógica, ayuda a fortalecer el pensamiento creativo. Los instrumentos, el escenario investigativo, el procedimiento en la implementación de instrumentos y las técnicas, fueron elementos de observación, con el propósito de generar articulación entre la filosofía y las otras asignaturas que lleven a una transformación positiva de la educación.

Resultados y conclusiones

Los hallazgos más relevantes del estudio tras realizar el procedimiento de recolección, categorización, elección de relatos, observaciones y análisis, y evitar juicios de valor, incorporar datos sociodemográficos, entrevistas semiestructuradas y explicación de porqué estos hallazgos se incorporan y distinguen de otros estudios, no solo evidencian el progreso de la propuesta de investigación, sino que también respaldan los postulados con ciertas referencias textuales de los participantes, se realizan declaraciones vinculadas al problema y se examinan las posibles prácticas en el sector educativo de la básica, secundaria, media y universitaria. En el caso de la UNAD, donde se llevó a cabo la propuesta, a través de la respuesta a los tres objetivos concretos del área metodológica de la investigación. Lo expuesto hace referencia al impacto del aprendizaje filosófico y la creatividad en el proceso de enseñanza desde la instrucción en filosofía y otras disciplinas, lo que favorece el desarrollo del pensamiento creativo de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Situación sociodemográfica

Los aspectos sociodemográficos de la población estudio se conforman por cuatro profesores con edades entre 31 a 50 años, hombres y mujeres, dos de ellos con vinculación al sector oficial de la educación secundaria y de la UNAD, tienen gusto por la enseñanza de la filosofía y disposición de aportar a la investigación. Las características sociodemográficas también revelan su conformación por el grupo de 56 estudiantes de la muestra, con edades entre 17 a 31 años, con deseo de participar de manera voluntaria en la investigación, con información obtenida a través del cuestionario de datos sociodemográficos y estudiantes de distintos programas de pregrado de la UNAD.

Por estas razones y como respuesta a las entrevistas, se logró responder al primer objetivo específico de la investigación, que consistía en identificar las prácticas de enseñanza del profesor de filosofía mediante la aplicación de una estrategia didáctica hacia aprendizajes creativos para aproximarse a lo que implica el filosofar. La estrategia logró contrastar de manera inicial las características de las prácticas de enseñanza de los profesores en su labor cotidiana con las consultas sobre la enseñanza de la filosofía.

Luego, descubrir si las prácticas del profesor de filosofía son creativas o no, se partió de preguntarles sobre su formación —sin que esto determine que sea o no creativo—, lo cual permite evidenciar avances en materia de la educación al reconocer que el Estado se preocupa actualmente por contratar profesionales afines a su campo disciplinar, y esto contribuye en la mejora de la enseñanza.

Sin embargo, las buenas prácticas del profesor son las que garantizan que se pueda promover la creatividad y no solamente el perfil profesional. Así respondió un profesor:

Me parece importante la filosofía no solamente como disciplina teórica, sino también en la vida práctica, para que los chicos aprendan a pensar con autonomía. Mi formación en filosofía permite que, desde el sector oficial, enseñe a los estudiantes que aprendan a pensar por sí mismos. (Profesor 1)

Descripciones sobre la importancia de la filosofía

Los profesores manifiestan la importancia de la filosofía en la educación secundaria, explican su método de enseñanza y cómo fomentan la creatividad en sus clases, hacen énfasis que no se enseña filosofía solamente en la asignatura o las horas asignadas para la educación media, sino también en otras asignaturas que tienen que ver con aspectos que se pueden considerar filosóficos.

Interpretaciones sin juicios de valor sobre la enseñanza de la filosofía

En primera instancia, las afirmaciones de los profesores a las preguntas de las entrevistas estructuradas sobre cómo se puede relacionar filosofía y creatividad, y cómo pueden ser los estudiantes creativos por medio de la enseñanza filosófica toman distancia de los métodos tradicionales, se aproximan a la transversalidad y buscan las transformaciones educativas suscitadas a nivel mundial: “Los estudiantes son creativos por medio de la enseñanza filosófica de muchas maneras; al expresar sus propias ideas, cuando representan su pensamiento con dibujos o símbolos, en debates, canciones, entre otros” (Profesor 4).

A modo de conclusión, es pertinente afirmar que, al describir la metodología de la investigación, no solo se decantan el problema y los objetivos, sino que al saber que este diseño metodológico es cualitativo, es una posibilidad que la enseñanza de la filosofía enfrenta problemas en la educación y puede ofrecer alternativas de solución. Esta investigación es viable porque permite que la creatividad evidencie interacciones que pueden ser filosóficas y por consiguiente significativas para los aprendizajes, donde los participantes, con o sin interés por la filosofía, resaltan e identifican acciones que dinamizan el concepto de creatividad. Esto permite separar variaciones pedagógicas

o intencionalidades de currículos, pues son los participantes quienes crearon, potencializaron y propusieron acciones desde el filosofar hacia la creatividad.

Líneas de investigación: aportes a la sociedad y al campo del conocimiento disciplinar

A continuación, se enuncia la generación de nuevas o provisionales líneas de investigación, se describen las aportaciones para la sociedad y las aportaciones al campo del conocimiento estudiado. Al proponerlo se establecen líneas acordes a las proyecciones de la filosofía latinoamericana. En este último punto, el resultado se expresa en términos de investigación en educación, la producción y el trabajo del profesor en la búsqueda de formación como investigador, donde la evaluación y el análisis del rol del profesor de filosofía y sus características junto a su accionar, percepción y cómo lo ve la comunidad educativa, su descripción por parte de los estudiantes, suman para caracterizar el proyecto investigativo. Por esto, las líneas provisionales hacia el avance en la enseñanza y los aprendizajes reitera que la creatividad no se debe quedar en la postulación de las categorías ni intenciones propositivas, debe conjugar conceptos y procurar efectos en las prácticas transversales e interdisciplinarias:

- Filosofar y creatividad en la educación universitaria.
- Enseñanza de la filosofía como un estilo de vida.
- Creatividad e innovación desde la enseñanza de la filosofía.
- Línea del papel de la filosofía en la sociedad actual.
- Estudio del rol de profesor de filosofía y lo que implica el filosofar como su accionar para desarrollar la creatividad en sus estudiantes.
- Investigaciones en el aula sobre la enseñanza del filosofar.
- Análisis de la teoría fundada sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria y universitaria.
- Crítica a los modelos de enseñanza de la filosofía en contraste con los manuales o recetas para la enseñanza.
- Potencializar las ideas críticas y creativas a través de la educación filosófica.
- Investigación para la creatividad de las estrategias implementadas para aprendizajes filosóficos.
- Contexto familiar, equidad de género y entorno educativo desde la creatividad y enseñanza de la filosofía.

- Línea de fortalecimiento del pensamiento creativo por medio del filosofar después de la pandemia del covid-19 como respuesta a la pregunta: ¿Cómo ha cambiado la educación?

Los aportes para la sociedad se proponen en dos perspectivas. Desde Morales (2022), quien afirma la importancia de reflexionar y actuar en consonancia con qué papel debe tener la filosofía en la sociedad. Sin embargo, de forma paradójica se descubre a través de estas investigaciones que las contingencias de la filosofía y la educación en general sirven de derrotero para proponer transformaciones significativas en la enseñanza y el aprendizaje, tanto en el estudiante como en el profesor, quien debe promover una enseñanza filosófica.

Por otra parte, al observar que, en la sociedad, los aportes a la educación deben enfocarse desde la investigación aplicada, proponer transformaciones metodológicas que evidencien que los cambios educativos traen consigo posibilidades en la educación que redunde en la vida de las personas, las familias, un contexto determinado y la sociedad colombiana.

Las aportaciones para el campo de estudio de la enseñanzas de la filosofía en la universidad, se fundamentan en Morales (2022) al demostrar que se adquieren aprendizajes filosóficos y se fortalece el pensamiento creativo, porque los estudiantes o participantes se movieron en plano propositivo al valerse de interpretaciones distintas a problemas sociales y entendieron soluciones alternativas, además, al saber identificar cómo se podría salir adelante frente a situaciones coyunturales y propiciar mejores condiciones de vida, ratifican que la filosofía no se debería limitar a describir la realidad, sino ser base para evolucionar (Marx, 1845, como se citó en Gaitán et al., 2010 y Aguilar, 2019), lo cual debería poder extenderse a cualquier otro conocimiento, mediante un proceso demostrativo de carácter deductivo, corroborar la transformación del escenario o contexto por parte del participante.

Asimismo, similar a lo propuesto por Salazar (2002), quien afirma que las características de la exposición didáctico-filosófica evidencia que la elección de temas motivadores, la experiencia del estudiante, la argumentación, el carácter de las respuestas, la ejemplificación y las conclusiones, son de insumo para demostrar su creatividad y corroborar que el ejercicio del filosofar o la interacción con aptitudes filosóficas desde sus interrogantes permiten actualizar la cavilación filosófica en el colegio y la vida cotidiana, muestra avances o labores que dan lugar al profesor para apreciar los niveles de progreso en el contexto.

Producto final de la investigación, conclusiones. Análisis crítico de la tesis desde el modelo: fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas (FODA) y recomendaciones

Para hacer un análisis crítico del proyecto, primero se hace una revisión de las prácticas de la enseñanza de la filosofía sin olvidar que la educación es susceptible de cambios. Esto evidencia que se generen estrategias pedagógicas como *fortalezas* hacia el desarrollo de procesos complejos, a problemas que enfrentan las sociedades actuales para que las personas puedan transformar positivamente sus contextos. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía permite revisar las prácticas pedagógicas para observar las fortalezas y destrezas, pues al observar las limitaciones propias de la enseñanza y el papel del acto creativo, se circunscribe el concepto creador al campo de la estética y la creatividad, según la interpretación corriente pertenece a los artistas (López de Leyva, 2019), sin embargo, se puede equiparar como fortaleza interna, innata al ser humano, que se despliega en lo cotidiano a través de la solución de problemas (González, 2016; López de Leyva, 2019), y corroborado con Gardner (1993), desde lo que significa en la práctica las inteligencias múltiples.

Ahora bien, para llevar a cabo un análisis crítico del proyecto, primero se realiza una revisión de los métodos de enseñanza de la filosofía y la enseñanza universitaria, teniendo en cuenta que la educación es susceptible de modificaciones. Esto evidencia como *fortalezas*, que se desarrollen técnicas educativas para el desarrollo de procesos complejos a los desafíos que las sociedades actuales enfrentan, de manera que los individuos puedan modificar de forma positiva sus entornos. Una investigación acerca de la conjugación filosófica y creativa facilita la revisión de las estrategias pedagógicas para identificar las fortalezas y habilidades, pues al considerar las restricciones inherentes a la enseñanza y la función del acto creativo, se limita el concepto de creación al ámbito de la estética. De acuerdo con la interpretación habitual, la creatividad se atribuye a los artistas (López de Leyva, 2019), pero también se puede equiparar como una fortaleza interna, inherente al ser humano, que se manifiesta en el día a día mediante la resolución de problemas (González, 2016; López de Leyva, 2019), y confirmada con Gardner (1993), desde lo que significa en la práctica las inteligencias múltiples.

Las *oportunidades* se dan interrelación del estudio entre el filosofar o aprendizajes filosóficos para fortalecer el pensamiento creativo, entendiendo que la creatividad implica hacer una retrospectiva en la historia de la filosofía sobre cómo pudo haberse asociado lo creativo al filosofar. Esto se puede rastrear en lo propuesto por Arévalo et al. (2017), que también incursiona en aprendizajes creativos desde la formación

profesional en la UNAD. Por otra parte, está quienes afirman sobre los aportes teóricos que contribuyen al desarrollo del pensamiento y se genera un despliegue de ideas para mejorar el pensamiento creativo por medio de la enseñanza interdisciplinar que conjuga los elementos de innovación y apertura investigativa en la enseñanza de la filosofía, y consta de bases pedagógicas y didácticas que pueden innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el mismo sentido como una oportunidad.

Así mismo, las debilidades se insertan en la discusión por las limitaciones que tienen los profesores de filosofía en temas de investigación, así como debido al poco apoyo del Estado y las leyes educativas colombianas. Se transforma en debilidad el sopesar los alcances con el deseo de hacer investigación, solo al quedar en la formulación y no en la praxis cotidiana. La falta de respuesta a nuevas preguntas como ¿Por qué no se implementa el aprendizaje del filosofar en la educación? ¿Cómo implementar el pensamiento creativo a través de la enseñanza de la filosofía?, así como al no implementar nuevas líneas de investigación para afianzar el pensamiento filosófico Latinoamericano, indicando lo que debe hacerse, evaluando las implicaciones del estudio.

Entonces, las *debilidades* se presentan en el debate debido a las restricciones que poseen los docentes universitarios en asuntos de investigación, así como el limitado respaldo del Estado y las normativas educativas en Colombia. Aspectos como la falta de motivación y la deserción estudiantil también afectan el ámbito académico, debilitan la continuidad y el compromiso con la investigación y la filosofía en las universidades. El análisis de los alcances se convierte en debilidad al intentar realizar investigación, solo al centrarse en la formulación y no en la práctica diaria. No dar respuesta a nuevos interrogantes como ¿Por qué no se pone en práctica el estudio filosófico en la educación universitaria, más allá de las carreras en filosofía? ¿Cómo aplicar el pensamiento creativo en la formación en diferentes niveles?, además de no establecer nuevas estrategias de investigación para consolidar el pensamiento filosófico de Latinoamérica, siendo específico en lo que se debe realizar y valorar las consecuencias de la investigación. Este panorama sugiere que, para fortalecer el pensamiento filosófico y su integración en la educación, sería necesario implementar políticas de apoyo, generar estrategias innovadoras y promover un enfoque práctico y regionalizado en la investigación.

Las *amenazas* surgen al observar modos de enseñanza tradicionales con vigencia sin resultados de aprendizajes significativos y menos, que generan creatividad o fortalecimiento del pensamiento filosófico o creativo, lo que evidencia que no se está enseñando bien, se pierde el interés de los estudiantes. Son amenazas que en la enseñanza de la filosofía y universitaria no se enseñe a pensar, sino a repetir datos históricos o mecánicos, que no se tome distancia de las reflexiones, que no se pueda transformar la realidad al interior de las instituciones ni que se avance en investigación para el fortalecimiento del pensamiento creativo, no se generen espacios de debate en torno a los problemas actuales y retos de la formación ciudadana para hacerle frente a las problemáticas.

Sin embargo, para el producto final de la investigación en la parte las evidencias se puede comprobar que los estudiantes fueron creativos porque participaron en la unidad didáctica y resolvieron los interrogantes desde los saberes; saber qué, cómo, por qué y para qué. Los conocimientos previos del estudiante, sus habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para participar en la investigación se evidenciaron no solamente con su creatividad, sino también con los avances en desarrollo del proyecto. Si bien la filosofía sustenta vínculos con otras disciplinas, también consta de conocimientos específicos que necesitan el adelanto de acciones propias la enseñanza del filosofar en la educación y suscitar el desarrollo de las competitividades asociadas al pensamiento crítico, la creatividad y la buena comunicación.

Recomendaciones y estudios futuros

Las sugerencias que permiten clarificar las condiciones generales y específicas sobre las cuales la enseñanza de la filosofía, la implementación de la creatividad y el aprendizaje de filosofar deben darse en toda la educación secundaria, así como se hizo con el semillero de creatividad de la UNAD. Desde la filosofía se recomienda establecer una enseñanza transversal e interdisciplinar en la misma dinámica en que se ha venido operando la investigación en las ciencias de la educación. Los estudios futuros deben apostar por la calidad educativa con miras al desarrollo del pensamiento crítico y creativo, partiendo de las recomendaciones y las conclusiones dadas a través de las reflexiones, pero también, por medio de ratificar los cambios y la formación como investigadores, con la ayuda de todas las personas involucradas con la enseñanza filosófica.

Las propuestas que facilitan la definición de las condiciones generales y concretas en las que la enseñanza filosófica, la aplicación de la creatividad y el aprendizaje deben realizarse en toda la educación secundaria, así como se hizo con el semillero de creatividad de la UNAD. Se aconseja instaurar desde la filosofía una educación interdisciplinaria y transversal en la misma línea en que se han llevado a cabo las investigaciones en las ciencias pedagógicas. Las futuras investigaciones deben priorizar la calidad educativa con el objetivo de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, basándose en las sugerencias y conclusiones derivadas de las reflexiones, pero también, a través de corroborar las modificaciones y la capacitación como investigadores, con el apoyo de todas las personas relacionadas con este proceso investigativo.

Cuando se revisan los procesos investigativos, es preciso y necesario hacer frente a la “otredad”, el otro, que no solo contribuye en afirmar o llamar la atención de lo que ya se dijo en otros procesos investigativos, sino que también propone ideas que trascienden el quehacer de la educación en el colegio y la universidad. Por esto, desde la UNAD se habla de su filosofía de innovación, lo cual se puede entender como una trascendencia

de la creatividad. Lo que se recomienda es materializar las interacciones de saberes, se proponen estrategias que dinamizan la creatividad, la motivación, los procesos que implican el filosofar, habilidades y estrategias que ayudan o contribuyen con la educación no solamente del colegio, sino esta vez, en la formación universitaria. Por esto, al considerar al profesor como alguien creativo se ratifica la fuerza de la naturaleza del ejercicio pedagógico, “quien enseña aprende dos veces, está en la carrera de volverse maestro”, donde la formación en torno a la creatividad desde el filosofar encuentra “flexibilidad, cambio, espontaneidad y confianza en los alumnos”, quienes estimulan no solo su aprendizaje creativo, sino la creatividad en el acto educativo, como se dijo en Morales (2020). Pero esta vez, en la misma dinámica del error epistemológico que hablaba Chevallard (2000): “quien se equivoca puede aprender más que quien cree tener certezas”.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). *Teorías de la creatividad y modelos explicativos clásicos*. <http://ana-mariaaguilera.com/teorias-de-la-creatividad/>
- Alcubierre, M. (Productor). (2015). *Viajar a una estrella lejana y regresar a tiempo para cenar*. [TEDxCuauhtémoc]. <https://youtu.be/4Gaq0mx2hL4>
- Anderson, L. y Krathwol, D. (2000). *Anderson y Krathwohl – Revisando la Taxonomía de Bloom*. Eduarea's Blog. Nuevas Tecnologías: La Empresa y los Medios de Comunicación Social. <https://eduarea.wordpress.com/2014/11/09/anderson-y-krathwohl-revisando-la-taxonomia-de-bloom/>
- Arévalo, L., Burgos, M. y Medina, K. (2017). *Aportes teóricos que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en educación inicial* [Tesis de especialización, Universidad Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/736d3784-4d26-4b76-a797-4f8b53b4393e>
- Astupiña, T. (2018). *Robótica y desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes de la Institución Educativa 22533 Antonia Moreno de Cáceres Ica* [Tesis de Especialidad profesional, Universidad Huancavelica]. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/7b30949e-ec16-4944-985b-538b8ea9b7c8>
- Avelino, G. A. (2015). *Las prácticas pedagógicas en filosofía* [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/54804/1/1022947477.2016.pdf.pdfTesis>

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, M., Rojas, R. y Barboza, O. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo las puertas al conocimiento*. Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2011/09/15/000386194_20110915015838/Rendered/PDF/644870WP00SPAN00Box0361538B0PUBLIC0.pdf
- Barba, M. G., Arnal, R. B., Llarío, M. D. G., Calvo, J. C. y García, J. E. N. (2020). El papel de los problemas emocionales en la hipersexualidad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 443-452.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2011/09/15/000386194_20110915015838/Rendered/PDF/644870WP00SPAN00Box0361538B0PUBLIC0.pdf
- Bournissen, J. M. (2017a). *Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la Universidad Adventista del Plata* (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).
- Bournissen, J. M. (2017b). Una mirada a la integración de los valores desde el rol de las TIC. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 54, 188-215.
- Castillo, G. (2013). *Introducción a la filosofía: (introducción al pensamiento clásico)*. Universidad de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1664/Introduccion_a_la_Filosofia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cárdenas, G. J. (2007). *Metodologías de la enseñanza de la filosofía en la educación media chilena: un problema filosófico*. Universidad de Chile.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. y Couló, C. (2018) *La enseñanza de la filosofía en carreras universitarias*. <https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/341>
- Cerda, A. M., Silva, M. D. L. L. y Núñez, I. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*.
- Chacón, A. J. (2018). *Aportes a la concepción de alteridad, en el marco de la enseñanza de la filosofía* [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14749>
- Colgan, J. D. y Keohane, R. O. (2017). The liberal order is rigged: Fix it now or watch it wither. *Foreign Affairs*, 96(3), 36-44.

- Contreras, G., Muñiz, L. y Cardona, A. (2019). La filosofía como método de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 867-873. <https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/404>
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178.
- Fernández, P. (Productor). (2014). *Lo imposible está en la mente de los cómodos*. [TEDx-MarDelPlata]. https://youtu.be/_DgpIDIV_CY
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, R. C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Ministerio de Educación de Colombia. [http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/libros/orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media](http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/libros/orientaciones_pedagogicas_para_la_filosofia_en_la_educacion_media)
- Gadamer, G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, G. (1995). *El giro Hermenéutico*. Cátedra Teorema.
- Gadamer, H. G. (1997). La hermenéutica de la sospecha. *Cuaderno Gris*, 2, 127-136. <https://claveshermeneuticas.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/01/gadamer-hans-george-la-hermeneutica-de-la-sospecha.pdf>
- González, L. (2016). *La creatividad en usuarios de videojuegos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/37142/1/T37043.pdf>
- Gómez, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Editorial Papiro.
- Gómez, M. A. (2015). *Enseñar filosofía: competencia, disertación, discusión, prácticas, didáctica, saber*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, M. A. (1998). Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía. *Revista de Ciencias Humanas*, (18).
- Gómez, M. A. (2007). *Comunicación presentada en el II seminario internacional didácticas de la filosofía*. Biblioteca Piloto.

- Gómez, M. A. (2008). *La discusión en el campo de la educación y la discusión en el campo de la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la solución de conflictos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, S. M. (1988). *Didáctica de la filosofía*. Editorial Usta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- Jiménez, V. C. (2005). *La inteligencia lúdica. Juego y neuropedagogía en tiempos de transformación*. Editorial Magisterio.
- Jiménez, J. (2016). *Diseño de un modelo para la creación de Secretaría TIC* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Bucaramanga].
- Kant, I. (2004). *Crítica de la razón pura*. Tecnos.
- Kuhn, T. (2004) La estructura de las revoluciones científicas <https://materiainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/kuhn1971.pdf>
- López-Calva, J. M. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 223-242. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8556>
- López de Leyva, P. (2019). Creatividad cotidiana: una mirada retrospectiva desde la historia de la filosofía *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (2). <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Ediciones De la Torre.
- Matute, G. W. y Méndez, U. C. (2018). *La comprensión lectora y su incidencia en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico-creativo, en los estudiantes del octavo año de la unidad educativa básica fiscal “Padre Antonio amador”. Diseño de una guía metodológica sobre técnicas de comprensión lectora* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil].
- Matthews, G. (1980). *El niño y la filosofía*. Fondo de Cultura Económico.
- Márquez, T. M. y Torres, A. M. (2017). *Desarrollo del pensamiento creativo en el desempeño cognitivo de los estudiantes. Propuesta: diseño de una campaña metodológica* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/b70e42a8-99cb-4233-aba5-4ef42b29cd81>
- Morlà, T., Eudave, D. y Brunet, I. (2018). *Habilidades didácticas de los profesores y creatividad en la educación superior en una universidad mexicana* Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258437008>

- Mojica, A. (2016). *Diálogo Filosófico, apuntes en torno a una educación filosófica*. <https://aprenderly.com/doc/3471030/di%C3%A1logo-filos%C3%B3fico—apuntes-en-torno-a-una-educaci%C3%B3n-filo>
- Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*. Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, O. D. (2016). Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado. *Revista Académica Escribanía*, (14). <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1814>
- Morales, O. D. (2008). La historia como modelo que acentúa las ciencias del espíritu desde Wilhem Diltthey. *Revista Paradoxa*, (16). https://www.academia.edu/43161736/Paradoxa_No_16_Diciembre_de_2008_Nicol%C3%A1s_G%C3%B3mez_D%C3%A1vila_Cr%C3%ADtica_e_Interpretaci%C3%B3n
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de cultura económica.
- Pardo, J. L (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Ediciones Gutenberg.
- Platón. (2008). *Diálogos. Apología de Sócrates*. Panamericana.
- Platón. (1999). *La República*. Austral Espasa.
- Paz, E. (2018). *La ética en la investigación educativa*. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Piaget, J. (2012). *Estudios de psicología genética*. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/piaget.-estudios-de-psicologia-genetica.pdf>
- Pineda D. A. (2017). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Pi Philosophica*, (19), 104-121. [Dialnet-FilosofiaParaNinos-2444196.pdf](https://dialnet-filosofia-para-ninos-2444196.pdf)
- Rivera, A. (2020). *Desarrollo de la creatividad en docentes por medio de taller* [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc]. <https://uconline.mx/comunidadead/application/views/repositoriodesis/TesisfinalEduardoRiveraArteaga.pdf>.
- Rivera, L. (2020). *Enseñanza de la filosofía y construcción de subjetividades ético-políticas para la comprensión de la paz* [Monografía de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26298>

- Rojas, D. (2014). *La formación del filósofo: enseñanza y aprendizaje del filosofar* [Monografía de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3512>
- Rojas, L. (2015). *La enseñanza de la filosofía en educación media* [Tesis de pregrado, Universidad Uniminuto]. https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANTTOMAS2_5bab9c9453b7ebdd52d19e0eda4dfd5d
- Rojas, C. (2016). *La comunidad de diálogo en filosofía para niños como itinerario de experiencia estética*. Editorial Uniminuto. <https://core.ac.uk/download/pdf/52203272.pdf>
- Rodríguez, H. L. (2013). *Estrategia didáctica: aprendizaje de la filosofía desde procesos metacognitivos para estudiantes de grado undécimo del Colegio San Cristóbal Sur I.E.D* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9167/TO-15368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosado, Y. (2016). *El cerebro de los adolescentes y ¿por qué actúan así?* [TEDxCoyoacán].
- De Sátiro, A. (2018). *V. Completa. La creatividad es imprescindible para pensar mejor*. <https://youtu.be/Uhu-EoslGw4>.
- Rossell, C., Girón, V. y Hernández, F. (2016). *Las teorías del aprendizaje*. <https://teorias-deaprendizajesite.wordpress.com/2016/09/04/cognitivismo/>
- Unesco. (2007). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>
- Unesco. (2014). *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: el Acuerdo de Mascate*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122s.pdf>
- Unesco. (2015a). *Marco de Acción Educación 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Unesco. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Vallejo, R. y Coll, G. (2017). Filosofía con niños, niñas y jóvenes: una experiencia en el desarrollo del pensamiento complejo y valores humanistas laicos en una escuela pública. *Revista Paideia*, (61). <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/23921>

Lecturas sugeridas

Carrasco, M. I. (2013). *Escrituras para ver e imágenes para leer del nacimiento y desarrollo de una noción filosófica de escritura icónica a su exposición en tres discursos creativos (A-Grafismo, Tipo-Grafía, Foto-Grafía)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/38017>

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Claves para experiencias optimas*. Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2010) *Aprender a fluir*. Paidós.

De Bono, E. (1975). *Pensamiento lateral*. Editorial Paidós.

De Bono, E. (2004). *Seis sombreros para pensar*. Editorial Anthropos.

De Bono, E. (2005). *Pensamiento creativo*. Editorial Paidós.

De Bono, E. (2008). *Aprende a pensar por ti mismo*. Editorial Anthropos.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Editorial Paidós.

Dussán, M. (2009). El oficio del filósofo y la técnica. *Revista de Enseñanza de la Filosofía*, (11). <https://doi.org/10.19053/01235095.655>

D'Hoest, F. (2015). *El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/699f4c76-302f-4d11-b419-89b628ee0a8a>

Descartes, R. (1983). *Reglas para la dirección del espíritu*. Editorial Aguilar.

Deleuze, G. (1994). *La lógica del sentido*. Editorial Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Espinoza, E. y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000400333

Furman, M. (Productor). (2015). *Preguntas para pensar*. [TEDxRiodelaPlataED]. <https://youtu.be/LFB9WJeBCdA>

- Fink, E. (2011). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. <https://www.observacionesfilosoficas.net/download/fenomenosfundamentales.pdf>
- Flores, F. M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm>
- Fuentes, F. (2015). *Una educación filosófica: arte de vivir, experiencia y educación* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/34334/1/T36691.pdf>
- García, F. (2013). *Filosofía para niños: práctica educativa y contexto social. La clase como una obra de arte*. <http://filosofiaparaninos.org/la-filosofia-para-ninos-como-proyecto-entrevista-a-felix-garcia-moriyon/>
- García, J. (2016). *Fortalecer el pensamiento filosófico de los estudiantes del grado décimo uno del Colegio Gonzalo Jiménez Navas a través de la implementación de una estrategia metodológica mediada por el uso de las TIC* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
- García, A. (Productor). (2015). *Programar para aprender sin límites*. [TEDxYouth@Valladolid]. De <https://youtu.be/9hUjhlfS-bw>
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica
- Heidegger, M. (2008). *Identidad y diferencia*. Editorial Anthropos.
- Huizinga, J. (1943). *Homo ludens*. Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos, I. (2012). ¿Cómo fomentar la creatividad sin renunciar a la filosofía? Estrategias didácticas del pensamiento antiguo y contemporáneo. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (1), 75-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060397>
- Instituto de Estadística de la Unesco. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782_spa
- Kant, I. (2003). *Qué es la ilustración*. <http://users.df.uba.ar/solari/Docencia/Complejos/kant1.pdf>
- Kakur, Y. (Productor). (2017). ¿Cómo entrenar el cerebro y crear super-humanos? *Ingeniería de un futuro*. [TEDxUPP]. <https://youtu.be/Kh0YNAtj69o>
- Krestol, E. (Productor). (2015). *Convierte tus ideas y tu creatividad en acción*. [TEDxComodoroRivadavia]. <https://youtu.be/KCNlZNU92pc>

- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Ediciones Novedades Educativas.
- Kohan, W. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Biblos.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Kohan, W. y Waskman V. (2000). *Filosofía para niños discusiones y propuestas*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Lomelí, P. (Productor). (2017). *El arte de activar tu memoria*. [TEDxAzcapotzalco]. https://youtu.be/XnPk9_z6Oa8
- Lipman, M. (1993). *La filosofía en el aula*. De la Torre.
- Lipman, M. (1989). *El descubrimiento de Harry*. Ediciones De la Torre.
- Martínez, J. (2015). *Eres más inteligente que la empresa para la que trabajas*. [TEDxUDP]. <https://youtu.be/rNwnEwlsNSA>
- Morales, O. D. (2015). Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. *Revista Académica Escribanía*, (13). revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/1419
- Morales, O. D. (2014a). Humanismo y retórica. Memorias diálogos norte sur. *Revista Académica Al filo de la Palabra*, (16).
- Morales, O. D. (2014b). *Derecho, derechos y sociedad. Una mirada crítica. Los conceptos de igualdad y libertad en Norberto Bobbio. Anotaciones para una perspectiva de la ciudadanía*. <https://1library.co/article/autores-derechoderechossociedadmirada-cr%C3%ADtica.y9g4rjjq>
- Morales, O. D. (2012). Didáctica y filosofía en la educación. *Revista Zona*, (12). <https://digitk.areandina.edu.co/server/api/core/bitstreams/a486b145-c32e-4e24-b6d6-b192f7b05dbf/content>
- Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Editorial Universidad Surcolombiana.
- Nadal, T. (2018). *El valor del esfuerzo*. [TEDxMalagueta]. De <https://youtu.be/FXL2G1p-EDw>.

- Navia, E. (2015). *La filosofía como herramienta didáctica en la enseñanza aprendizaje* [Tesis de monografía, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia]. <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3780/1/34638664.pdf>
- Nietzsche, F. (1984). *En Así habló Zaratustra*. Editorial Alianza.
- Onfray, M. (2005). *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Ed. Edaf. S.A.
- Oliver, L. (2017). *Protocolo para desarrollar proyectos de investigación educativa* Universidad Cuauhtémoc.
- Ortega, H. (2014). *La creatividad en la enseñanza del docente universitario* [Tesis doctoral, Universidad Cuauhtémoc]. <https://eprints.ucm.es/28480/1/T35768.pdf>
- Orozco, J. y Díaz, D. (2017). Elaboración e interpretación de caricaturas como estrategia didáctica para el aprendizaje de la asignatura Filosofía en Educación Secundaria. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 6-24. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/> Nicaragua
- Pasos, M. (2016). *Cambia tu mente*. [TEDxManagua]. <https://youtu.be/uhZzB5hid6M>
- Paredes, D. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Revista Nodos y Nudos*, 4(34).
- Prada, M. (2009). El oficio del filósofo y la técnica. *Revista Enseñanza de la Filosofía*, (11). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/655
- Pulido, O. (2009). *Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio*. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/download/653/651
- Ranciére, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Fundación Oucra. <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>
- Recalde, A. L. (2015). *La cuestión de la nada en Sartre como responsabilidad ante el mundo* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/10958>
- Reynoso, M. (2014). *Un cerebro atento es un cerebro feliz*. [TEDxMarDelPlata] https://youtu.be/nl_owrxLoOQ
- Ruiz, R. C. (2004). *Creatividad*. <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16703947.pdf>
- Saint-exupéry, A. (2011). *El principito*. Editorial Edigrama.

Salazar, A. (1995). *Didáctica de la filosofía*. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/didact_filos/ficha.htm

Séneca, M. (1992). *Cartas a Lucilio*. Editorial Porrúa.

Schleiermacher, F. (1999). *Los discursos sobre hermenéutica*. Universidad de Navarra.

Swift, S. (2015). *Desarrollo de la creatividad en el aula*. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3256/SWIFT%20GARCIA%2C%20STEPHANY.pdf?sequence=1>

Vargas, G. G. (2008). *Formación y pensamiento crítico*. En *copilado de varios autores. La humanización como formación*. Editorial San Pablo.

Waskman, V. y Kohan, W. (2009). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Ediciones novedades educativas.

Zuleta, E. (2005). *Lógica y crítica*. Editorial Lealon.



EL CENTRO DE ESCUCHA UNADISTA: UNA ESTRATEGIA DE RETENCIÓN Y PERMANENCIA EN LA UNAD CIP DOSQUEBRADAS

Martha Liliana Palomino Leiva

Psicóloga, magíster en Intervención social en las sociedades del conocimiento. Candidata a Doctora en Psicología. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH). UNAD CIP Dosquebradas, martha.palomino@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3808-2681>

Yira Diana Patiño Gutiérrez

Psicóloga, especialista en Psicología clínica, magíster en Innovación psicosocial. Docente del programa de Psicología UNAD CIP Dosquebradas, yira.patino@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3087-4902>

Resumen

El Centro de Escucha Unadista (CEU) es una estrategia de retención y permanencia del Plan de Acción Zonal, UNAD, Zona Occidente, definido como un espacio de escucha activa y acompañamiento psicológico que busca mitigar los efectos emocionales, cognitivos, espirituales y sociales generados por factores de riesgo psicosocial, a los que se encuentran expuestos los estudiantes de los diferentes programas académicos de la Universidad Nacional, Abierta y a Distancia (UNAD), en el Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas. El objetivo es establecer el Centro de Escucha Unadista (CEU) como una estrategia de retención y permanencia en la que se brinde escucha activa y orientación efectiva en relación con las dificultades presentadas durante el proceso educativo y situaciones que afectan la salud mental y calidad de vida en los estudiantes de la UNAD, en el Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, con diseño de investigación-acción. En la recolección de información se utilizaron planes de trabajo, protocolos de remisión y orientación psicosocial, entrevistas semiestructuradas, observaciones y anotaciones de campo, cuestionarios, cápsulas de video, actas de reuniones, talleres, conferencias e informes. De los 638 estudiantes acompañados, el 4.63% fueron hombres y el 65.36% mujeres, matriculados entre el periodo 2021-II y el 2024-I. En la línea

de acción 1, psicorientación y escucha, se atendieron 58 estudiantes, y en la línea de acción 2, promoción de la salud y prevención de la enfermedad mental, se atendieron 580, distribuidos en los cuatro periodos académicos. Con ello se contribuyó en la mejora de la retención y permanencia estudiantil de las escuelas académicas del CIP Dosquebradas, en la promoción de la salud mental de los usuarios atendidos y en la potencialización de sus habilidades y recursos personales favoreciendo el cambio de actitudes, pensamientos, emociones y comportamientos en pro de un mayor bienestar personal, académico y social.

Palabras clave: acompañamiento psicológico, educación superior, psicorientación, orientación, escucha, retención, permanencia estudiantil.

Abstract

The Unadista Listening Center (ULC) is a retention strategy of the UNAD Zonal Action Plan, Western Zone. It is defined as a space for active listening and psychological support that seeks to mitigate the emotional, cognitive, spiritual, and social effects generated by psychosocial risk factors to which students in the various academic programs of the National, Open and Distance University (UNAD) are exposed, at the Center for Innovation and Productivity–CIP Dosquebradas. The objective was to establish the Unadista Listening Center (CEU) as a retention and retention strategy that provides active listening and effective guidance regarding difficulties encountered during the educational process and situations that affect the mental health and quality of life of UNAD students, at the Center for Innovation and Productivity–CIP Dosquebradas. To this end, a qualitative research study was conducted using an action research design. Data collection included work plans, referral and psychosocial counseling protocols, semi-structured interviews, field observations and notes, questionnaires, video recordings, minutes of meetings, workshops, conferences, and reports. Of the 638 students supported, 4.63% were men and 65.36% were women, enrolled between the 2021-2 and 2024-1 periods. In Line of Action 1, psycho-counseling and listening, 58 students were served, and in Line of Action 2, health promotion and prevention of mental illness, 580 were served, distributed across the four academic periods. This contributed to improving student retention and retention at the CIP Dosquebradas academic schools, promoting the mental health of the students served, and empowering their personal skills and resources, fostering changes in attitudes, thoughts, emotions, and behaviors that promote greater personal, academic, and social well-being.

Keywords: psychological support, higher education, psycho-counseling, guidance, listening, retention, student retention.

Introducción

En la educación superior se encuentran estudiantes con necesidades educativas, problemas emocionales, psicológicos, familiares, económicos y sociales, lo cual dificulta su desarrollo académico, profesional y laboral. En la educación a distancia y virtual, este fenómeno no es ajeno. Por tanto, esto se refleja en su bajo promedio académico, pérdida frecuente de cursos y periodos, aplazamientos de cursos y periodos, presencia prolongada en la institución con poco avance en sus estudios académicos y, en el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), se suma la poca adaptación al modelo pedagógico, lo cual implica motivación, autogestión y autorregulación en el proceso de aprendizaje, toma de decisiones y retos que deben enfrentar desde su ingreso, acogida, permanencia y graduación en la institución.

En la actualidad, los desafíos de los estudiantes de educación superior no son pocos, porque sumado a los factores mencionados, deben desprenderse de los estilos relacionales propios del nivel educativo previo. Sas y Losada (2020), plantean que el mundo cambiante incide en su proyecto de vida, viniendo de una etapa histórica en la que, por décadas, muchas aspiraciones provenían de hacerse profesional para emplearse y allí consolidar un proyecto de vida profesional. Hoy por hoy, se sabe que esto ha cambiado significativamente, ya que las necesidades que el mundo tenía hace 30 o 20 años, no son las mismas, sumado a que la vocación o gusto frente a una profesión ya no son factores determinantes a la hora de permanecer en una institución hasta obtener la titulación, sino que factores como la urgencia en el ingreso económico, el gusto por ejercer profesiones de trabajo remoto y el deseo por trabajar fuera del país con la posibilidad de mejores salarios y en otras monedas, entre otros factores, ha motivado el abandono de los estudios de educación superior.

En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), desde el 2018 se institucionaliza una política de retención y permanencia estudiantil en los diferentes programas, ciclos y niveles de formación, a través de una labor colectiva e integrada de actores y sistemas hacia un servicio de calidad, satisfacción y fidelización (art. 1 y 2, Acuerdo 002 del 30 de enero de 2018).

Esta política declara compromisos, objetivos y estrategias transversales y de dinamización nacional, zonal y local. Entre las estrategias de retención se destaca el acompañamiento focalizado a través de la gestión académica del estudiante, el desarrollo de estrategias académicas y la automatización de las alertas tempranas. Dentro de las estrategias de permanencia, las acciones se orientan en la caracterización estudiantil, el proceso de inducción al estudiante y el plan de acogida y permanencia diferencial durante el proceso formativo y el ciclo de vida del estudiante.

Por lo anterior, en Zona Occidente desde el 2019, se establece el Plan de Acción Zonal (PAZ) como una estrategia de acompañamiento académico integral donde se establece el centro de escucha como un dispositivo psicológico, que favorece la promoción, permanencia y el éxito académico estudiantil en articulación con la Consejería Académica, el bienestar integral unadista y el programa de psicología de la Escuela de Ciencias, Sociales, Artes y Humanidades (ECSAH).

En el Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas, el centro de escucha se implementó desde el 2021-II, como estrategia de retención y permanencia para brindar escucha activa y orientación psicológica, respecto a las necesidades presentadas durante el proceso educativo. Asimismo, se brinda acompañamiento en situaciones que afectan la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes matriculados en este centro, lo anterior, asociado a su vez, con la Ley 30 de 1992, en la cual el Ministerio de Educación fundamenta que “las instituciones de educación superior deben desarrollar programas de bienestar universitario a partir del desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social del estudiante, docente y personal administrativo, con problemas de tipo académico o emocional” (art. 117, Ley 30 de 1992).

El centro de escucha como dispositivo institucional, ayuda a la retención y permanencia estudiantil al atender las necesidades de la población estudiantil, promover la salud mental, la prevención de enfermedades mentales y brindar entornos y condiciones de vida saludables, a través de acompañamientos e intervenciones tempranas con actividades de bienestar emocional y la apropiación de rutas de atención articuladas en el territorio, mejorando así la calidad de vida de los estudiantes. Según Sánchez y Rodríguez (2024), una institución de alta calidad tiene mecanismos eficientes y suficientes para generar un clima institucional que favorezca el desarrollo humano integral de la comunidad universitaria en todos los ámbitos donde se tiene presencia, generando flexibilidad curricular en el proceso educativo.

Espinosa-Castro, Hernández-Lalinde y Castro (2020) mencionan que los procesos institucionales que pueden fortalecer la permanencia estudiantil deben enfocarse en factores de motivación y protección, siendo el docente un líder transformacional con sus actitudes, estrategias pedagógicas y medios didácticos utilizados en el aula, que, además, favorezcan los sentidos de integración y de pertenencia de los estudiantes. En este caso, mediante la difusión de los servicios del centro de escucha, los docentes conocen los servicios que se prestan, orientan a los estudiantes para su servicio en cualquier momento de su vida personal y académica, ya sea de manera voluntaria o remitidos por él mismo, quien de manera ecúánime percibe, observa o deduce que su estudiante requiere soporte psicológico, no solo para reducir la deserción estudiantil, sino para mejorar su salud mental.

Para alcanzar sus propósitos, este centro de escucha trabaja dos líneas de acción: 1. Escucha y psicorientación, a partir del diálogo y la escucha activa del usuario y su familia, según sea el caso. 2. Promoción de la salud y prevención de la enfermedad mental, a través de la psicorientación, conferencias, talleres, videos y rutas de atención.

Estas dos líneas de trabajo son acompañadas por docentes en el campo de la psicología educativa y especialistas en psicología clínica o de la salud, que asesoran y monitorean a los estudiantes practicantes de último periodo académico de psicología, de manera continua y cercana, llevando el proceso psicosocial de forma organizada y estructurada para cada caso, junto con el seguimiento de los lineamientos actuales del acompañamiento psicosocial con recursos como el consentimiento informado, la ficha psicosocial y los formatos de remisión.

El diseño y la implementación de los centros de escucha en la UNAD se fundamentan en la investigación-acción desarrollada en cuatro fases: a) gestación del proyecto; b) estructuración y perfeccionamiento; c) implementación y extensión; d) seguimiento y evaluación. Fases que se desarrollan en cada CEU de la UNAD, Zona Occidente donde se implementan estos centros.

La identificación de los estudiantes con necesidades de escucha y acompañamiento surge a partir de la caracterización estudiantil reportada desde la Consejería Académica, de la observación de comportamientos en el ámbito institucional y académico, el reporte de casos específicos por parte de los directivos y docentes, y de las estrategias de difusión, conferencias y talleres virtuales o *in situ* que se realizan.

Marco teórico

La psicología de la educación se interesa por el modelo educativo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los métodos para que los estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas en los centros educativos, siendo la educación superior uno de sus ejes fundamentales de acompañamiento e intervención. Estudia los factores psicológicos, sociales y culturales que influyen en el aprendizaje, la motivación, la autorregulación y el éxito educativo.

En este contexto, la psicología de la educación aborda las necesidades educativas de los estudiantes, la orientación vocacional y la prevención de problemas psicoemocionales, psicoeducativos y psicosociales a través de procesos de acompañamiento, asesoramiento e intervención socioeducativa para la mejora de sus habilidades y competencias, así como la mejora de sus procesos de aprendizaje.

En la educación superior a distancia y virtual, el aprendizaje presenta connotaciones y diferentes tipologías (aprendizaje autónomo, significativo, colaborativo), siendo una actividad continua en la vida, un eje fundamental de análisis a partir de diferentes teorías: conductista, cognitiva, constructivista y conectivista (Moreno Martín et al., 2017), entre otras.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han transformado el ámbito educativo y los procesos de aprendizaje, hasta generar diversas modalidades y metodologías a partir de la interdisciplinariedad, lo cual ha permitido el desarrollo de diferentes requerimientos: curriculares, psicopedagógicos, didácticos, tecnológicos, institucionales y comunitarios. En esta dirección, se utilizan diferentes medios, recursos y objetos de aprendizaje que aportan al éxito educativo. Sin embargo, el bajo rendimiento académico y la deserción son problemas frecuentes que requieren atención.

Aparicio (2008) define la deserción como un fenómeno complejo y multicausal que debe ser estudiado mediante la aplicación de parámetros integradores y holísticos, que puedan generar un impacto trascendente. Los principales hallazgos tienen que ver tanto con las debilidades que no han favorecido la graduación, como con las fortalezas que las han propiciado, a saber: madurez, responsabilidad, compromiso, experiencia, honestidad, deseo y motivación positiva, así como constancia, tenacidad, perseverancia, dedicación y esfuerzo. En cuanto a las variables que se han presentado como consistentes y predictoras de deserción, se destacan la baja autoestima y la falta de confianza en sí mismo.

Pedraza Ortiz et al. (2014) enuncian diversos determinantes o factores que inciden en la deserción estudiantil: individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos. En los individuales, se destacan los aspectos sociodemográficos, de personalidad, satisfacción personal y entorno familiar. Los factores académicos se relacionan con la orientación profesional, tipo de institución y modalidad educativa, métodos de estudio, satisfacción con el programa y número de cursos matriculados. Los factores institucionales hacen referencia a la normativa establecida, recursos y estrategias de financiamiento, nivel de interacción y acompañamiento académico y psicológico. En los factores socioeconómicos se identifica la estratificación social del estudiante, situación laboral, dependencia económica, nivel educativo de los padres y entorno macroeconómico del país.

Por otro lado, desde lo personal se vincula el abandono a factores fisiológicos y psicológicos, tales como la falta de confianza en sí mismo, las bajas expectativas, la inseguridad, la ansiedad, las carencias afectivas y los retrasos madurativos, entre otros. En el contexto de la interacción social, se relaciona con los profesores y compañeros de estudio, el tipo de centros donde se cursan los estudios, el nivel sociocultural de las familias y el clima escolar, familiar y comunitario.

Además, Aparicio (2008) suma la incidencia de factores demográficos como el género, la edad y otros, y considera que el problema se asocia con aspectos institucionales como la falta de selección de los ingresantes a la universidad, las deficiencias del sistema educativo, la excesiva duración de las carreras, la baja dedicación de los docentes, y la poca comunicación entre profesores y alumnos. También se observan múltiples causas desde el aspecto psicológico que afectan a los estudiantes, aspectos que, desde la psicología, procuran fortalecer a los estudiantes durante su proceso educativo.

Metodología

Enfoque y diseño

La presente es una investigación cualitativa con el interés de comprender el por qué y cómo de un hecho social a partir de la subjetividad e intersubjetividad del sujeto para encontrar el significado social. Se interesa por la realidad social apprehendida, organizada y llevada en la vida cotidiana. Se basa en la toma de muestras pequeñas (Bautista, 2011). Profundiza en las percepciones y experiencias de las personas en el mundo que les rodea profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri et al., 2014; Macías y Vargas, 2024).

El diseño es una investigación-acción para comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculada a un ambiente o comunidad (Hernández Sampieri et al. 2014). En este caso, la comunidad universitaria de la UNAD CIP Dosquebradas, tiene interés en la transformación social y educativa. Busca que las personas participantes tomen conciencia de su rol durante este proceso. En esta modalidad se indaga mientras se interviene (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 496).

Durante la implementación del centro de escucha se abordan estas fases de manera circular desde la reflexión-acción: a) detección y diagnóstico del problema; b) formulación de un plan para la resolución del problema; c) implementación del plan y evaluación de resultados; d) realimentación orientada a un nuevo diagnóstico y una nueva espiral de reflexión y acción abordada por periodo académico.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección y construcción de la información se utilizan protocolos, formatos y registros para las remisiones, la valoración inicial, atención, seguimiento y evaluación de los procesos de escucha y psicorientación desarrollados. También se realiza revisión documental, observaciones y anotaciones de campo, reuniones, actas e informes de los docentes y estudiantes de apoyo.

El proceso de escucha y psicorientación se desarrolla a través de entrevistas abiertas y semiestructuradas, realizadas cara a cara o mediante llamada telefónica, WhatsApp y Microsoft Teams, según sea el caso o la necesidad. Para la promoción de hábitos de estudio, hábitos saludables y habilidades blandas se utilizan conferencias virtuales, talleres *in situ* y cápsulas de video publicadas en YouTube.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes activos de la UNAD, matriculados en el CIP Dosquebradas de las diferentes escuelas, programas y unidades entre los periodos académicos del 2021-II al 2024-I. El muestreo se realizó por participantes voluntarios o casos tipo a partir de consultas y remisiones realizadas por docentes y la Consejería Académica.

Criterios de inclusión

Para la inclusión de los estudiantes al Centro de Escucha Unadista se determinaron los siguientes criterios:

- Ser estudiante activo durante el periodo académico.
- Presentar bajo rendimiento académico o reprobado persistente.
- Presentar una necesidad educativa específica.
- Presentar alguna necesidad emocional, espiritual o psicosocial.

Criterios de exclusión

Presencia de alguna patología médica, psicológica o psiquiátrica, que requiere ser remitida a un centro de salud especializado para una atención inmediata e integral.

Consideraciones éticas

Clasificación y minimización del riesgo de la investigación según el artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud

Este análisis se clasifica como investigación con riesgo mínimo, pues se realiza un estudio prospectivo que implica el registro de datos mediante la aplicación de entrevistas y pruebas psicológicas en la realización de la valoración o diagnóstico específico. Para la selección de la población objeto de estudio, se definieron criterios de inclusión y exclusión que permitieron utilizar un muestreo no probabilístico como participantes voluntarios,

casos-tipo o por conveniencia, y así atender al principio de justicia. Durante el proceso investigativo, no se generaron riesgos para la integridad del grupo de investigación.

Consentimiento informado

Para garantizar el respeto al principio de autonomía de los sujetos participantes en el centro de escucha, se socializa y se firma el formato de consentimiento informado del participante cuando es adulto. Si es menor de edad, el consentimiento informado por parte del adulto responsable.

Maximización: justificación ética, distribución de los beneficios e impacto

Los beneficios directos de los participantes se relacionan con el apoyo psicosocial que reciben en el ámbito educativo universitario a partir de la psicorientación, el acompañamiento y el fomento de primeros auxilios psicológicos, hábitos de estudio, orientación vocacional y estrategias de afrontamiento, lo cual les permite mejorar su desempeño como estudiantes universitarios en el programa que están cursando y evitar la pérdida de cursos, el aplazamiento de cursos o periodos académicos, así como alcanzar un equilibrio en los diferentes aspectos de su vida, que les permita, en medio de su realidad y circunstancias, responder por los compromisos que han adquirido, no solo en el ámbito de la educación universitaria.

Para la UNAD CIP Dosquebradas es beneficioso el uso de estrategias de retención y permanencia al configurarse un escenario propio de acompañamiento al estudiante que presenta dificultades académicas, cuyo origen puede ser muy variado. En este sentido, se requiere como estrategia focalizar los casos puntuales de bajo rendimiento y generar el respectivo acompañamiento que permita al estudiante mejorar su desempeño, permanecer en la UNAD y culminar su proceso educativo. Por otra parte, también es importante resaltar que en el centro de escucha se identifican casos psicosociales que requieren atención profesional, en estos casos se realiza una remisión para establecer una atención especializada. Para ello, se establecen y articulan las rutas de atención en el territorio.

Confidencialidad, reserva, privacidad y protección de identidad

Todos los datos personales recolectados en este estudio son confidenciales y se trataron conforme a la Ley 1581 de 2012. Se reserva la información recolectada en los archivos del Centro de Escucha Unadista para la atención estudiantil en la UNAD CIP Dosquebradas, durante cinco años después de su finalización, que custodiará el investigador principal. Las personas que tendrán acceso a los datos personales de los participantes en la investigación serán el psicólogo director del centro de escucha, los docentes y los

psicólogos que acompañan el proceso. La información sobre los resultados obtenidos a partir de la información generada será presentada al director del centro de escucha, quien elaborará un informe sobre el impacto de la estrategia.

Resultados

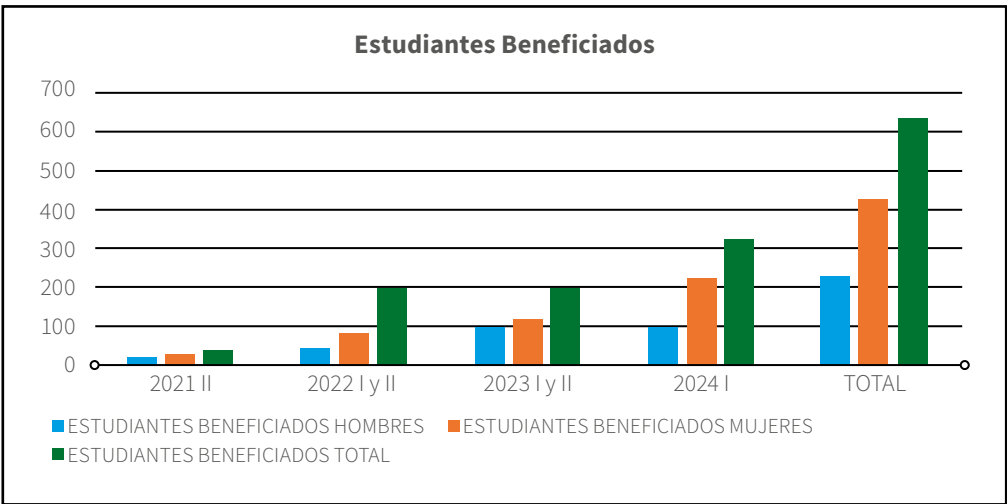
El principal resultado es la puesta en marcha del Centro de Escucha Unadista (CEU) en el CIP Dosquebradas desde el periodo 2021-II hasta la fecha, con un plan de trabajo articulado con el Plan de Acción Zonal liderado por la Consejería Académica. Este proceso ha permitido su estructuración organizativa (espacio físico, equipo de cómputo, línea telefónica y acceso a datos, designación de dos docentes de apoyo con criterio profesional por periodo académico y la asignación de 15 estudiantes practicantes del programa de psicología), dando así identidad y operación al espacio de escucha y acompañamiento a la comunidad universitaria.

Asimismo, se establecieron protocolos y rutas de atención acordadas y articuladas en la Zona Occidente. Los protocolos establecidos son ficha de remisión interna y externa, consentimiento informado para adolescentes y adultos, ficha de orientación psicosocial, manual de inducción y atención psicosocial, actas de reuniones, registro de asistencia y formato de plan de trabajo e informes. Las rutas de atención establecidas y articuladas en el territorio son las relacionadas con la red de servicios de salud mental en Caldas y Risaralda, ruta de atención de la violencia de género e intrafamiliar, ruta de atención y prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA), ruta de atención para la prevención de las violencias y riesgo suicida.

Participantes en la implementación del Centro de Escucha Unadista

Desde la implementación del centro de escucha han participado 638 estudiantes, 34,63 % hombres y 65,36 % mujeres, entre el periodo 2021-II y el 2024-I, tal como se ilustra en la figura 1. El 80 % correspondió a estudiantes de primera matrícula que continuaron su proyecto de profesionalización con la UNAD, el 20 % a estudiantes antiguos, de los cuales un 90 % dio continuidad a su proceso académico y, finalmente, un 10 % de los usuarios decidió desistir de su formación académica.

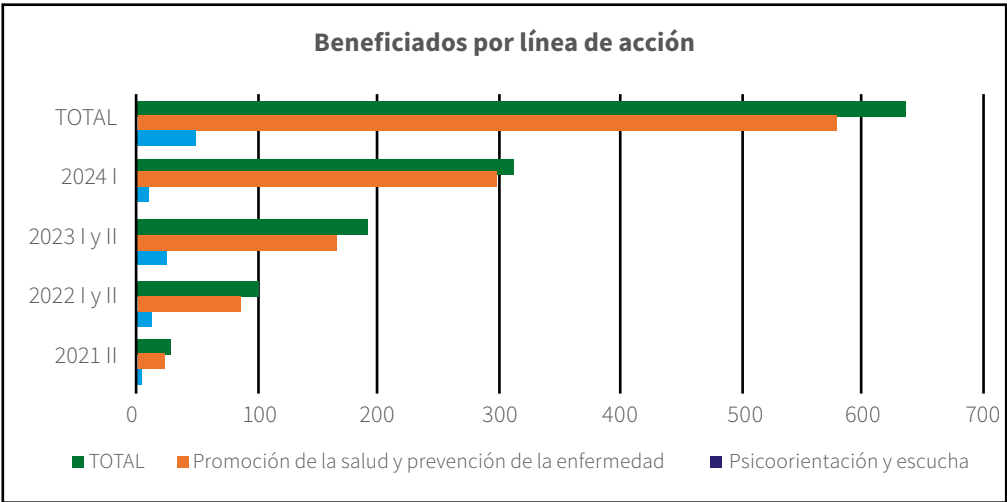
Figura 5. Estudiantes beneficiarios



Fuente: elaboración propia.

En la línea de acción 1, psicorientación y escucha, se atendieron 58 estudiantes, y en la línea de acción 2, promoción de la salud y prevención de la enfermedad mental, se atendieron 580, distribuidos en los cuatro periodos académicos, tal como se indica en la figura 2.

Figura 6. Beneficiarios por la línea de acción



Fuente: elaboración propia.

Necesidades de retención y permanencia identificadas

La retención articula el proceso de vínculo, adaptación institucional y académica que el estudiante requiere durante su proceso de matrícula y hasta el segundo periodo académico, lo cual potencia la identidad y el sentido de pertenencia con la modalidad educativa institucional. Las necesidades identificadas fueron:

- Baja motivación académica e institucional, lo cual implica el reconocimiento de los proyectos de vida personal, familiar y profesional.
- Baja adaptación a la metodología de educación a distancia y virtual, lo cual exige planificación, auto regulación, uso de recursos tecno-pedagógicos, flexibilidad e interacción.
- Bajos o limitados ingresos económicos por parte de algunos aspirantes y estudiantes que no logran acceder a los convenios establecidos, razón por la cual desertan.
- Poco conocimiento del programa académico al cual se matricula el estudiante y de los servicios, estrategias de apoyo y acompañamiento docente que ofrece la universidad y el centro de escucha.
- Múltiples agendas con actividades desarticuladas y diversos canales de comunicación establecidos con los estudiantes de primera matrícula, lo cual dificulta su proceso de adaptación y aprendizaje.

Necesidades de permanencia

La permanencia es el seguimiento por el cual el estudiante da continuidad a su proceso formativo y cuenta con estrategias y acciones que garantizan su satisfacción, acompañamiento y motivación hasta su graduación. Entre sus necesidades se identificaron:

- Reprobación y abandono de cursos y periodos académicos frecuentes por problemas personales, familiares y laborales.
- Insatisfacción personal por algunos cursos y programas académicos reflejado en aplazamientos, cambio o movilidad de programa y deserción.
- Bajos ingresos o dificultades económicas que afectan la continuidad del programa en los estudiantes sin acceso a convenios o política de gratuidad.

- Presencia de problemas psicológicos que afectan el pensamiento, el comportamiento, la motivación y la adaptación a la vida cotidiana y su entorno de interacción tales como ansiedad, depresión, riesgo suicida, apatía, estrés y duelo.

Descripción de problemas atendidos

Problemas de organización del tiempo y estrés académico. Esto hace referencia al poco tiempo para el estudio, al presentar diversas responsabilidades y alta carga laboral, sumado a los deficientes hábitos de estudio, lo que dificulta el avance satisfactorio del proceso académico de los estudiantes. Se recomienda un calendario semanal de estudio personal, la planificación y organización de agendas personales familiares y laborales, la apropiación de la Agenda UNAD y el desarrollo de hábitos regulares de estudio.

Bajas estrategias de afrontamiento frente a situaciones de la vida. El manejo del duelo afecta la capacidad de adaptación y concentración por no saber afrontar las rupturas de pareja o la pérdida de un ser querido en algunos usuarios consultantes, lo cual afecta su vida personal y emocional. Para ello se establecen herramientas de apoyo y reflexión permanente para mejorar su vida personal.

Deficiencias en la orientación vocacional. Usuarios matriculados manifiestan no sentirse seguros ni cómodos con su programa académico y tienen interés por otras áreas y cambios de programas. En otras situaciones, aunque realizan un trabajo deciden estudiar otra carrera para lograr mayor satisfacción personal. Se aplican algunas pruebas de orientación vocacional, se dialoga permanentemente y se acompaña la decisión tomada.

Problemas de gestión emocional. Los usuarios reflejan inadecuada gestión emocional, lo cual dificulta su afrontamiento frente a situaciones de la vida cotidiana, familiar, laboral y universitaria. Se entregan ayudas de estructuración cognitiva y gestión emocional para su práctica cotidiana.

Ansiedad o depresión. Problemas psicológicos relacionados con cambios en procesos de vida y de dificultad en la gestión emocional.



Se establecieron protocolos y rutas de atención acordadas y articuladas en la Zona Occidente.

Proyectos y acciones implementados en el Centro de Escucha Unadista

Tabla 4. Proyectos y acciones implementados en la línea de escucha y psicorientación

Periodo académico	Proyecto o acción implementada	Objetivo general	Impacto cualitativo
2021-II	Acompañamiento psicológico para la mitigación de efectos socioemocionales en los usuarios consultantes.	Brindar oportunidades y espacios de escucha activa como estrategia de acompañamiento psicológico para la mitigación de efectos emocionales y sociales en los usuarios consultantes.	Identificación de fortalezas y dificultades de los usuarios y fomentos de factores de protección en el entorno educativo. Generación de oportunidades educativas y asesoramiento en tiempo real en torno al desarrollo socioemocional, hábitos de estudio y la mediación virtual.
	Generación de capacidades individuales para el afrontamiento de situaciones de fragilidad y vulnerabilidad mediante procesos de escucha, reflexión, acompañamiento psicosocial en los usuarios del Centro de Escucha Unadista en el CIP Dosquebradas.	Generar capacidades individuales en los usuarios del Centro de Escucha Unadista para el afrontamiento de situaciones de fragilidad y vulnerabilidad, mediante la telepsicología y así generar procesos de escucha, reflexión, acompañamiento y participación en los procesos de promoción de la salud, prevención y mitigación de riesgos y daños psicosociales.	Acompañamiento psicosocial a los usuarios remitidos a partir de sus necesidades identificadas a través de estrategias de comunicación sincrónica y asincrónica en el Centro de Escucha Unadista, Dosquebradas.
2022-I y II	Implementación de las herramientas de primeros auxilios psicológicos dirigidos a estudiantes, administrativos y docentes del CIP Dosquebradas.	Poner en práctica el proceso de psicorientación y estrategias que permitan el fortalecimiento de las buenas prácticas en salud mental en los estudiantes, administrativos y docentes del CIP Dosquebradas.	Se realizaron acciones para la atención en primeros auxilios psicológicos en estudiantes, docentes y administrativos, y estrategias para el reconocimiento del centro de escucha como espacio de psicorientación y apoyo emocional.
2023-I y II	Fortalecimiento de la salud mental en la comunidad educativa del CIP Dosquebradas a través de la psicorientación en el CEU.	Realizar asesorías de psicorientación y telepsicología en el CEU, con estrategias que permitan abordar las diferentes problemáticas psicosociales de la comunidad estudiantil en la UNAD CIP Dosquebradas, desde la promoción y prevención en salud mental.	Se suministró información estructurada a los usuarios que se comunicaron con el CEU. Usuarios con atención personal y virtual que accedieron a los servicios de psicorientación. Se favoreció el bienestar emocional de los usuarios atendidos mediante estrategias de reestructuración cognitiva y seguimiento de tareas que permitan identificar en los usuarios posibilidades de modificación en sus hábitos, pensamientos y emociones.

Periodo académico	Proyecto o acción implementada	Objetivo general	Impacto cualitativo
2023-I y II	Psicorientación como estrategia para la reducción de riesgo psicosocial en el CEU CIP Dosquebradas.	Realizar espacios de escucha activa y acompañamiento desde los primeros auxilios psicológicos y la psicorientación, con el fin de mitigar los efectos de los factores de riesgo psicosocial identificados y la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos para la promoción y prevención de la salud mental en el entorno educativo.	La realización de espacios de escucha activa y acompañamiento desde los primeros auxilios psicológicos y la psicorientación, con el fin de mitigar los efectos de los factores de riesgo psicosocial identificados y la aplicación de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos para la promoción y prevención de la salud mental, dando como resultado un total de 11 usuarios abordados. Los usuarios establecieron planes de trabajo y tareas desarrolladas en casa con el fin de potencializar su motivación, organización, auto concepto, manejo de situaciones frustrantes promoviendo la autogestión emocional desde estrategias prácticas del enfoque cognitivo conductual.
	Promover la salud mental en situaciones de ansiedad y adicciones	Desarrollar acciones de promoción de la salud mental y prevención de la enfermedad en el entorno educativo para la minimización de riesgos psicosociales de los estudiantes de seis escuelas académicas de la UNAD en el Centro de Innovación y Productividad de Dosquebradas.	Creación de rutas de atención en salud mental para los 14 municipios del departamento de Risaralda.
2024-I	Promover el bienestar psicosocial de los estudiantes unadistas del CIP Dosquebradas.	Implementar acciones de acompañamiento psicosocial a estudiantes del CIP Dosquebradas UNAD por medio de la escucha activa, los primeros auxilios psicológicos y la psico-orientación para mantener la permanencia y disminuir la deserción en el primer semestre del 2024.	Se realizaron técnicas de afrontamiento psicosocial y psicoeducativas a los consultantes del Centro de escucha en el CIP Dosquebradas que brindaron bienestar y regulación emocional.
	La escucha activa, complemento de la salud mental.	Implementar acciones de acompañamiento psicosocial a estudiantes del CIP Dosquebradas UNAD por medio de la escucha activa, los primeros auxilios psicológicos y la psicorientación	Con la difusión de las cápsulas se crea conciencia en los estudiantes para la identificación y reconocimiento de los tipos de violencia de género e intrafamiliar. Se proporcionaron herramientas de

Periodo académico	Proyecto o acción implementada	Objetivo general	Impacto cualitativo
2024-I		para mantener la permanencia y disminuir la deserción en el primer semestre del 2024.	ayuda psicosocial para la estabilización emocional.

Fuente: elaboración propia a partir de los informes reportados por los docentes y estudiantes del componente práctico escenario 2 del programa de psicología, colaboradores de la estrategia.

Tabla 5. Proyectos y acciones implementadas en la línea de promoción de la salud y prevención de la enfermedad mental

Periodo académico	Proyecto o acción implementada	Objetivo general	Impacto cualitativo
2021-II	Prevención del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes pertenecientes a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidad (ECSAH) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) CIP Dosquebradas.	Prevenir el consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes pertenecientes a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidad (ECSAH) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) CIP Dosquebradas.	Caracterización de la población estudiantil. Diseño y fomento de acciones psicosociales relacionadas con los factores de protección para la prevención de sustancias psicoactivas en la población estudiantil de la UNAD. Orientación de acciones psicosociales propuestas para los estudiantes de la UNAD pertenecientes a la ECSAH. Participación en el grupo focal del semillero del Comité Departamental de Drogas para el montaje de la estrategia de comunicación universitaria en Risaralda. Implementación de las medidas, ya preparadas, por medio de cápsulas de video, en las que se dan a conocer los pasos para la prevención e intervención desde el contexto educativo.
2022-I y II	Estrategias de prevención del estrés académico.	Promover estrategias para la disminución del estrés académico en los estudiantes del periodo 16-04 de la UNAD CIP.	Se realizaron acciones dirigidas a estrategias de prevención y control del estrés académico, implementando la estrategia de habilidades para la vida y permitir incrementar el bienestar unadista y el desarrollo humano.

Periodo académico	Proyecto o acción implementada	Objetivo general	Impacto cualitativo
2022-I y II	Estrategias de prevención del estrés académico en estudiantes de primera matrícula.	Orientar a los estudiantes de los diferentes programas académicos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia a través del centro de escucha, basado en la psicología comunitaria, fortaleciendo sus hábitos, técnicas y estrategias de estudio para la disminución del estrés en estudiantes de primer periodo.	Se lograron acciones colectivas dirigidas a realizar retención de madres comunitarias con pocas habilidades sociales y tecnológicas, las cuales, de acuerdo con técnicas de organización de hábitos de estudio y el control de emociones, lograron continuar matrícula y empoderaron su rol académico desde un trabajo interinstitucional e interdisciplinario.
	Estrategias para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas	Generar estrategias de prevención para la comunidad unadista y enfrentar situaciones múltiples que se identifiquen frente al consumo de SPA, y así generar procesos reflexivos y de inclusión.	Se realizaron acciones psicosociales para revelar las rutas de atención según la Ley 1566 de 2012, donde se incluye el consumo en las patologías que debe atender la salud mental e incluyentes desde la estrategia ZOE (Zonas de Escucha Estudiantiles, en el marco de los lineamientos de la política pública de prevención y atención del consumo), permitiendo que quien requiera atención lo reconozca.
2023-I y II	Prevención de la violencia de género e intrafamiliar.	Establecer los manuales de rutas de atención para la mitigación de la violencia de género e intrafamiliar, que puedan presentar los estudiantes del CIP Dosquebradas.	Se logró actualizar las rutas de atención de violencia de género e intrafamiliar, con el fin de brindar información pertinente a los usuarios del Centro Escucha del CIP Dosquebradas.
	Acompañamiento psicosocial a los estudiantes con necesidades educativas especiales.	Generar un entorno propicio para la escucha activa y el acompañamiento psicosocial a estudiantes identificados desde el CIP con dificultades en el aprendizaje, con el fin de generar retención y permanencia.	Acompañamiento a estudiantes identificados con dificultades en el aprendizaje, contribuyendo a la apropiación de la metodología brindando herramientas para el desarrollo de sus actividades académicas.
2024-I	Educación en habilidades blandas para el éxito profesional.	Fortalecer las habilidades blandas en la comunidad unadista de la UNAD en el CIP Dosquebradas, con el fin de mejorar su desempeño personal y profesional en diversos contextos educativos, sociales y laborales.	Se logró impactar positivamente a la comunidad unadista del CIP Dosquebradas llevando a cabo actividades encaminadas al mejoramiento de las habilidades blandas, lo que permitió que estudiantes mejoraran aspectos sociales y laborales.

Fuente: elaboración propia a partir de los informes reportados por los docentes y estudiantes del componente práctico escenario 1 del programa de psicología, colaboradores de la estrategia.

Discusión

Para la implementación del Centro de Escucha Unadista es fundamental la construcción de bases epistemológicas y metodológicas enmarcadas en el ejercicio propio de la psicología para el abordaje de la escucha, la psicorientación y la promoción de la salud mental en los entornos educativos universitarios. A su vez, fue necesaria la articulación con la estructura normativa institucional y zonal, en consideración a la atención integral de los usuarios que hicieron parte de los proyectos y acciones implementadas.

En principio, la normativa institucional y los lineamientos del Plan de Acción Zonal liderado por la consejería fueron ejes fundamentales para estructurar esta estrategia en el Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas. Así, los lineamientos para crear e implementar los centros de escucha del Ministerio de Salud y Protección Social (Minsalud), encuadraron la ruta operativa, enfocándose en los principios para la atención integral universitaria emanada del Ministerio de Educación Nacional (Mineducación).

En este sentido, el CEU en la UNAD CIP Dosquebradas surgió para responder a la política institucional de retención y permanencia, además de ser una estrategia para la atención integral enfocada en las necesidades educativas y de salud mental en la mejora de la calidad y el bienestar de la comunidad estudiantil, siendo esto un gran reto para esta institución con acreditación de alta calidad, la cual dispone de mecanismos e instrumentos para favorecer el clima educativo y el desarrollo humano integral. Otro aspecto fundamental es el aporte al bienestar institucional en la reducción y mitigación de situaciones de riesgo psicosocial en la comunidad estudiantil que favorece la retención y permanencia mediante acciones de acompañamiento psicológico, psicopedagógico y psicosocial.

Para ello, se generó una estructura operativa basada en procesos, procedimientos e instrumentos descritos en documentos y guías de procedimientos, en los que se realiza minuciosa y específicamente el paso a paso necesario para la escucha, la psicorientación y el desarrollo de acciones de promoción en salud, en el ámbito universitario. Dicha estructura proporciona información clara a los docentes acompañantes y a los estudiantes practicantes de psicología que desarrollan y acompañan el proceso, siendo propicio para desarrollar el componente práctico del programa de psicología de la UNAD, en este centro, se focaliza el escenario 1 con acciones en el ámbito de la educación y el escenario 2, con acciones en el ámbito de la salud.

En cuanto a los factores de deserción se encuentra un amplio abanico de situaciones que inciden en la deserción y el abandono universitario. Se entrecruzan diferentes determinantes individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos, que requieren mayor análisis, atención y focalización en coherencia con lo planteado por Pedraza Ortiz et al. (2014) y la política institucional de retención y permanencia UNAD.

Los desistimientos o abandonos frente al proceso de acompañamiento se dieron en algunos casos por dificultades en el tiempo establecido para la realización de las sesio-

nes, lo que lleva a identificar estrategias asíncronas, la necesidad de horarios flexibles para la atención y el acompañamiento con recursos didácticos extracurriculares para su uso en casa o en el trabajo.

Por último, la orientación educativa establece propósitos, estrategias, acciones que fortalecen el vínculo del estudiante con la universidad mejorando los procesos de retención, permanencia y graduación. Lo anterior concuerda con Osorio et al. (2012) en Macías y Vargas (2024), quien expresa que el abandono universitario es un fenómeno mundial con ramificaciones económicas, académicas, sociales y profesionales, siendo la deserción y la tasa de graduación fenómenos que requieren atención desde diversos factores antes mencionados. Asimismo, se resalta que las instituciones de educación superior y en especial la UNAD, se focalizan en los estudiantes de primera matrícula y en los que permanecen desarrollando su proceso académico hasta lograr su graduación.

Conclusiones

El Centro de Escucha Unadista contribuyó en la mejora de la retención y permanencia estudiantil de las escuelas académicas del CIP Dosquebradas, en la promoción de la salud mental de los usuarios atendidos y en la potencialización de sus habilidades y recursos personales favoreciendo el cambio de actitudes, pensamientos, emociones y comportamientos en pro de un mayor bienestar personal, académico y social.

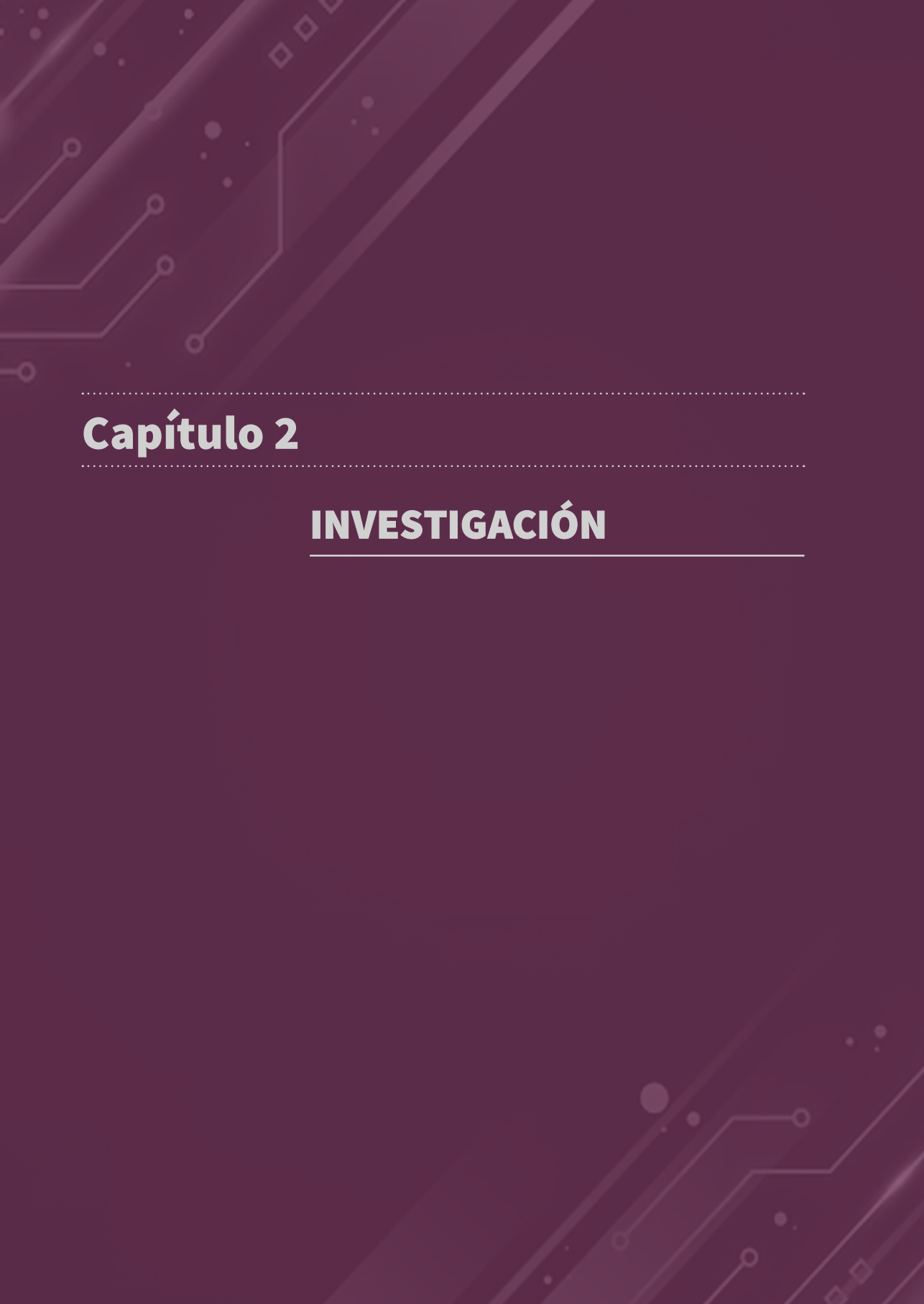
El acompañamiento desde la escucha y una relación confidencial entre el equipo de psicólogos asesores, los estudiantes de psicología y los estudiantes usuarios del dispositivo, establece una relación de respeto, comunicación asertiva y empatía en la evaluación inicial, la orientación psicosocial y la implementación de técnicas durante el acompañamiento que se realiza. Los encuentros o sesiones con el usuario contribuyen en el autoconocimiento, la reflexión personal, el desarrollo y la potencialización de los recursos personales, emocionales y sociales en la mejora de su desempeño personal y académico.

El centro de escucha permite la articulación entre las escuelas y la Consejería Académica, impacta positivamente en la retención y permanencia articulado a la política institucional, en la UNAD CIP Dosquebradas, permite que los estudiantes desmotivados y con dificultades académicas superen sus necesidades y maximicen sus recursos personales a partir de las estrategias de acompañamiento realizadas.

Referencias

Aparicio, M. A. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos Pedagógicos*, 6(11), 11-26. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/index/index>

- Bautista, C. N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Espinosa-Castro, J. F., Hernández-Lalinde, J. y Castro, L. M. M. (2020). Estrategias de permanencia universitaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 88-97. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798014/55969798014.pdf>
- González-Zamar, M. D. y Abad-Segura, E. (2020). Diseño del espacio educativo universitario y su impacto en el proceso académico: análisis de tendencias. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 1-13. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1512/2870>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). El proceso de la investigación cualitativa. Parte 3. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y M. Baptista Lucio (Eds.), *Metodología de la investigación* (pp. 468–506). McGraw Hill Education.
- Macías Sánchez, J. y Vargas Rodríguez, D. (2024). Centro de Orientación Psicosocial Educativo como estrategia de retención y permanencia. *Pensamiento Americano*, 17(33), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9549482>
- Moreno Martín, G., Martínez Martínez, R., Moreno Martín, M., Fernández Nieto, M. I. y Guadalupe Núñez, S. V. (2017). Acercamiento a las teorías del aprendizaje en la educación superior. *Uniandes Episteme: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*. 4(1), 48-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>
- Osorio, A. M., Bolancé, C. y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31-57. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n6/v3n6a2.pdf>
- Pedraza Ortiz, A., Díaz Pérez, V. R. y Cabrales Salazar, O. (2014). Una aproximación conceptual a la retención estudiantil en Latinoamérica. *RIIEP*, 7(2), 271-285. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1958/2068>
- Sánchez, J. G. M. y Rodríguez, D. M. V. (2024). Centro de Orientación Psicosocial Educativo COPE como estrategia de retención y permanencia. *Pensamiento Americano*, 17(33), e-728. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9549482>
- Sas, O. R. y Losada, A. V. (2020). Retención y deserción universitaria. *Revista Neuronum*, 6(3), 162-179. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/277>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2028). *Acuerdo por el cual se establece la política institucional de retención y permanencia estudiantil y se adopta el plan institucional de Acogida y permanencia diferencial en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD*. https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2018/COSU_ACUE_002_20180130.pdf



Capítulo 2

INVESTIGACIÓN



ANÁLISIS SISTEMÁTICO DEL EFECTO DE LA SALUD MENTAL POSITIVA EN EL BIENESTAR ORGANIZACIONAL

Carla Johana Martínez García

Magíster en Filosofía. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Dosquebradas, carla.martinez@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0981-5332>.

Mónica Isabel Tabares Montoya

Magíster en Administración de empresas con Especialidad en gestión integrada de la calidad, seguridad y medio ambiente. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Dosquebradas, monicai.tabares@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0922-9184/print>

Resumen

Esta revisión sistemática analiza el efecto de la salud mental positiva en el bienestar organizacional, a través de una investigación cualitativa descriptiva. Se consultaron diversas bases de datos, incluyendo Scopus, IEEE Xplore, ACM Digital Library y Scielo, abarcando variables como áreas de aplicación, tipo de impacto, país y publicaciones entre 2019 y 2024. Los artículos revisados revelan que la salud mental positiva influye en el bienestar organizacional, en aspectos como la productividad, la satisfacción laboral, la cohesión del equipo y la reducción del ausentismo. Asimismo, se encontró que la promoción de la salud mental en el lugar de trabajo mejora la eficiencia y el bienestar. Teniendo en cuenta lo anterior, se abordaron las siguientes categorías: salud mental positiva, bienestar organizacional, ambientes saludables y productividad. Se identificó una falencia en estudios que relacionan salud mental positiva y bienestar organizacional, reflejada en la limitada cantidad de artículos disponibles en las bases de datos.

Palabras clave: salud mental positiva, bienestar organizacional, ambientes saludables, productividad.

Abstract

This systematic review analyzes the effect of positive mental health on organizational well-being through descriptive qualitative research. Various databases were consulted, including Scopus, IEEE Xplore, ACM Digital Library, and Scielo, covering variables such

as areas of application, type of impact, country, and publications between 2019 and 2024. The reviewed articles reveal that positive mental health influences organizational well-being in aspects such as productivity, job satisfaction, team cohesion, and absenteeism reduction. Likewise, it was found that promoting mental health in the workplace improves efficiency and well-being. Taking the above into account, the following categories were addressed: positive mental health, organizational well-being, healthy environments, and productivity. A gap was identified in studies relating positive mental health and organizational well-being, reflected in the limited number of articles available in the databases.

Keywords: positive mental health, organizational well-being, healthy environments, productivity.

Introducción

La presente revisión sistemática tiene como objetivo identificar las áreas clave en las que la salud mental positiva influye en el bienestar organizacional, así como destacar las necesidades actuales en términos de investigación y aplicación práctica en las organizaciones. Los resultados de investigaciones recientes permiten evidenciar cómo factores asociados al malestar psicosocial afectan directamente la estabilidad laboral y el rendimiento de los empleados. Por ejemplo, en un estudio que analizó el ausentismo laboral del talento humano en salud de la Subred Centro Oriente en Bogotá, se encontró que “el 80 % de la población definida experimentó cansancio o fatiga por la excesiva carga de trabajo durante el periodo 2020, ocasionando situaciones de estrés y ansiedad que terminaron en ausencias laborales justificadas por incapacidad, siendo esta la causa más importante de ausentismo en la Subred Centro Oriente durante el período 2020” (Castañeda Álvarez et al., 2021, p. 43). Este hallazgo pone de manifiesto la importancia de abordar la salud mental positiva como un componente fundamental del bienestar organizacional, especialmente en contextos laborales de alta exigencia como el sector salud.

Habitualmente la salud mental se ha estudiado desde el punto de vista de la enfermedad, el trastorno, el riesgo y aspectos negativos como lo indican los investigadores Pando et al. (2006). Este artículo de reflexión está orientado a generar una propuesta innovadora desde el punto de vista de la psicología positiva analizando las estrategias organizacionales que dinamizan la salud mental positiva ocupacional a partir de las potencialidades, fortalezas, destrezas, habilidades y conocimientos que tienen los trabajadores en pro de alcanzar bienestar individual, grupal y organizacional, enmarcado en una cultura saludable que disminuya paulatinamente los métodos tradicionales e impacte en los objetivos básicos de la organización como son la supervivencia, el crecimiento evolutivo, la productividad, la proyección social y la protección del medio ambiente.

En las últimas décadas, el bienestar organizacional ha ganado atención significativa dentro de la literatura académica y la práctica empresarial, reconociéndose como un factor crucial para el éxito a largo plazo de las organizaciones. Entre los diversos factores que contribuyen al bienestar organizacional, la salud mental positiva de los empleados ha emergido como un componente esencial que no solo impacta la satisfacción laboral, sino que también influye directamente en la productividad, la cohesión del equipo y la reducción del ausentismo laboral. A pesar de su importancia, la interrelación entre la salud mental positiva y el bienestar organizacional, no ha sido ampliamente explorado en estudios sistemáticos. Este trabajo se propone llenar este vacío mediante un análisis exhaustivo de la literatura existente, enfocándose en las publicaciones comprendidas entre 2019 y 2024. De igual manera, se destaca la necesidad de considerar los potencializadores de la salud mental positiva, derivados de las estrategias para mejorarla, especialmente en lo que respecta a la implementación y seguimiento de políticas de bienestar.

Marco teórico

Es importante partir del concepto de la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto a la salud mental como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (Muñoz Arroyave et al., 2022, p. 1). Frente a este concepto, la OMS indica que hay que trascender la valoración de lo fisiológico y comportamental al bienestar de una manera integral, donde se incorpore lo psicosocial, “estrategia de promoción de la salud mental, el desarrollo de capacidades individuales, el mejoramiento de la situación socioeconómica y la transformación de las condiciones de vida como base para garantizar la salud de las poblaciones” (OMS 2024, p. 9).

La salud mental positiva se refiere a un estado de bienestar en el cual el individuo puede realizar sus habilidades, manejar el estrés normal de la vida, trabajar de manera productiva y contribuir a su comunidad (World Health Organization, 2021). En el contexto organizacional, la salud mental positiva no solo está relacionada con la ausencia de trastornos mentales, sino que también incluye la promoción de emociones positivas, la resiliencia y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo (Keyes, 2005). Diversos modelos teóricos sugieren que la salud mental positiva es un determinante crítico del bienestar organizacional, influyendo en factores como la productividad, la satisfacción laboral, y la retención de empleados (Luthans et al., 2007).

El bienestar organizacional, por su parte, es un constructo multifacético que incluye dimensiones como el bienestar físico, emocional, social y profesional de los empleados (Sonnetag y Frese, 2012). Un entorno de trabajo que promueve la salud mental positiva

es propenso a mejorar la satisfacción laboral y a reducir el ausentismo, mientras que facilita la cohesión del equipo y la retención del talento (Harter et al., 2002). Sin embargo, la relación entre la salud mental positiva y el bienestar organizacional no es lineal y depende de la implementación de políticas organizacionales efectivas y del contexto cultural y social en el que estas se aplican (Diener et al., 1999).

El bienestar de los empleados al interior de las organizaciones se centra en analizar su entorno de trabajo, en identificar los riesgos psicosociales, su impacto sobre la salud mental de los trabajadores y estrategias de afrontamiento utilizadas para minimizar los riesgos (Ait-Chaib Corchero, 2020). Asimismo, es indispensable considerar el balance que se debe tener y que la empresa pueda aportar en el equilibrio entre la vida personal, familiar y trabajo, como factores que inciden en el bienestar del trabajador (Gracia et al., 2019).

Por tal motivo, las características mencionadas de bienestar crean ambientes de trabajo saludables que implican la atención integral desde lo físico, psicológico, social, trabajo en equipo, fortalecimiento de las relaciones interpersonales, desempeños sobresalientes en las tareas asignadas y sortear de manera propositiva las dificultades a través de los recursos de afrontamiento de las personas y el equipo, cumpliendo las metas organizacionales (De la Mora Yocupicio et al., 2022). Para finalizar, las organizaciones deben enfatizar en potencializar la promoción y prevención de la salud mental positiva, en el empoderamiento en el trabajo, filosofía de vida laboral, relaciones interpersonales positivas en el trabajo, bienestar personal en el trabajo, inmersión en la tarea, fortalezas humanas pro-persona en el trabajo (Vázquez-Colunga, 2017).

Metodología

Esta revisión sistemática se llevó a cabo siguiendo un enfoque cualitativo descriptivo, con el objetivo de sintetizar la evidencia existente sobre el impacto de la salud mental positiva en el bienestar organizacional. Se consultaron bases de datos académicas reconocidas como Scopus, IEEE Xplore, ACM Digital Library y Scielo, y se seleccionaron estudios publicados entre 2019 y 2024. Se utilizaron palabras clave como “salud mental positiva”, “bienestar organizacional” y “productividad” para identificar estudios relevantes. Los artículos seleccionados fueron evaluados según su calidad metodológica y relevancia para los objetivos de esta revisión. Se incluyeron estudios que abordaran la interrelación entre la salud mental positiva y variables organizacionales clave, como la satisfacción laboral, la cohesión del equipo y la productividad. Se excluyeron aquellos estudios que no ofrecían una medición clara del impacto o que no se centraban en el contexto organizacional.

Resultados

Actualmente en las organizaciones, según Chiavenato (2020), la administración de las personas es una de las áreas que más ha sufrido cambios y transformaciones en años recientes. Este texto orienta que hablar de administración de las personas es hablar de gente, de la mente, de inteligencia, de vitalidad, de acción y de proacción, ya que el trabajo en las organizaciones se ha enfocado en el factor primordial que mueve una organización en innovación, en productividad, en motivar nuevas estrategias para el desarrollo de la organización y es precisamente el potencial de las personas con su liderazgo, su capacidad de motivar a otras personas, de tomar decisiones, de trabajar en equipo y orientar a la organización a los objetivos propuestos. Sin las personas no sería fácil que una organización consolidara sus acciones y cumpliera las metas trazadas, es indispensable el sello único que las personas le imprimen a una organización para que sea exitosa y paulatinamente demuestre sus habilidades, capacidades, inteligencia y se refleje en la cultura organizacional.

Por tal motivo, desde el punto de vista de la psicología del trabajo es importante analizar no solo las potencialidades y las acciones propositivas que realizan las personas al interior de las organizaciones, sino también de manera integral dar a conocer en estas reflexiones diferentes elementos que giran alrededor de las personas y del entorno laboral, como los riesgos psicosociales, el bienestar laboral, la satisfacción en el trabajo, la salud mental positiva y la promoción de ambientes saludables.

Para Ait-Chaib Corchero (2020), los riesgos psicosociales y del clima laboral han sido un elemento de interés recurrente en el ámbito de la psicología del trabajo y de las organizaciones. El complejo fenómeno que configura el escenario que conocemos como entorno de trabajo, se ha abordado por parte de diversos autores tanto en la psicología como en la sociología, el trabajo social y, en general, las ciencias sociales. Este estudio pretende realizar una aproximación teórica inicial siendo fiel a un enfoque multicompetencial, si bien se erige sobre las bases y fundamentación teórica de la psicología del trabajo y de la salud, identifica, entre otros factores, los riesgos psicosociales en las organizaciones y su impacto sobre la salud mental de las personas, las intervenciones y estrategias de afrontamiento utilizadas a fin de abordar y erradicar esta problemática propia de nuestro tiempo. Una de las formas de minimizar las dificultades psicosociales es tener un balance o un equilibrio en los diferentes contextos en que se mueven las personas y con mayor importancia en el trabajo, familia y vida personal.

Por su parte, Gracia et al. (2019) consideran en sus estudios e investigaciones cómo el equilibrio entre el trabajo y la vida personal afecta el bienestar de los empleados, centrándose en el papel mediador del conflicto y la facilitación trabajo-familia. Por otro lado, el entorno laboral y su impacto al bienestar tiene que ver con las condiciones físicas de la organización, tal como lo expresa Aguado et al. (2021), que las condiciones físicas del

entorno laboral, como la ergonomía y la psicología ambiental, influyen en el bienestar y la productividad de los empleados, destacando la importancia de un buen diseño del lugar de trabajo. Para Peiró y Rodríguez-Molina (2019), la influencia de la cultura organizacional en el bienestar de los empleados, se enfoca en la justicia organizacional y el apoyo social como factores clave para crear un entorno laboral positivo.

La creación de ambientes laborales saludables es importante para el bienestar laboral de los empleados, como lo señala Blanch y Martínez-Iñigo (2021). En su artículo presentan un enfoque integral para la creación de ambientes laborales saludables, abordando factores físicos, psicológicos y sociales que contribuyen al bienestar de los empleados. Se destacan estrategias prácticas para la implementación de políticas y programas de bienestar encaminados a la promoción de la salud mental en el trabajo, desde el punto de vista psicológico, físico, económico y social que tiene como consecuencia la satisfacción en el trabajo, un buen desempeño, un trabajo de calidad y salud mental positiva.

Por su parte, Salanova et al. (2019) analizan la importancia de considerar la salud mental en el entorno laboral, y propone estrategias y buenas prácticas para su promoción, que incluye programas de apoyo y recursos para empleados. Para Peiró y Rodríguez-Molina (2019), destaca la importancia de la salud laboral en relación con la cultura organizacional, que se expresa en el ambiente organizacional con actitudes, comunicación, comportamientos, estilos y sellos propios de cómo actúa la organización, los cuales impactan el buen vivir en un ambiente de trabajo sano y de calidad para la salud mental positiva. Este artículo explora la relación entre la cultura organizacional y la salud laboral, en el que destacan el papel de la justicia organizacional y el clima laboral positivo en la promoción de un ambiente de trabajo saludable.

Otro aspecto importante a destacar en el trabajo a nivel de bienestar laboral, es la capacidad que tienen las personas de interactuar con otros, de trabajar de manera integrada y colaborativa, lo cual influye de manera propositiva en su desempeño, como lo expresan Mora Yocupicio et al. (2022). Las empresas buscan mejorar su desempeño enfocándose en alcanzar los resultados deseados, apoyándose en el respaldo de sus trabajadores, quienes, al trabajar en conjunto, logran metas destacadas.

Este trabajo tiene como objetivo analizar teóricamente la relación entre la cohesión y el desempeño laboral. En términos generales, este estudio es parte de una investigación en curso con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y explicativo, a través de un diseño no experimental y transeccional. Se plantea la hipótesis de que la cohesión influye de manera positiva y significativa en el desempeño laboral, la cual se espera confirmar en un estudio posterior. El objetivo se cumplió teóricamente, ya que se logró analizar la relación entre la cohesión y el desempeño laboral, respaldada por diversos estudios.

Así mismo, se ha evidenciado que el trabajo en equipo, el buen desempeño y una cultura saludable que ofrezca bienestar a sus trabajadores va a generar en sus empleados satisfacción laboral, según lo referencian Chiang Vega et al. (2024) en su estudio, que compara los niveles de estrés laboral, satisfacción laboral y conciliación trabajo-familia entre los funcionarios de dos instituciones públicas. A través de encuestas y análisis estadísticos, los autores identifican diferencias significativas en estos aspectos en las dos instituciones, destacando factores que influyen en el bienestar laboral y personal de los empleados públicos. El estudio proporciona recomendaciones para mejorar las políticas laborales y de apoyo familiar en el sector público.

En esa misma línea, Quispe et al. (2023) analizan la relación entre el ambiente de trabajo y la satisfacción laboral en el personal universitario. Con el uso de encuestas para medir el clima organizacional y la satisfacción de los empleados, destacan cómo estos factores influyen en la motivación y el rendimiento laboral. El estudio ofrece recomendaciones para mejorar el entorno de trabajo y aumentar la satisfacción entre los trabajadores universitarios. Galiano y Salazar (2019) realizan una revisión sistemática de la literatura sobre los determinantes de la satisfacción laboral, e identifican tres enfoques principales: situacional, disposicional e interaccionista, y analiza diversos constructos relacionados con cada enfoque para proporcionar una comprensión integral de los factores que influyen en la satisfacción laboral. En este sentido, Alborno y Díaz (2019) revisan los principales factores que han definido la satisfacción laboral en América Latina durante la última década. La investigación se basa en una revisión de 68 artículos, destacando la escasez de estudios en esta región y subrayando la importancia de Chile y México en la producción de investigación relevante.

Por otro lado, en la literatura reciente se destaca una tendencia en aumento hacia el reconocimiento del bienestar de los empleados como un factor central para la productividad y la sostenibilidad organizacional. Muchos estudios exploran cómo enfoques diversos, desde el liderazgo positivo hasta la atención plena y la gestión del estrés, pueden influir en el rendimiento y el bienestar de los empleados. Azila-Gbette et al. (2024) revisan la influencia del liderazgo positivo en el bienestar de los trabajadores y en la productividad organizacional, desde diversos estudios empíricos, en los cuales se evidencia que los líderes que adoptan un estilo de liderazgo positivo pueden mejorar significativamente la satisfacción y el rendimiento de los empleados, lo que, a su vez, fortalece el bienestar organizacional.

Esta visión está alineada con el enfoque de Organizational Mindfulness and Employee Well-Being, que investiga cómo la práctica de la atención plena organizacional contribuye al bienestar y al compromiso de los empleados. Los resultados de este estudio sugieren que la atención plena puede mejorar el capital psicológico, la inteligencia emocional y los recursos percibidos, promoviendo así un bienestar tanto individual como colectivo.

En esa perspectiva, Kumprang y Suriyankietkaew (2024) proponen un marco de mejora continua para el bienestar de los trabajadores, enfatizando que las emociones positivas y la satisfacción vital son precursoras del éxito en el trabajo. Mejorar el bienestar subjetivo, según los autores puede conducir a resultados laborales positivos, como aumento en la productividad y en la retención de empleados. Este punto se complementa con el análisis de Carmody y Baer (2023), sobre las intervenciones de psicología positiva en el entorno laboral, que demuestran cómo estas intervenciones pueden mejorar el bienestar emocional de los empleados, impactando positivamente la productividad y reduciendo la rotación de personal.

De igual manera, la gestión del estrés es otro aspecto crucial para el bienestar en las organizaciones. Los programas de reducción de estrés basados en mindfulness, como se analiza en el trabajo de Kumprang y Suriyankietkaew (2024), han mostrado ser efectivos en mejorar la salud mental de los empleados, reducir el estrés y aumentar la productividad.

Estos hallazgos están en consonancia con los estudios de Chancellor y Lyubomirsky (2020), quienes subrayan que el afecto positivo en el lugar de trabajo puede fortalecer el compromiso organizacional y reducir la rotación de personal. El concepto de “saboreo”, investigado por Bryant y Veroff (2021), añade una dimensión interesante al debate sobre el bienestar en el trabajo. Estos autores sugieren que la capacidad de apreciar y disfrutar experiencias positivas puede mejorar la satisfacción laboral y el bienestar general de los empleados. De manera similar, Davis et al. (2021) a través de un metaanálisis sobre intervenciones de gratitud, concluyen que estas prácticas pueden mejorar la moral de los empleados, lo que se traduce en un mejor rendimiento y cohesión del equipo.

La teoría del flow aplicada al entorno laboral, como se discute en el trabajo de Csikszentmihalyi (2020), ofrece una perspectiva única sobre cómo las experiencias óptimas durante el trabajo pueden aumentar la productividad y la satisfacción laboral. Este enfoque, junto con la idea de fortalecer el capital psicológico —compuesto por la autoeficacia, el optimismo, la esperanza y la resiliencia— como lo estudian Luthans y Youssef-Morgan (2021), demuestra que estos factores pueden tener efectos duraderos en el bienestar organizacional.

El entrenamiento en resiliencia, examinado por Robertson et al. (2022), es otra estrategia que ha mostrado ser efectiva en la mejora del bienestar organizacional, ayudando a los empleados a manejar mejor el estrés y a mantener un alto nivel de rendimiento, incluso en entornos de trabajo desafiantes. Se refuerza esta idea al mostrar que un entorno de trabajo positivo, caracterizado por el apoyo social y el reconocimiento, no solo mejora el bienestar de los empleados, sino que también fomenta un mayor compromiso organizacional. Así mismo, la revisión de Kabat-Zinn (2021) sobre el liderazgo consciente, resalta cómo este enfoque puede mejorar la salud organizacional y reducir

los niveles de estrés entre los empleados. Este tipo de liderazgo, que incorpora prácticas de mindfulness, tiene un efecto positivo en la cultura organizacional y en el bienestar general de los empleados. En consonancia con esto, Cameron y Spreitzer (2021) sugieren que la erudición organizacional positiva (POS) puede ser un marco útil para mejorar el bienestar de los empleados y la efectividad organizacional, aplicando principios que promuevan la satisfacción laboral y la retención de empleados.

Para finalizar, la salud mental positiva es una estrategia que deben implementar todas las organizaciones para impactar ambientes saludables, iniciar con programas de bienestar reales frente a las necesidades de cada organización (Muñoz Arroyave et al., 2022). Este artículo de reflexión tiene como propósito explorar el concepto de capacidad desde la perspectiva del desarrollo humano, abordando las limitaciones de los modelos tradicionales de bienestar. De igual manera, se examina cómo la aplicación de este concepto podría contribuir a la construcción de una definición de salud mental basada en un enfoque socioeconómico y al fortalecimiento de estrategias para la promoción de la salud mental.

Discusión

Los resultados de esta revisión revelan que la salud mental positiva tiene un impacto significativo en múltiples áreas del bienestar organizacional. En primer lugar, se encontró que los empleados con un alto nivel de salud mental positiva muestran una mayor satisfacción laboral, lo que se traduce en una mayor productividad y compromiso con la organización (Chancellor y Lyubomirsky, 2020). Además, la promoción de prácticas como el mindfulness y el fortalecimiento del capital psicológico ha demostrado reducir el estrés y el ausentismo, mientras que mejora la cohesión del equipo y el rendimiento general (Carmody y Baer, 2023; Luthans y Youssef-Morgan, 2021). Sin embargo, la revisión también destacó la necesidad de implementar políticas organizacionales que promuevan activamente la salud mental positiva, ya que muchos de los efectos positivos dependen del contexto en el que se apliquen estas estrategias (Greenhaus y Powell, 2021). Finalmente, se identificó una falta de investigaciones que exploren de manera integral la relación entre la salud mental positiva y bienestar organizacional, lo que sugiere la necesidad de estudios futuros en esta área.

La revisión de la literatura sobre el bienestar organizacional revela varios hallazgos significativos con implicaciones importantes para la investigación futura. Se ha establecido que prácticas como el liderazgo positivo (Azila-Gbette et al., 2024), la atención plena (Kumprang y Suriyankietkaew, 2024), y las intervenciones de psicología positiva (Carmody y Baer, 2023), mejoran el bienestar de los empleados, y, en consecuencia, incrementan la productividad y el compromiso organizacional. Sin embargo, estos

hallazgos abren nuevas preguntas de investigación que podrían ser de gran utilidad para la comunidad académica.

Una de las áreas que merece mayor atención es la interacción entre diferentes prácticas de bienestar. Aunque se ha demostrado que la atención plena y el liderazgo positivo son eficaces por separado, sería interesante explorar cómo estas prácticas podrían complementarse mutuamente. Por ejemplo, la integración de la atención plena con intervenciones de psicología positiva podría potencialmente amplificar los efectos positivos en el capital psicológico y la resiliencia de los empleados (Luthans y Youssef-Morgan, 2021). Esto plantea una pregunta clave: ¿Cómo se potencian entre sí estas prácticas para maximizar el bienestar organizacional? Se pueden potencializar a través de la salud mental positiva ocupacional, teniendo en cuenta dimensiones transversales como la dimensión personal (aspectos cognitivos, socioemocionales y comportamentales). La dimensión del trabajo tiene en cuenta las condiciones laborales, ambiente laboral y cultura organizacional, dichas dimensiones evidentemente influyen en el bienestar personal del trabajador, en su salud mental, en su calidad de vida, en el empoderamiento de su trabajo y en el logro de los objetivos organizacionales.

Conclusiones

Esta revisión de la literatura subraya la importancia crítica del bienestar organizacional, como un componente estratégico esencial para el éxito y la sostenibilidad de las empresas. Los estudios revisados demuestran que la promoción del bienestar a través de diversas estrategias, como el liderazgo positivo, la atención plena, las intervenciones de psicología positiva y el apoyo social, no solo mejora la salud mental y emocional de los empleados, sino que también se traduce en una mayor productividad, compromiso y retención del personal.

El liderazgo positivo se identifica como un factor clave para mejorar la satisfacción y el rendimiento de los empleados. Los líderes que adoptan prácticas constructivas y motivadoras crean entornos laborales más saludables y productivos, lo que impacta directamente en el bienestar organizacional. La importancia de este tipo de liderazgo no puede ser subestimada, ya que establece la base para un clima organizacional positivo (Azila-Gbette et al., 2024).

La implementación de prácticas de mindfulness en las organizaciones, emerge como una estrategia eficaz para incrementar el bienestar de los empleados y su compromiso laboral. La atención plena no solo reduce el estrés, sino que también mejora la salud mental y la productividad, lo que subraya su relevancia en la gestión de recursos humanos (Kumprang y Suriyankietkaew, 2024). De manera similar, un enfoque de mejora

continúa centrado en el bienestar de los trabajadores, demuestra que priorizar las emociones positivas y la satisfacción vital es esencial para aumentar la productividad y la retención del personal (Carr et al., 2023).

Las intervenciones de psicología positiva, como el fortalecimiento de la gratitud y el saboreo, se destacan por su capacidad para mejorar el bienestar emocional y la cohesión del equipo. Estos programas no solo reducen la rotación de personal, sino que también contribuyen a un mejor desempeño general (Bryant y Veroff, 2021; Davis et al., 2021). Además, los programas de reducción de estrés basados en *mindfulness* son particularmente valiosos al mejorar la salud mental y reducir el estrés, lo que incrementa la productividad organizacional (Carmody y Baer, 2023).

El apoyo social y el reconocimiento en el lugar de trabajo también juegan un papel fundamental en el fomento de un ambiente laboral positivo, lo que a su vez fortalece el compromiso organizacional y aumenta la productividad. Este tipo de entornos son cruciales para mantener a los empleados comprometidos y satisfechos.

Por último, el fortalecimiento del capital psicológico, incluyendo aspectos como la autoeficacia, el optimismo, la esperanza y la resiliencia, se muestra como un elemento esencial para mejorar la salud mental y el rendimiento de los empleados. Al promover un entorno de trabajo más positivo y resiliente, las organizaciones pueden asegurar un alto nivel de compromiso y productividad a largo plazo (Luthans y Youssef-Morgan, 2021).

En conclusión, los hallazgos presentados en esta revisión indican que las organizaciones que invierten en el bienestar de sus empleados, no solo contribuyen a mejorar su salud mental y emocional, sino que también se posicionan para alcanzar un éxito sostenido. La implementación de estrategias basadas en estos principios puede transformar los lugares de trabajo en entornos más saludables, productivos y sostenibles, asegurando el bienestar de los empleados y la eficiencia organizacional. Las organizaciones deben considerar estas intervenciones como parte integral de su estrategia corporativa para maximizar su potencial y garantizar su viabilidad en un entorno empresarial cada vez más competitivo.

Las organizaciones de hoy requieren una mirada sistémica en cuanto al manejo del talento humano, y analizar las brechas que se están presentando de pasar de identificar los riesgos, las patologías, las enfermedades, los aspectos negativos a aspectos positivos que generen en los trabajadores condiciones laborales saludables, de bienestar, de salud mental positiva que desarrolle la organización a través de estrategias y programas de promoción, los cuales permitan fortalecer sus potencialidades para tener un trabajo digno.

Referencias

- Ait-Chaib Corchero, M. C. (2020). Riesgos psicosociales en las organizaciones: una revisión bibliográfica internacional. *Desvalimiento Psicosocial*, 7(1), 1-23. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/5408>
- Azila-Gbettor, E. M., Honyenuga, B. Q., Atatsi, E. A., Laryea, C. N. A. y Quarshie, A. N. K. (2024). *Reviewing the influence of positive leadership on worker well-being: A comprehensive analysis*. Heliyon.
- Blanch, A. y Martínez-Iñigo, D. (2021). *Bienestar psicológico en el trabajo: factores y aplicaciones*. Editorial Pirámide.
- Bryant, F.B. y Veroff, J. (2021). *Savoring: A new model of positive experience in the workplace*. Psychology Press. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315088426/savoring-fred-bryant-joseph-veroff>
- Cameron, K. S. y Spreitzer, G. M. (2021). Positive organizational scholarship and its influence on employee well-being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 101-126. 10.2139/ssrn.1295299
- Carmody, J. y Baer, R. A. (2023). Relationships between mindfulness practice and organizational well-being in a stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carr, S. C., Hodgetts, D. J., Hopner, V., King, P., Liu, J. H., Maleka, M., Meyer, I., Nguyen, M. H., Potgieter, J., Saxena, M. y Tchagnéno, C. L. (2023). From precarious jobs to sustainable livelihoods. En A. Di Fabio y C. L. Cooper (Eds.), *Psychology of sustainability and sustainable development in organizations* (pp. 57-75). Routledge.
- Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O., Lyons, J., Cullen, K., Prendergast, C., Corbert, C., Drumm, C. y Burke, T. (2024). The evidence-base for positive psychology interventions: a mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 191-205. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564>
- Castañeda Álvarez, F. E., Zarate Trujillo, S. C. y Fernández Flórez, A. C. (2021). Influencia de los factores psicosociales en el ausentismo laboral del talento humano en salud de la Subred Centro-Oriente. Bogotá 2020 [Bachelor's thesis, Especialización en Gobierno y Gerencia Pública Virtual]. <http://hdl.handle.net/10882/10735>

- Chancellor, J. y Lyubomirsky, S. (2020). Recalling positive events at work and its impact on organizational commitment: A randomized controlled intervention. *Journal of Happiness Studies*, 16(4), 871–887. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-014-9538-z>
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Flow: The psychology of optimal experience and its impact on workplace productivity*. Harper & Row. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-52309-3>
- Chiavenato, I. (2020). *Introducción a la teoría general de la administración* (10.^a ed.). McGraw-Hill.
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J., Tongeren, D., Brandon, G. y Worthington, Jr, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 20-31. <https://doi.org/10.1037/cou0000107>
- De la Mora Yocupicio, A., Segovia Romo, A. y Hernández Ponce, Ó. (2022). Revisión teórica de la cohesión y su influencia en el desempeño laboral. *Vinculatégica EFAN*, 8(1), 143–152. <https://doi.org/10.29105/vtga8.1-334>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Fredrickson, B. L. (2020). Positive emotions broaden the scope of attention and cognition in organizations. *Creativity Research Journal*, 32(4), 389–397. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1827591>
- Gracia, F. J., Salanova, M. y Peiró, J. M. (2019). Balance trabajo-familia y bienestar: La mediación del conflicto y la facilitación trabajo-familia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(1), 15-23.
- Greenhaus, J. H. y Powell, G. N. (2021). Work-life balance programs and their impact on employee satisfaction and retention. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103317>
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. y Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employeesatisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>

- Harter, J. K., Schmidt, F. L. y Keyes, C. L. M. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. En C. L. M. Keyes y J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 205–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-009>
- Kabat-Zinn, J. (2021). Mindful leadership and its impact on organizational health. *Mindfulness Journal*, 12(1), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01586-5>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kumprang, K. y Suriyankietkaew, S. (2024). Mechanisms of organizational mindfulness on employee well-being and engagement: A multi-level analysis. *Administrative Sciences*, 14(6), 121. <https://doi.org/10.3390/admsci14060121>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. y Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Youssef, C. M. y Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>
- Luthans, F. y Youssef-Morgan, C. M. (2021). Psychological capital and its effects on employee well-being. *Journal of Organizational Behavior*, 42(6), 818–838. <https://doi.org/10.1002/job.2484>
- Muñoz Arroyave, C. O., Cardona Arango, D., Restrepo-Ochoa, D. A. y Calvo, A. C. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *CES Psicología*, 15(2), 151-168. <https://doi.org/10.21615/cesp.5275>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). La salud mental: fortalecer nuestra respuesta. En *Informe sobre la salud en el mundo 2001* (p. 1). <https://www.who.int/whr/2001/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Informe mundial sobre la salud mental 2024*. OMS. (Nota: Completar con lugar de publicación o URL si es documento digital.)
- Pando-Moreno, M., Castañeda-Torres, J., Gregoris-Gómez, M., Aguila-Marín, A., Ocampo-de-Aguila, L. y Navarrete, R. M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-259. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48712304.pdf>
- Peiró, J. M. y Rodríguez-Molina, J. (2019). *Psicología del trabajo y de las organizaciones: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Síntesis.

- Quispe, H., Surichaqui, F., Surichaqui, M., Egoavil, E., Ticse, D. y Suárez, C. (2023). Clima organizacional y satisfacción laboral en trabajadores universitarios. *Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú*. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.070>
- Robertson, I. T., Cooper, C. L. y Sarkar, M. (2022). Resilience training and its impact on organizational well-being: A review of recent evidence. *Journal of Occupational Health Psychology*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/ocp0000261>
- Salles, A. y Cohen, G. (2023). Well-being programs in high-stress occupations: Reducing burnout and improving employee well-being. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 65(2), 157–165. <https://doi.org/10.1097/JOM.00000000000002145>
- Salanova, M., Llorens, S. y Cifre, E. (2019). *Psicología positiva en las organizaciones: Estrés, burnout y engagement*. Editorial UOC.
- Sonnentag, S. y Frese, M. (2012). Dynamic performance and well-being at work. En S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 1, pp. 548–575). Oxford University Press.
- Sonnentag, S. y Frese, M. (2012). Stress in organizations. En S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology* (Vol. 1, pp. 560–592). Oxford University Press.
- Vázquez-Colunga, J. C., Pando-Moreno, M., Colunga-Rodríguez, C., Preciado-Serrano, M. D. L., Orozco-Solís, M. G., Ángel-González, M. y Vázquez-Juárez, C. L. (2017). Saúde Mental Positiva Ocupacional: proposta de modelo teórico para abordagem positiva da saúde mental no trabalho. *Saúde e Sociedade*, 26(2), 584-595. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bj6jy6BcFRKBKPzpg6vdT6D/?lang=pt>
- World Health Organization. (2021). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.

USO TERAPÉUTICO DEL CLOPIDOGREL EN SÍNDROME CORONARIO: UNA REFLEXIÓN

José H. Osorio

MD., DVM., BSc., PSic., MSc., MMB., Mphil., Mtr., Ph.D. Docente titular. Laboratorio de Investigación en Bioquímica Clínica. Universidad de Caldas. Manizales. Colombia, jose.osorio_o@ucaldas.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6875-3215>

Yocner E. Quenán C.

MSc, Enfermero. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), ECISA Dosquebradas. yocner.quenan@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8047-0306>

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar la información actualizada sobre el clopidogrel, su uso terapéutico en la enfermedad coronaria y reflexionar acerca de las ventajas y desventajas de su administración farmacológica. Para ello se realizó una búsqueda electrónica en las bases de datos de BBSC-LILACS, PubMed, IB-PsycINFO, IB-SSCI, IB-SciELO, Scopus y Science Direct, sin limitar la búsqueda por fecha, en inglés y español. Se incluyeron ensayos clínicos, metaanálisis, revisiones, reportes de casos y artículos clásicos. Se tuvieron en cuenta artículos publicados sobre clopidogrel, síndrome coronario y tratamiento de síndrome coronario con clopidogrel. La búsqueda arrojó 1540 artículos. Se revisaron los resúmenes y se seleccionaron los que trataban sobre los criterios centrales de la revisión: clopidogrel y su uso terapéutico en el síndrome coronario. 61 trabajos cumplieron los criterios de selección, se obtuvo la información pertinente en el presente artículo, por lo cual dividió en dos secciones, a saber: síndrome coronario agudo y clopidogrel. Se concluye que, en la actualidad, el uso de clopidogrel en la enfermedad coronaria presenta varias limitaciones debido a la variabilidad interindividual y farmacogenética de los pacientes, su efecto se puede potenciar con otros antiagregantes plaquetarios, sin embargo, últimamente los estudios se inclinan por recomendar el uso de otros antiagregantes plaquetarios diferentes al clopidogrel.

Palabras clave: coagulación, ateroma, clopidogrel, enfermedad coronaria, hemostasia.

Abstract

This article aims to analyze the current information on clopidogrel and its therapeutic use in coronary heart disease analysing the advantages and disadvantages of this drug

administration. An electronic search databases of BBCs-LILACS, PubMed, PsycINFO IB-IB-FSS, IB-SciELO, Scopus and Science Direct, without limiting the search by date in English or Spanish was made. It were included clinical trials, meta-analyzes, reviews, case reports, classic articles. Published articles on clopidogrel, coronary syndrome, coronary syndrome treatment with clopidogrel were included. The search yielded 1540 articles. Abstracts were reviewed and based on central subject criteria the following topics were selected: clopidogrel and therapeutic use in the coronary syndrome. 61 papers met the selection criteria; relevant information in this article was obtained, whereby it was divided into two sections namely: acute coronary syndrome and clopidogrel. It is concluded that at present, the use of clopidogrel in coronary disease has several limitations due to inter-individual variability and pharmaco-genetics of patients; its effect can be enhanced with other antiplatelet agents, however lately studios recommend the use of other antiplatelet agents different to clopidogrel.

Keywords: coagulation, atheroma, clopidogrel, coronary heart disease, hemostasis.

Introducción

La aterosclerosis y sus complicaciones son la principal causa de mortalidad y morbilidad en los países desarrollados. En Estados Unidos, 60 millones de adultos padecen enfermedad cardiovascular, que ocasiona el 42 % de todas las muertes cada año (Beltrán et al., 2008). La enfermedad aterosclerótica o formación de placas ateroscleróticas con acumulación de lípidos y otros compuestos en la pared de las arterias, es considerada una respuesta inflamatoria de la pared vascular ante determinadas agresiones o estímulos nocivos (Fernández-Britto, 1998). La hipertensión arterial, hiperlipidemia, diabetes mellitus, consumo de tabaco, obesidad, altos niveles de homocisteína y algunas infecciones, son considerados estímulos proinflamatorios capaces de lesionar el funcionamiento de la pared vascular (Bayod et al., 2013). El reclutamiento de células inflamatorias, proliferación de células musculares lisas y acumulación de colesterol, determinan el crecimiento de la placa aterosclerótica. Las placas responsables del síndrome coronario agudo presentan alta actividad inflamatoria local, placas con fisuras o erosiones en su superficie, trombosis intracoronaria y vasoreactividad aumentada (Diver et al., 1994).

En la enfermedad coronaria principalmente, se debe controlar la inestabilidad de la placa aterosclerótica (PA) complicada con ruptura y trombosis, para lo cual se disponen de varios medicamentos de probada eficacia en la fase aguda, entre los que se destacan los anticoagulantes (heparina regular y las de bajo peso molecular), así como a los antiagregantes plaquetarios, especialmente el clopidogrel. Varios estudios reportan que el tratamiento con este medicamento, debido a sus interacciones, farmacocinética y mecanismo de acción, genera ciertas desventajas que afectan el pronóstico del paciente.

Es por eso que el manejo terapéutico del síndrome coronario tiene otras alternativas, con miras a potenciar el efecto deseado con los antiagregantes plaquetarios.

Metodología

Este trabajo tiene por objetivo revisar el estado actual del conocimiento en torno a la relación que existe entre el uso terapéutico del clopidogrel en el síndrome coronario agudo. Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos BBBS-LILACS, Pub-Med, IB-PsycINFO, IB-SSCI, IB-SciELO, Scopus y Science Direct, sin limitar la búsqueda por fecha, en inglés y español. Se incluyeron ensayos clínicos, metaanálisis, revisiones, reportes de casos, artículos clásicos y textos de libros. Se incluyeron artículos publicados sobre clopidogrel y su uso terapéutico en el síndrome coronario agudo. Lo anterior, teniendo en cuenta las recomendaciones Prisma; después se organizó otra matriz con los documentos seleccionados y se adicionó el ítem de resumen de cada artículo, para posterior lectura, síntesis y análisis de la información de interés.

Resultados y discusión

La búsqueda arrojó 1540 artículos (tabla 6). Se revisaron los resúmenes y se seleccionaron los que trataban criterios centrales de la revisión. 61 trabajos cumplieron los criterios de selección, se obtuvo la información pertinente en el presente artículo, por lo cual se dividió en dos secciones, a saber: síndrome coronario y clopidogrel.

Tabla 6. Proceso de selección de artículos

BBBS - LILACS	Pub Med	IB- PSYCINFO	IB-SSCI	IB-SciELO	Scopus	Science Direct	Total
121	271	283	133	264	133	335	1540
Duplicados							67
Eliminados por título y contenido							1010
Sin texto completo disponible							402
Artículos seleccionados							
61							
Reportes de caso		Revisiones		Editoriales		Originales publicados	
5		7		3		46	

Nota. En esta tabla se evidencia la aplicación de las recomendaciones de PRISMA.

Síndrome Coronario Agudo (SCA)

La irrigación cardíaca, responsable del aporte de oxígeno y nutrientes al músculo cardíaco, está a cargo de las arterias coronarias. Esta irrigación puede estar disminuida u obstruida por diferentes alteraciones en la luz de las mismas, como en el caso de los espasmos coronarios, la obstrucción por placas ateroscleróticas o trombos (Adams III, 1999). A la reducción del flujo coronario y de la oxigenación miocárdica, se le denomina cardiopatía isquémica, causada por la formación de un trombo sobre la rotura o la erosión de una placa aterosclerótica, y más raramente por la presentación de un espasmo puro de la arteria coronaria sobre una placa no complicada o sin evidencia de lesiones (Fraker et al., 2007). Se conoce como síndrome coronario agudo a la presentación aguda de la cardiopatía isquémica, la cual se clasifica a su vez, en dos grupos, de acuerdo a la extensión y duración de la isquemia secundaria a una obstrucción del flujo coronario, a saber:

Grupo 1: pacientes que presentan infarto agudo de miocardio con elevación del segmento ST en el electrocardiograma, en el que el trombo es oclusivo sin circulación colateral y la duración de isquemia mayor a 30 minutos, con mayor necrosis del tejido cardíaco por falta de irrigación, que suele ser transmural. Los síntomas comprenden dolor torácico, definido por los pacientes como opresión, ardor, tumefacción u constricción de inicio gradual, de intensidad variable y duración mayor de 30 minutos en la región retroesternal, con irradiación a cuello, mandíbula, hombro izquierdo, parte interna de brazo, ambos brazos, codos o muñecas, asociado con frecuencia a disnea, sudoración, náuseas y vómitos; síncope o presíncope; confusión aguda; empeoramiento de la insuficiencia cardíaca y debilidad intensa. Los signos son ansiedad, agotamiento, náuseas, palidez, inquietud, sudoración; taquicardia si hay estado adrenérgico o insuficiencia cardíaca; bradicardia si se presenta activación parasimpática; hipotensión leve frecuente; hipertensión si existe estado adrenérgico. A la auscultación cardíaca se detecta 4º ruido, si hay insuficiencia cardíaca 3º ruido, soplo sistólico si existe insuficiencia mitral o comunicación interventricular; y a la auscultación pulmonar se escuchan estertores crepitantes, si hay insuficiencia cardíaca (Ades, 2001).

Grupo 2: pacientes que presentan infarto agudo de miocardio sin elevación del segmento ST en el electrocardiograma, o pacientes que presentan angina inestable, en este caso, un trombo no oclusivo o transitoriamente oclusivo es la causa más frecuente de la angina inestable y la oclusión temporal no suele durar más de 20 minutos, produciendo además angina en reposo. En el infarto agudo de miocardio sin elevación del segmento ST, la interrupción dura más tiempo, aunque el territorio distal puede estar protegido por circulación colateral desde otros vasos, limitando la isquemia y el miocardio necrosado. Los síntomas son sensación de dolor u opresión o peso, tirantez o quemazón en el pecho, referido a cuello, mandíbulas, hombro o brazo izquierdos; en ocasiones a epigastrio

o región interescapular, que son precipitados por el ejercicio físico, estrés emocional, ingesta copiosa, ingesta de bebidas frías o exposición al frío. El dolor cede cuando cesa la actividad, a veces al acostarse o al ingerir nitroglicerina sublingual. Los principales signos son de inestabilidad o urgencia vital (Fernández-Britto, 1998).

Clopidogrel

En las lesiones vasculares y en la trombosis patológica, las plaquetas participan en la coagulación sanguínea creando el tapón hemostático inicial. En la medicina cardiovascular el tratamiento con antiagregantes plaquetarios ha permitido el avance y desarrollo de la angioplastia y la colocación de endoprótesis (stent), siendo el uso de antiagregantes plaquetarios relevante en la prevención primaria y secundaria de las trombosis arteriales (Brunton et al., 2011).

Dentro del grupo de medicamentos cardiovasculares que hacen parte del arsenal terapéutico en patología coronaria-trombótica, se destaca el antiplaquetario clopidogrel; medicamento avalado por la FDA para el manejo del síndrome coronario agudo, accidente cerebral vascular (ACV) isquémico reciente, y enfermedad periférica arterial establecida (Drugs.com, 2013). El clopidogrel es un éster carboxílico de enantiopuro de configuración S (Reist et al., 2000), pertenece a la familia de las tienopiridinas (Dunlop, 2001; Ma et al., 2010) que actúa inhibiendo la activación y agregación plaquetaria por un bloqueo irreversible entre el difosfato de adenosina (ADP) y su receptor plaquetario P2Y₁₂ (Reist et al., 2000), dicho bloqueo impide la transformación de la glicoproteína (GP)IIb/IIIa evitando también la unión del fibrinógeno a la plaqueta.

Mecanismos de acción: el receptor P2Y₁₂ está unido al complejo proteico G_i y está comprometido con la agregación plaquetaria, ese receptor está encargado del transporte de calcio citoplasmático y con el receptor P2Y₁ inducen la producción de tromboxano A₂ y trombina. El metabolito activo del clopidogrel se une al receptor plaquetario P2Y₁₂ y se obtiene como resultado la inhibición selectiva e irreversible de la agregación plaquetaria (Kunapuli y Daniel, 1998). Existen 3 tipos de receptores para unión del ADP a la plaqueta y el clopidogrel solo bloquea uno de ellos, por lo que la inhibición de la agregación plaquetaria es incompleta (Boneta et al., 2009); el metabolito activo ocupa el receptor del ADP, por tanto, no hay contacto entre los receptores P2Y₁₂ y P2Y₁ con el ADP de las demás plaquetas siendo difícil la activación de nuevas plaquetas, desencadenándose el bloqueo de la glucoproteína IIb/IIIa que es la principal integrina implicada en la agregación plaquetaria (Herbert y Savi, 2003; Nguyen et al., 2005; Savi et al., 1998). Las plaquetas expuestas a clopidogrel se ven afectadas en el proceso de agregación IIb/IIIa dependiente durante el resto de su vida y la recuperación de la función plaquetaria normal se produce a una velocidad que depende de la reposición de las plaquetas (Angiolillo et al., 2007).

Farmacocinética: la absorción se lleva a cabo en el duodeno, a través del transporte intestinal activo a cargo de la glicoproteína-p que actúa como bomba (Taubert et al., 2006); tras su absorción, aproximadamente el 85 % de la dosis es hidrolizada por esterases a un derivado inactivo del ácido carboxílico que luego es eliminado, el 15 % de la dosis restante es absorbida y sufre una biotransformación hepática que requiere de dos secuencias del citocromo P450 (CYP), para convertirse en un metabolito activo, en dicho proceso intervienen múltiples isoformas de CYP dependientes de medidas con la contribución de CYP3A4 / CYP3A5, CYP2C9, CYP1A2 en un solo paso, y CYP2B6 y CYP2C19 en los dos pasos (Clarke & Waskell, 2003; Ellis et al., 2009; Hulot et al., 2006; Savi et al., 1994; Savi et al., 2000; Yin y Miyata, 2011), que catalizan la oxidación para la biotransformación del clopidogrel a un metabolito intermedio (2-oxo-clopidogrel), que, a continuación se vuelve a metabolizar a tiol metabolito farmacológicamente activo (Clarke & Waskell, 2003; Ellis et al., 2009; Gurbel et al., 2009; Gurbel et al., 2010; Hagihara et al., 2008).

Después de su liberación a la circulación sistémica, el metabolito activo se une covalentemente al receptor plaquetario P2Y₁₂ e inhibe selectiva e irreversiblemente la agregación de plaquetas mediada por ADP; la vía de la esterasa compite con la vía de metabolismo del profármaco a través del CYP, esto relentece el proceso de CYP (Varenhorst et al., 2009). La actividad antiplaquetaria que ocasiona el clopidogrel depende de la dosis y el tiempo. La inhibición de la agregación plaquetaria constante, estable y con máxima concentración, esperada por el equipo de salud se consigue entre los 4 y 8 días de administración de 75 mg/día, su efecto permanece hasta 7 días después de haberse suspendido la administración (Golan y Armstrong, 2012; Thebault et al., 1999). Una dosis de carga de 600 mg inhibe casi completamente la agregación plaquetaria en unas 2 horas, mientras que con una carga de 300 mg se necesitan de 24 a 48 horas para obtener el mismo grado de inhibición (Müller et al., 2001). El clopidogrel se elimina por heces y por orina (Arzamendi et al., 2006).

Reacciones adversas e interacciones medicamentosas: el clopidogrel se ha convertido en el segundo medicamento más prescrito en el mundo, sin embargo, hay pacientes que no tiene efectos farmacológicos y siguen padeciendo eventos aterotrombóticos (Bergmeijer y Ten Berg, 2012); el mecanismo exacto de la variación en la inhibición no es muy bien definido, esto puede deberse a mecanismos intrínsecos, como por ejemplo: absorción gástrica variable, polimorfismos genéticos del receptor P2Y₁₂ y del citocromo p450 (isoenzimas CYP3A4, CYP3A5, CYP2C19), y mecanismos extrínsecos como incumplimiento en la administración del medicamento, dosis bajas, interacción fármaco a fármaco y condiciones médicas en el paciente (Sugunaraj et al., 2010).

La variabilidad en la respuesta al clopidogrel parece ser multifactorial, además de lo descrito anteriormente, se ha observado resistencia en pacientes que tienen alta reactividad plaquetaria previo al tratamiento, esta reactividad se puede ver en pacientes

con un aumento del índice de masa corporal, pacientes con diabetes mellitus insulino-dependientes (Bergmeijer y Ten Berg, 2012).

Con respecto al polimorfismo genético se ha visto que, en los diferentes pasos de la activación del medicamento, se afecta la eficacia del medicamento. El polimorfismo genético del gen ABCB1, que es el que codifica el transportador de glicoproteína-p, puede influir en la absorción del medicamento (pacientes que tienen genotipos ABCB1 TTYCT presentan peores resultados clínicos que los que tienen genotipo CC) (Simon et al., 2009; Taubert et al., 2006). El clopidogrel es un profármaco, que requiere ser metabolizado por acción hepática del citocromo P450 para producir un metabolito activo que actúa interfiriendo en la unión del ADP a los demás receptores plaquetarios, evitando así la activación y la posterior agregación plaquetaria (Yusuf et al., 2001). El polimorfismo de los genes que codifican las proteínas del citocromo P450 (CYP), puede modular la respuesta del clopidogrel; sin embargo, no se ha encontrado ninguna asociación entre el polimorfismo genético de CYP3A4 y el efecto antiplaquetario del clopidogrel, ya sea en personas voluntarias sanas, así como en pacientes (Brandt et al., 2007; Smith et al., 2006), el polimorfismo genético de CYP2C19 sí ha mostrado la modulación en la farmacocinética, como en la farmacodinamia del clopidogrel en voluntarios sanos como en pacientes (Brandt et al., 2007; Fontana et al., 2008).

Sujetos portadores del polimorfismo genético de CYP2C19 han mostrado menos metabolito activo de clopidogrel, en comparación con sujetos que no tienen ninguna variación de CYP2C19 y, por lo tanto, se observa disminución del efecto antiplaquetario del clopidogrel. Actualmente, si la persona es portadora del alelo con alteración de la función del CYP2C19, el uso de clopidogrel tiene una significativa reducción del efecto farmacológico con el creciente riesgo de eventos aterotrombóticos por disminución del efecto de antiagregación plaquetaria (Bergmeijer y Ten Berg, 2012). Según lo descrito por la literatura con respecto a las interacciones medicamentosas, se puede decir que la polifarmacia aumenta el riesgo de interacciones farmacológicas (Frazier, 2005).

Las implicaciones clínicas de estas interacciones medicamentosas han aumentado la preocupación, debido a que muchos de estos fármacos se administran en conjunto a los pacientes con enfermedad arterial coronaria. Medicamentos como omeprazol y otros, han demostrado en estudios farmacodinámicos la inhibición competitiva del CYP, sistema microsomal que es activado por el clopidogrel, que es necesario para su función; de tal manera que la administración conjunta de estos medicamentos ocasiona menor respuesta antiagregante (Blume et al., 2006). Con relación al uso de clopidogrel-omeprazol concomitantemente, varios estudios reportan una disminución de la biodisponibilidad del metabolito activo de clopidogrel y por ende, una reducción en el efecto antiplaquetario (BotPlus, 2011). Sin embargo, hasta la fecha no hay evidencia consistente de que las interacciones medicamentosas con el clopidogrel impacten en los eventos adversos cardiovasculares (Bates et al., 2011).

Actualidad y desafíos del clopidogrel: de acuerdo con el mecanismo de acción y biotransformación del clopidogrel, estudios recientes evidencian que después del tratamiento con este fármaco existe un número considerable de pacientes que persisten con eventos aterotrombóticos tras haber presentado una enfermedad coronaria (Tantry et al., 2013). La trombosis del stent es una complicación especialmente temida, que se asocia a una mortalidad sustancial (del 15 al 45 % de los casos) (Roldán-Rabadán et al., 2014). La variabilidad de respuesta al clopidogrel, es de tipo interindividual, y se analiza en función de la actividad plaquetaria. Estudios muestran que alrededor del 20% de la población objeto mostró un efecto inhibitor plaquetario disminuido o incluso nulo; además, en este subgrupo hubo un aumento del riesgo de eventos aterotrombóticos (Breet et al., 2010).

Por lo anterior, surgen estudios para determinar el efecto de nuevos medicamentos antiplaquetarios, con el fin de evitar o disminuir el porcentaje de pacientes que no responden al efecto farmacológico del clopidogrel (Breet et al., 2010; Gurbel et al., 2003). Esto se puede deber a dos razones: a) la absorción intestinal variable o escasa, que puede verse influida por el polimorfismo del gen ABCB1, y b) variabilidad funcional de la actividad de la isoenzima del CYP (citocromo P450), que se ve influida por interacciones farmacológicas y polimorfismos de un solo nucleótido en genes que codifican las isoenzimas del CYP5 (Tantry et al., 2013).

Se sugiere que, para el tratamiento de los SCA, se realice trato farmacológico con antiagregantes plaquetarios orales, optando además por usar medicamentos que prevengan nuevos episodios coronarios a largo plazo (Davi y Patrono, 2007). Se recomienda la administración combinada de ácido acetilsalicílico (ASA) y clopidogrel, esta combinación hasta hace poco fue considerada como el tratamiento antiplaquetario estándar para pacientes con enfermedad coronaria (Yusuf et al., 2001); sin embargo, por su metabolismo y mecanismo de acción, el clopidogrel tiene importantes limitaciones, como el inicio lento en su acción y una variabilidad significativa entre unos pacientes y otros en su efecto antiagregante (Angiolillo et al., 2007).

Con relación a lo anterior, estudios que evaluaron una doble terapia antiplaquetaria con ASA y clopidogrel, no observaron disminución significativa en la tasa de eventos cardiovasculares después de haber presentado una enfermedad coronaria (Geisler et al., 2008). En estudios similares que compararon una pauta de tratamiento con ASA y clopidogrel durante 6 o 24 meses, tras la implantación de un stent recubierto; no se demostraron diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a la incidencia de eventos cardiovasculares, pero sí una mayor tasa de sangrados en el grupo con doble antiagregación prolongada a 24 meses (Valgimigli et al., 2011).

Ventajas: el clopidogrel es un antiagregante plaquetario que se une de manera selectiva a su receptor, produciendo el efecto requerido en pacientes con enfermedad coronaria

que no presenten polimorfismos sobre la isoenzima CYP. El riesgo de sangrado en comparación con los otros antiagregantes plaquetarios es menor. La combinación clopidogrel y ASA, demuestra una efectividad mayor que usando solamente el clopidogrel. Sin embargo, también se han reportado eventos adversos con la terapia concomitante.

Desventajas: el uso de clopidogrel tiene limitaciones que han sido reportadas y que se deben tener en cuenta al momento de elegirlo para un tratamiento, entre ellas están:

El clopidogrel tiene un efecto irreversible sobre el receptor P2Y₁₂, por lo que su efecto puede ser relativo y con complicaciones para el paciente, en caso de que no tenga efecto debido a una variabilidad genética del individuo, además se retardaría la intervención con otro antiagregante, en caso de requerirlo, o potenciaría su efecto sin necesidad, llevando a complicaciones hemorrágicas.

La variabilidad individual en la absorción intestinal, las interacciones con la bomba de protones y el polimorfismo de las isoenzimas CYP, no permiten la generación óptima del metabolito activo del clopidogrel, por tanto, se refleja en la disminución de su efecto antiplaquetario.

Para superar la resistencia a clopidogrel se requiere dosis mayores (600 mg), o el uso de otros antiagregantes plaquetarios más potentes. Sin embargo, en algunos estudios se ha observado que el tratamiento con clopidogrel a dosis altas no es eficaz para reducir el objetivo combinado de los diversos eventos isquémicos y existe una tasa de episodios inesperadamente baja. Su administración se disminuye con la administración de fármacos como omeprazol.

Conclusión

En la enfermedad coronaria, para disminuir las tasas de mortalidad, se han implementado guías de manejo clínico, lo que recomienda el uso de antiagregantes plaquetarios, entre ellos el clopidogrel, garantizando sobrevida, lo que lo ha llevado a ocupar el segundo lugar entre los medicamentos de mayor prescripción médica. Diversos estudios demuestran que mediante su mecanismo de acción permite conseguir el efecto antiagregante y, por tanto, mayor prolongación en la supervivencia de los pacientes con enfermedad coronaria. Sin embargo, el clopidogrel antes de convertirse a su metabolito activo, depende de la biotransformación hepática a través del citocromo P450 (CYP), esto trae consigo unas desventajas, puesto que los pacientes portadores de alelos de pérdida de función del CYP2C19 tienen una disminución en el efecto antiagregante plaquetario y, por el contrario, tienen mayor predisponibilidad de presentar episodios aterotrombóticos.

La farmacogenética del clopidogrel, evidencia que su uso a largo plazo y en pacientes con variabilidad genética, en especial con el citocromo P450 (CYP), no es recomendado, por lo anterior, se adelantan estudios con otros antiagregantes plaquetarios diferentes al clopidogrel, que demuestran mayor potencia y disminución de eventos cardiovasculares.

Los estudios apuntan a la individualización en el tratamiento antiagregante plaquetario, en especial en el metabolismo de los antiagregantes que se da lugar en el citocromo P450 (CYP2C19). En la actualidad, en Colombia se continúa con la prescripción de clopidogrel, puesto que se encuentra incluido en el Plan Obligatorio de Salud, sin embargo, la tendencia se debe orientar a la farmacogenética, puesto que a nivel mundial se ha reportado disminución en el efecto del clopidogrel, por lo cual se deben adelantar estudios en la población colombiana para determinar la variabilidad genética y su respuesta al clopidogrel, en comparación con otros antiagregantes plaquetarios.

Referencias

- Adams III, J. (1999). Impact of troponins on the evaluation and treatment of patients with acute coronary syndromes. *Current Opinion in Cardiology*, 14(4), 310-313. https://journals.lww.com/co-cardiology/abstract/1999/07000/impact_of_troponins_on_the_evaluation_and.6.aspx
- Ades, P. A. (2001). Cardiac rehabilitation and secondary prevention of coronary heart disease. *The New England Journal of Medicine*, 345(12), 892-902. <https://www.nejm.org/doi/abs/10.1056/NEJMra001529>
- Angiolillo, D. J., Fernandez-Ortiz, A., Bernardo, E., Alfonso, F., Macaya, C., Bass, T. A. y Costa, M. A. (2007). Variability in individual responsiveness to clopidogrel: clinical implications, management, and future perspectives. *Journal of the American College of Cardiology*, 49(14), 1505-1516. <https://www.jacc.org/doi/epdf/10.1016/j.jacc.2006.11.044>
- Arzamendi, D., Freixa, X., Puig, M. y Heras, M. (2006). Mechanism of action of antithrombotic drugs. *Revista Española de Cardiología*, 6(8), 2-10. [https://doi.org/10.1016/S1131-3587\(06\)74839-7](https://doi.org/10.1016/S1131-3587(06)74839-7)
- Bates, E. R., Lau, W. C. y Angiolillo, D. J. (2011). Clopidogrel-drug interactions. *Journal of the American College of Cardiology*, 57(11), 1251-1263. <https://www.jacc.org/doi/epdf/10.1016/j.jacc.2010.11.024>
- Bayod, C., Villarroel, M. T. y Pérez, L. J. (2013). Arteriosclerosis. Factores de riesgo cardiovascular. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(40), 2383-2395. [https://doi.org/10.1016/S0304-5412\(13\)70635-8](https://doi.org/10.1016/S0304-5412(13)70635-8)

- Bergmeijer, T. O. y Ten Berg, J. M. (2012). Value of CYP2C19*2 and *17 genotyping in clinical practice: Promising but not ready yet. *Revista Española de Cardiología*, 65(3), 205-207. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.09.024>
- Blume, H., Donath, F., Warnke, A. y Schug, B. S. (2006). Pharmacokinetic drug interaction profiles of proton pump inhibitors. *Drug Safety*, 29, 769-784. <https://doi.org/10.2165/00002018-200629090-00002>
- Boneta, A. y Albarrán González, A. (2009). Pharmacological treatment in the acute phase of a myocardial infarction. Which anticoagulant? Which antiplatelet? Which other drugs? *Revista Española de Cardiología*, 09(Supl. C), 46-53.
- BotPlus. (2011). *Software for drugs interactions*. Consejo General de Colegios Farmacéuticos de España.
- Brandt, J. T., Close, S. L., Iturria, S. J., Oayne, C., Farid, N., Ernest II, C., Lachno, D., Salazar, D. y Winters K. (2007). Common polymorphisms of CYP2C19 and CYP2C9 affect the pharmacokinetic and pharmacodynamic response to clopidogrel but not prasugrel. *Journal of Thrombosis and Haemostasis*, 5(12), 2429-2436. <https://doi.org/10.1111/j.1538-7836.2007.02775.x>
- Breet, N. J., Van Werkum, J. W. y Bouman, H. J. (2010). Comparison of platelet function tests in predicting clinical outcome in patients undergoing coronary stent implantation. *JAMA*, 303, 754-762. <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/185434>
- Brunton, L., Lazo, J. S. y Parker, K. L. (2011). Fármacos que actúan en sangre y órganos hematopoyéticos. En L. Brunton y B. Knollman (Eds.), *Las bases farmacológicas de la terapéutica* (11ª ed., pp. 1482-1483). McGraw-Hill.
- Clarke, T. A. y Waskell, L. A. (2003). The metabolism of clopidogrel is catalyzed by human cytochrome P450 3A and is inhibited by atorvastatin. *Drug Metabolism and Disposition*, 31(1), 53-59. <https://doi.org/10.1124/dmd.31.1.53>
- Cortell, A., Sanchis, J., Bodí, V., Núñez, J., Mainar, L., Pellicer, M., Miñana, G., Santas, E., Domínguez, E., Palau, P. y Llácer, Á. (2009). Infarto de miocardio sin elevación del ST con coronarias normales: predictores y pronóstico. *Revista Española de Cardiología*, 62(11), 1260-1266. [https://doi.org/10.1016/S0300-8932\(09\)73078-7](https://doi.org/10.1016/S0300-8932(09)73078-7)
- Davi, G. y Patrono, C. (2007). Platelet activation and atherothrombosis. *The New England Journal of Medicine*, 357(24), 2482-2494. <https://www.nejm.org/doi/abs/10.1056/nejmra071014>

- Diver, D. J., Bier, J. D., Ferreira, P. E., Sharaf, B. L., McCabe, C., Thompson, B., Chaitman, B., Williams, D., Braunwald, E. y TIMI-III Investigators. (1994). Clinical and arteriographic characterization of patients with unstable angina without critical coronary arterial narrowing (from the TIMI-III Trial). *The American Journal of Cardiology*, 74(6), 531-537.
- Dunlop, H. (2001). Clopidogrel (Plavix): Hematological reactions. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, 164(1), 92-93, 95-97. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(94\)90739-0](https://doi.org/10.1016/0002-9149(94)90739-0)
- Drugs.com. (s.f). *Clopidogrel official FDA information, side effects and uses*. <http://www.drugs.com/pro/clopidogrel.html>
- Ellis, K. J., Stouffer, G. A., McLeod, H. L. y Lee, C. R. (2009). Clopidogrel pharmacogenomics and risk of inadequate platelet inhibition: US FDA recommendations. *Pharmacogenomics*, 10(11), 1799-1817. <https://doi.org/10.2217/pgs.09.143>
- Fernández-Britto, J. (1998). La lesión aterosclerótica: estado del arte a las puertas del siglo XXI. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 17(2), 112-127. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03001998000200002&script=sci_arttext
- Fontana, P., Senouf, D. y Mach, F. (2008). Biological effect of increased maintenance dose of clopidogrel in cardiovascular outpatients and influence of the cytochrome P450 2C19*2 allele on clopidogrel responsiveness. *Thrombosis Research*, 121(4), 463-468. <https://doi.org/10.1016/j.thromres.2007.06.012>
- Fraker, T. D. Jr. y Fihn, S. D. (2007). Chronic stable angina writing committee; American College of Cardiology; American Heart Association. 2007 chronic angina focused update of the ACC/AHA 2002 guidelines for the management of patients with chronic stable angina: A report of the American College of Cardiology/American Heart Association Task Force on practice guidelines writing group to develop the focused update of the 2002 guidelines for the management of patients with chronic stable angina. *Circulation*, 116, 2762-2772.
- Frazier, S. C. (2005). Health outcomes and polypharmacy in elderly individuals. *Journal of Gerontological Nursing*, 31(9), 4-11. <https://doi.org/10.3928/0098-9134-20050901-04>
- Geisler, T., Kapp, M., Göhring-Frischholz, K., Daub, K., Doesch, C., Bigalke, B., Langer, H. y Gawaz, M. (2008). Residual platelet activity is increased in clopidogrel- and ASA-treated patients with coronary stenting for acute coronary syndromes compared with stable coronary artery disease. *Heart*, 94(6), 743-747. <https://doi.org/10.1136/hrt.2006.100891>
- Golan, D. E. y Armstrong, A. W. (2012). Pharmacology of hemostasis and thrombosis. En *Principles of Pharmacology* (3ra ed., pp. 385-386). Lippincott Williams & Wilkins.

- Beltrán Bohórquez, J., Beltrán Pineda, R., Bohórquez Rodríguez, R., Díez López, J., García del Río, C. García Torres, E., García Ramírez, M., Gómez López, E., Guerra León, P., Hernández Gallo, H., Hernández Leiva, É., Herrera Bertel, M., Isaza Restrepo, D., Jaramillo Villegas, C., Jaramillo Jaramillo, M., Liévano Triana, J., Manzur Jattin, F., Melgarejo Romero, I. Mendoza Beltrán, F. y Mora Pabón, G. (2008). Síndrome coronario agudo sin elevación del ST. Epidemiología del síndrome coronario agudo. *Revista Colombiana de Cardiología*, 15(S3), 145-150.
- Gurbel, P. A., Antonino, M. J. y Tantry, U. S. (2009). Recent developments in clopidogrel pharmacology and their relation to clinical outcomes. *Expert Opinion on Drug Metabolism & Toxicology*, 5, 989-1004. <https://doi.org/10.1517/17425250903107772>
- Gurbel, P. A., Bliden, K. P., Hiatt, B. L. y O'Connor, C. M. (2003). Clopidogrel for coronary stenting: Response variability, drug resistance, and the effect of pretreatment platelet reactivity. *Circulation*, 107, 2908-2913. <https://doi.org/10.1161/01.CIR.0000072771.11429.83>
- Gurbel, P. A., Tantry, U. S., Shuldiner, A. R. y Kereiakes, D. J. (2010). Genotyping: One piece of the puzzle to personalize antiplatelet therapy. *Journal of the American College of Cardiology*, 56(2), 112-116. <https://www.jacc.org/doi/epdf/10.1016/j.jacc.2010.04.008>
- Hagihara, K., Kazui, M., Yoshiike, M., Honda, K., Farid, N. A. y Kurihara, A. (2008, noviembre). A possible mechanism of poorer and more variable response to clopidogrel than prasugrel. En *American Heart Association Scientific Sessions*, Nueva Orleans, LA, USA. https://www.ahajournals.org/doi/abs/10.1161/circ.118.suppl_18.S_820-a
- Herbert, J. M. y Savi, P. (2003). P2Y12, a new platelet ADP receptor, target of clopidogrel. *Seminars in Vascular Medicine*, 3(2), 113-122. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-2003-40669>
- Hulot, J. S., Bura, A., Villard, E., Azizi, M., Remnes, V., Goyenvalle, C., Aiach, M., Lechat, P. y Gaussem, P. (2006). Cytochrome P450 2C19 loss-of-function polymorphism is a major determinant of clopidogrel responsiveness in healthy subjects. *Blood*, 108(7), 2244-2247. <https://doi.org/10.1182/blood-2006-04-013052>
- Kunapuli, S. P. y Daniel, J. L. (1998). P2 receptor subtypes in the cardiovascular system. *Biochemical Journal*, 336(3), 513-523. <https://doi.org/10.1042/bj3360513>
- Ma, T. K., Lam, Y. Y., Tan, V. P., Kiernan, T. y Yan, B. (2010). Impact of genetic and acquired alteration in cytochrome P450 system on pharmacologic and clinical response to clopidogrel. *Pharmacology & Therapeutics*, 125(2), 249-259. <https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2009.10.008>

- Müller, I., Seyfarth, M., Rüdiger, S., Wolf, B., Pogatsa-Murray, G., Shoming, A. y Gawaz, M. (2001). Effect of a high loading dose of clopidogrel on platelet function in patients undergoing coronary stent placement. *Heart*, 85(1), 92-93. <https://doi.org/10.1136/heart.85.1.92>
- Nguyen, T. A., Diodati, J. G. y Pharand, C. (2005). Resistance to clopidogrel: A review of the evidence. *Journal of the American College of Cardiology*, 45(8), 1157-1164. <https://www.jacc.org/doi/epdf/10.1016/j.jacc.2005.01.034>
- Reist, M., Roy-de Vos, M., Montseny, J. P., Mayer, J. M., Carrupt, P. A., Berger, Y., y Testa, B. (2000). Very slow chiral inversion of clopidogrel in rats: A pharmacokinetic and mechanistic investigation. *Drug Metabolism and Disposition*, 28(12), 1405-1410. [https://doi.org/10.1016/S0090-9556\(24\)13667-7](https://doi.org/10.1016/S0090-9556(24)13667-7)
- Roldán-Rabadán, I., Tello-Montoliu, A. y Marín, F. (2014). Optimizing the use of novel oral antiplatelet agents: Standard clinical protocols for acute coronary syndrome. *Revista Española de Cardiología Suplementos*, 14(A), 38-44. [https://doi.org/10.1016/S1131-3587\(14\)70103-7](https://doi.org/10.1016/S1131-3587(14)70103-7)
- Savi, P., Combalbert, J., Gaich, C., Rouchon, M. C., Maffrand, J. P., Berger, Y. y Herbert, J. M. (1994). The antiaggregating activity of clopidogrel is due to a metabolic activation by the hepatic cytochrome P450-1A. *Thrombosis and Haemostasis*, 72(08), 313-317. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0038-1648859>
- Savi, P., Nurden, P., Nurden, A. T., Levy-Toledano, S. y Herbert, J. M. (1998). Clopidogrel: a review of its mechanism of action. *Platelets*, 9(3-4), 251-255. <https://doi.org/10.1080/09537109876799>
- Savi, P., Pereillo, J. M., Uzabiaga, M. F., Combalbert, C., Picard, J. P., Maffrand, M. y Pascal, J. M. (2000). Identification and biological activity of the active metabolite of clopidogrel. *Thrombosis and Haemostasis*, 84(11), 891-896. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0037-1614133>
- Simon, T., Verstuyft, C., Mary-Krause, M., Quteineh, L., Drouet, E., Méneveau, N., Steg, M., Ferrières, M., Danchin, N. y Becquemont, L. (2009). Genetic determinants of response to clopidogrel and cardiovascular events. *The New England Journal of Medicine*, 360(4), 363-375. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa0808227>
- Smith, S. M., Judge, H. M., Peters, G., Armstrong, M., Fontana, P., Gaussem, P., Daly, M. y Storey, R. F. (2006). Common sequence variations in the P2Y12 and CYP3A5 genes do not explain the variability in the inhibitory effects of clopidogrel therapy. *Platelets*, 17(4), 250-258. <https://doi.org/10.1080/09537100500475844>

- Sugunaraj, J. P., Palaniswamy, C., Selvaraj, D. R., Arudra, S. K. C. y Sukhija, R. (2010). Clopidogrel resistance. *American Journal of Therapeutics*, 17(2), 210-215. https://journals.lww.com/americantherapeutics/abstract/2010/03000/clopidogrel_resistance.13.aspx
- Tantry, U. S., Bonello, L., Aradi, D., Price, M. J., Jeong, Y. H., Angiolillo, D. J., Stone, G., ... y Working Group on On-Treatment Platelet Reactivity. (2013). Consensus and update on the definition of on-treatment platelet reactivity to adenosine diphosphate associated with ischemia and bleeding. *Journal of the American College of Cardiology*, 62(24), 2261-2273. <https://www.jacc.org/doi/abs/10.1016/j.jacc.2013.07.101>
- Tantry, U. S., Jeong, Y. H., Navarese, E. P., Kubica, J. y Gurbel, P. A. (2013). Influence of genetic polymorphisms on platelet function, response to antiplatelet drugs and clinical outcomes in patients with coronary artery disease. *Expert Review of Cardiovascular Therapy*, 11(4), 447-462. <https://doi.org/10.1586/erc.13.20>
- Taubert, D., von Beckerath, N., Grimberg, G., Lazar, A., Jung, N., Goeser, T., Kastrati, A. y Schömig, E. (2006). Impact of P-glycoprotein on clopidogrel absorption. *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 80(5), 486-501. <https://doi.org/10.1016/j.clpt.2006.07.007>
- Thebault, J. J., Kieffer, G. y Gariou, R. (1999). Single-dose pharmacodynamics of clopidogrel. *Seminars in Thrombosis and Hemostasis*, 25(Supl. 2), 3-8.
- Valgimigli, M., Campo, G., Percoco, G., Monti, M., Ferrari, F., Tumscitz, C. y Ferrari, R. (2010). Randomized comparison of 6-versus 24-month clopidogrel therapy after balancing anti-intimal hyperplasia stent potency in all-comer patients undergoing percutaneous coronary intervention: design and rationale for the PROlonging Dual-antiplatelet treatment after Grading stent-induced Intimal hyperplasia study (PRODIGY). *American Heart Journal*, 160(5), 804-811.
- Varenhorst, C., James, S., Erlinge, D., Brandt, J. T., Braun, O. Ö., Man, M. y Close, S. L. (2009). Genetic variation of CYP2C19 affects both pharmacokinetic and pharmacodynamic responses to clopidogrel but not prasugrel in aspirin-treated patients with coronary artery disease. *European Heart Journal*, 30(14), 1744-1752. <https://doi.org/10.1093/eurheartj/ehp157>
- Yin, T. y Miyata, T. (2011). Pharmacogenomics of clopidogrel: Evidence and perspectives. *Thrombosis Research*, 128(4), 307-316. <https://doi.org/10.1016/j.thromres.2011.04.010>
- Yusuf, S., Zhao, F. y Mehta, S. R. (2001). Effects of clopidogrel in addition to aspirin in patients with acute coronary syndromes without ST-elevation. *The New England Journal of Medicine*, 345(7), 494-502. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMoa010746>



Capítulo 3

DESARROLLO REGIONAL Y PROYECCIÓN COMUNITARIA



FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LILEI: REFLEXIONES SOBRE LA CREACIÓN DE UN SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN EL CIP DOSQUEBRADAS

Milly Andrea Muñoz Fandiño

Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages. TESOL. Licenciada en Lenguas Modernas Inglés -Francés. Docente, UNAD Dosquebradas, milly.munoz@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0952-6258>

Jessica del Socorro García Cardona

Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Licenciada en Inglés como Lengua Extranjera. Docente, UNAD Dosquebradas, jessica.cardona@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7402-1363>

Resumen

Este artículo de reflexión analiza el proceso de creación de un semillero de investigación en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), específicamente, en el Centro de Innovación y Productividad (CIP) Dosquebradas, ubicado en la Zona Occidente. La iniciativa surgió como parte del plan de mejoramiento derivado del proceso de autoevaluación del programa, con el fin de subsanar la ausencia de espacios formales dedicados a la investigación en esta región. Se exploran los beneficios de contar con un semillero de investigación para fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes, contribuyendo no solo a su desarrollo académico y profesional, sino también al crecimiento local y regional en términos de innovación y producción de conocimiento. Además, se abordan los retos asociados con la implementación de un proyecto de esta magnitud en el contexto de la educación a distancia, como la dispersión geográfica de los estudiantes y la necesidad de recursos y apoyo institucional para garantizar su éxito. El texto también estudia cómo el semillero se alinea con los objetivos estratégicos del programa LiLEI y las necesidades específicas del Centro de Innovación y Productividad–CIP Dosquebradas, ofreciendo una plataforma para el desarrollo de proyectos

colaborativos que respondan a problemáticas del contexto educativo y social en el que está inmerso el programa. Así, se destaca el impacto potencial del semillero como una herramienta clave para la formación integral de los futuros profesionales de la educación.

Palabras clave: semillero de investigación, educación a distancia, enseñanza del inglés, autoevaluación curricular, desarrollo regional.

Abstract

This reflective article analyzes the process of creating a research hotbeds in the program Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI) at the Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), specifically at the Centro de Innovación y Productividad (CIP) Dosquebradas, located in the Zona Occidente. The initiative arises as part of the Improvement Plan derived from the program's Self-Assessment process, aimed at addressing the lack of formal research spaces in this region. The article explores the benefits of having a research group to strengthen students' research skills, contributing not only to their academic and professional development but also to local and regional growth in terms of innovation and knowledge production. Additionally, it addresses the challenges associated with implementing a project of this magnitude in the context of distance education, such as the geographical dispersion of students and the need for resources and institutional support to ensure its success. The article also examines how the research group aligns with the strategic objectives of the LiLEI program and the specific needs of the CIP Dosquebradas, providing a platform for the development of collaborative projects that respond to the educational and social context in which the program is embedded. Thus, the potential impact of the research group is highlighted as a key tool for the comprehensive training of future education professionals.

Keywords: research hotbed, online education, English language teaching, curricular self-assessment, regional development.

Introducción

En el panorama actual de la educación superior, la investigación se ha convertido en un pilar fundamental para la formación integral de los futuros profesionales. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta necesidad se hace aún más evidente, dada la constante evolución de las metodologías pedagógicas y las tecnologías educativas. En este contexto, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), a través de su programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI), ha emprendido una iniciativa crucial: la creación del semillero de investigación Two Creeks Club (TCC) en el Centro de Innovación y Productividad (CIP) Dosquebradas de la Zona Occidente.

Este artículo reflexiona sobre el proceso de creación y desarrollo de este semillero, que nació como resultado directo del plan de mejoramiento derivado del proceso de autoevaluación del programa LiLEI. La importancia de esta iniciativa radica en su potencial para fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes, contribuyendo no solo a su desarrollo académico y profesional, sino también al crecimiento local y regional en términos de innovación y producción de conocimiento en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El propósito de esta reflexión es analizar cómo el semillero Two Creeks Club (TCC), se alinea con los objetivos estratégicos del programa LiLEI y las necesidades específicas de la Zona Occidente. Se explorará su misión de cuestionar la realidad educativa y generar nuevas formas de asumir el quehacer docente, así como su visión de convertirse en un referente de investigación en lenguas extranjeras para el 2025. Además, se examinarán los desafíos inherentes a la implementación de un proyecto de esta naturaleza en el contexto de la educación a distancia.

El artículo se estructura en cuatro secciones principales: marco teórico, que fundamenta la importancia de los semilleros de investigación en la educación superior; metodología, que describe el enfoque utilizado para esta reflexión; resultados y discusión, que analizan el impacto potencial del semillero; y conclusiones, que sintetizan los hallazgos y proyectan futuras líneas de acción. A través de esta estructura, se busca ofrecer una visión comprehensiva del papel del semillero Two Creeks Club en el fortalecimiento del componente investigativo del programa LiLEI y su contribución al desarrollo educativo regional.

Marco teórico

Conceptualización de la investigación en la UNAD

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) concibe la investigación como un proceso sistemático y colaborativo de producción de conocimiento, que promueve el desarrollo integral de sus estudiantes y el impacto regional. Según el Acuerdo 024 de 2012 (UNAD, 2012), la investigación en la UNAD se fundamenta en criterios de rigurosidad metodológica, innovación, compromiso ético, validación por la comunidad científica, y un enfoque en el desarrollo regional. Este marco proporciona un sustento teórico robusto para iniciativas de investigación, como los semilleros, que son esenciales para la formación investigativa de los estudiantes y la vinculación entre la academia y las problemáticas locales.

Sistema de gestión de la investigación en la UNAD

El sistema de gestión de la investigación de la UNAD se configura como un sistema misional abierto, cuyo objetivo es garantizar la pertinencia y sustentabilidad de la investigación a nivel regional, nacional e internacional. Este fomenta el desarrollo de capacidades investigativas en estudiantes y docentes, articulando iniciativas como los semilleros de investigación, los cuales representan una oportunidad crucial para desarrollar competencias investigativas en el ámbito universitario.

En el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI), los semilleros de investigación constituyen un espacio propicio para que los futuros docentes de idiomas reflexionen sobre su práctica pedagógica y desarrollen investigaciones alineadas con los objetivos de la universidad. Según Quintero-Corzo et al. (2008), los semilleros permiten a los estudiantes adquirir habilidades críticas para la investigación desde las primeras etapas de su formación académica.

La relevancia de los semilleros de investigación en LiLEI

El programa LiLEI de la UNAD, que se imparte a través de la modalidad a distancia, encuentra en los semilleros de investigación una herramienta fundamental para promover el pensamiento crítico y la generación de conocimiento en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Kumaravadivelu (2003) sostiene que la investigación en la enseñanza de idiomas es esencial para el desarrollo de metodologías pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades de un entorno educativo globalizado.

Los semilleros de investigación no solo permiten a los estudiantes explorar nuevas formas de enseñar y aprender, sino que también los involucran en un proceso de autoevaluación continua, que resulta en la mejora de su desempeño académico y profesional. En este sentido, el plan estratégico de investigación de LiLEI tiene como objetivo fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes, mediante la creación de proyectos que generen productos de nuevo conocimiento y promuevan la apropiación social.

Desafíos de la investigación en la educación a distancia

El contexto de la educación a distancia presenta desafíos particulares para la implementación de semilleros de investigación, principalmente en lo que respecta a la dispersión geográfica de los estudiantes y las dinámicas de interacción en entornos virtuales.

Moore y Kearsley (2011) señalan que la investigación en estos entornos exige un enfoque pedagógico que integre herramientas tecnológicas para facilitar la colaboración entre estudiantes y docentes, superando las barreras de la distancia física.

En la UNAD, la modalidad e-learning proporciona un escenario favorable para que los estudiantes desarrollen competencias digitales y utilicen plataformas virtuales de colaboración en sus procesos de investigación. Leal Afanador (2012) indica que la integración de tecnologías educativas en la UNAD ha permitido que los semilleros de investigación evolucionen hacia espacios de trabajo colaborativo, donde los estudiantes pueden desarrollar proyectos que impacten tanto a nivel académico como regional.

La formación de docentes e investigadores en lenguas extranjeras

En el siglo XXI, la formación de docentes en lenguas extranjeras debe integrar tanto la práctica reflexiva como la investigación pedagógica. Richards y Farrell (2005) argumentan que los programas de formación docente deben capacitar a los futuros educadores no solo para enseñar, sino también para investigar su propia práctica, contribuyendo así al desarrollo de la disciplina.

El semillero de investigación Two Creeks Club (TCC) en el CIP Dosquebradas, busca precisamente crear un espacio donde los estudiantes de LiLEI puedan desarrollar proyectos que aborden problemáticas locales relacionadas con la enseñanza del inglés. Este enfoque se alinea con las tendencias actuales en formación docente, que enfatizan la importancia de integrar la investigación como parte esencial de la práctica educativa.

Impacto regional y desarrollo local

La creación del semillero en el CIP Dosquebradas no solo tiene como objetivo fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes, sino también contribuir al desarrollo regional. Vallaeys (2014) afirma que las universidades deben asumir un rol activo en el desarrollo sostenible de sus comunidades, promoviendo la investigación y la innovación como herramientas para abordar las necesidades locales.

En este contexto, el semillero puede desempeñar un papel fundamental en la formación de un capital humano bilingüe en la región, contribuyendo a la internacionalización y al fortalecimiento del sector educativo local. El plan de mejoramiento 2023 de LiLEI contempla la creación de una red de semilleros de investigación, lo que subraya la relevancia estratégica de este tipo de iniciativas para el programa.

Autoevaluación y mejora continua

La creación del semillero de investigación en el marco del plan de mejoramiento de LiLEI, refleja un compromiso con la mejora continua y la autoevaluación, aspectos clave para garantizar la calidad en la educación superior. Stufflebeam y Shinkfield (2007) sostienen que la autoevaluación es un proceso que permite identificar áreas de mejora en los programas académicos, facilitando la implementación de estrategias que fortalezcan tanto la enseñanza como la investigación.

La creación del semillero responde a las acciones de mejora 3 y 4 del factor 9, como se indica en la tabla 7 del Plan de Mejoramiento 2022 (LiLEI, 2022). En el caso del semillero Two Creeks Club (TCC), su implementación responde a las recomendaciones del proceso de autoevaluación del programa LiLEI, demostrando cómo las iniciativas de investigación pueden ser herramientas clave para mejorar la calidad del programa y su impacto en la formación de los estudiantes.

Tabla 7. Factor 9–Característica 36

Factor	Característica	Aspectos para mejorar	Acciones de mejora	Fecha inicio	Fecha fin	Producto final	Macro-proyecto	Proyecto	Recursos de apoyo
Factor 9: Investigación e innovación	Característica 36 Formación para la investigación, innovación	Procesos de investigación formativa en el programa	Crear 3 nuevos semilleros de investigación que fortalezcan los procesos de investigación formativa en las diferentes zonas del país	Mayo 2022 – Noviembre 2022	Mayo 2022 – Noviembre 2022	3 semilleros de investigación avalados por el comité de investigación de escuela	MP2: innovación y emprendimiento	Proyecto 5: Modelo de investigación Unadista	Plan de investigación del programa Documento contexto de investigación ECEDU. Resolución 6525 del 22 de julio de 2014 emitida por la UNAD

Nota. Descripción del factor 9, característica 36 de mejora del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés.

Metodología

El enfoque metodológico de este artículo de reflexión se basa en un análisis crítico e interpretativo de la creación y desarrollo del semillero de investigación Two Creeks Club (TCC) en el Centro de Innovación y Productividad (CIP) Dosquebradas, parte del

programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). La metodología empleada sigue un diseño cualitativo, que se enfoca en la revisión documental y la reflexión sobre experiencias directas en el proceso de implementación del semillero, alineado con las políticas institucionales de la UNAD para la investigación y el desarrollo de competencias investigativas en educación superior.

Recolección de información

La recolección de información se realizó mediante el análisis de documentos institucionales clave, tales como el Acuerdo 024 de 2012, el Plan Estratégico de Investigación de la UNAD y el Plan de Mejoramiento 2023 del programa LiLEI. Estos documentos proporcionaron las directrices y fundamentos para las iniciativas de investigación en la universidad. Adicionalmente, se revisaron investigaciones previas sobre el papel de los semilleros en la formación docente e investigativa en entornos de educación a distancia (Quintero-Corzo et al., 2008; Kumaravadivelu, 2003; Moore y Kearsley, 2011), complementadas con teorías de formación investigativa y pedagógica (Leal Afanador, 2012; Richards y Farrell, 2005).

Interpretación de datos

Para la interpretación de los datos, se empleó un enfoque reflexivo que permitió identificar los retos y beneficios de implementar un semillero de investigación en un contexto a distancia. Se utilizaron técnicas de análisis cualitativo para categorizar las principales temáticas emergentes, tales como el impacto en el desarrollo regional, la formación de competencias investigativas y los desafíos en la interacción en entornos virtuales. Este análisis fue complementado con la comparación de resultados obtenidos en estudios similares sobre semilleros de investigación y su impacto en programas de formación en lenguas extranjeras en otras instituciones (Díaz et al., 2016; Vallaeys, 2014). También se consultaron estudios sobre la implementación de plataformas tecnológicas para la investigación colaborativa en educación a distancia (Garrison y Anderson, 2003; Hiltz y Turoff, 2005), lo que permitió contextualizar los desafíos específicos de la modalidad e-learning en el desarrollo de este semillero.

Análisis de alineación institucional

Adicionalmente, se analizó la alineación del semillero con las estrategias institucionales de internacionalización y bilingüismo propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013). Este análisis refuerza la relevancia de la iniciativa en el contexto educativo y regional.

Reflexiones experienciales

Finalmente, se incorporaron reflexiones basadas en la experiencia directa de las autoras como docentes e investigadoras activas en el proceso de creación y desarrollo del semillero. Este enfoque metodológico combina el análisis documental con la reflexión experiencial, ofreciendo una visión integral sobre la importancia y el impacto de los semilleros de investigación en la formación de docentes en lenguas extranjeras en un contexto de educación a distancia.

Fases del proceso metodológico

Fase 1. Formación del grupo y constitución del semillero

El primer paso en la creación del semillero fue identificar la necesidad del CIP Dosquebradas, de establecer un semillero para el programa LiLEI. Siguiendo los principios del Acuerdo 024 de 2012, se convocó una reunión inicial para discutir los objetivos del semillero y definir los roles de los participantes. La selección de integrantes se basó en criterios de interés por la investigación, rendimiento académico y disposición para el trabajo colaborativo (Quintero-Corzo et al., 2008).

Fase 2. Creación del nombre y logo

El nombre Two Creeks Club surgió como una traducción literal de Dosquebradas, que simboliza la confluencia de ideas y culturas. El diseño del logo, realizado por las investigadoras fundadoras del semillero, siguió principios de diseño gráfico y marketing educativo (Aaker, 1996). La figura 1 ilustra el logo del semillero.

Figura 7. Logo semillero Two Creeks Club



Nota. Imagen del logo de Two Creeks muestra un libro con birrete que simboliza educación, rodeado por líneas que evocan fluidez, investigación y crecimiento.

Fase 3. Diseño del plan de trabajo

El plan de trabajo del semillero se elaboró siguiendo los lineamientos del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI). Este incluyó objetivos a corto, mediano y largo plazo, centrados en la investigación sobre la enseñanza del inglés, en contextos rurales y urbanos. Los ejes del plan fueron formación investigativa, producción académica, vinculación con la comunidad y desarrollo de proyectos colaborativos, alineados con la literatura relevante (Kumaravadivelu, 2003; Richards y Farrell, 2005).

Fase 4. Implementación y seguimiento

La implementación del semillero incluyó reuniones quincenales, la creación de un espacio virtual en Teams para la colaboración y la realización de talleres de formación en investigación y redacción académica. Se establecieron criterios de seguimiento y evaluación continua, basados en las recomendaciones de Moore y Kearsley (2011). Estos criterios incluyeron la evaluación de la participación activa, la calidad de los proyectos desarrollados y la presentación de informes periódicos.

Este enfoque metodológico permitió la consolidación del semillero Two Creeks Club, promoviendo una comunidad de práctica entre estudiantes y docentes, que contribuyó al desarrollo de competencias investigativas y a la vinculación con la comunidad educativa de la región.

Resultados

Impacto en la formación de competencias investigativas

El semillero de investigación Two Creeks Club (TCC) ha demostrado ser un recurso valioso para la formación de competencias investigativas en estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI). A través de la implementación de talleres y actividades prácticas, se observó un aumento significativo en las habilidades de investigación y redacción académica entre los miembros del semillero. Los estudiantes mostraron una mayor capacidad para formular preguntas de investigación, diseñar metodologías adecuadas y presentar resultados en formatos académicos estandarizados.

Desafíos en la implementación del semillero

El proceso de implementación del semillero presentó varios desafíos significativos. Uno de los principales retos fue la integración efectiva de las herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación y colaboración entre los miembros del semillero. Aunque se estableció un espacio virtual en Microsoft Teams, algunos estudiantes tuvieron dificultades para adaptarse a la plataforma, lo que afectó temporalmente la colaboración.

Beneficios para el desarrollo regional

El semillero ha tenido un impacto positivo en el desarrollo regional, al contribuir a la mejora de la calidad educativa en la región de Dosquebradas. A través de proyectos colaborativos y la participación en eventos académicos como REDDSI, los estudiantes del semillero han ganado visibilidad y reconocimiento en la comunidad educativa, lo que ha reforzado la relación entre la universidad y la región.

Tabla 8. Impacto regional del semillero Two Creeks Club

Actividad	Impacto
Participación en REDDSI	1 estudiante ganó cupo en el encuentro regional de semilleros de investigación. Seccional Eje Cafetero.
Publicación en revista indexada	2 artículos publicados.
Proyectos comunitarios	Investigación en curso Viterbo de Academia de Inglés.

Nota. Datos obtenidos a partir de la participación en eventos y publicaciones.

Discusión

Reflexión analítica

La creación del semillero de investigación Two Creeks Club (TCC) en el Centro de Innovación y Productividad (CIP) Dosquebradas ha marcado un hito significativo en la formación académica de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés (LiLEI). Pues no solo ha facilitado el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, sino que también ha promovido un enfoque crítico y reflexivo hacia la investigación en educación a distancia. La experiencia les ha permitido a los estudiantes involucrarse en la creación de conocimiento relevante, alineado con las políticas institucionales y las necesidades regionales.

Impacto en los estudiantes de LiLEI matriculados en el CIP

El impacto del semillero en los estudiantes de LiLEI ha sido notable. La participación en el TCC ha proporcionado a los estudiantes una plataforma para aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación académica a situaciones prácticas. Los talleres y actividades desarrollados en el semillero han fomentado habilidades de investigación, análisis crítico y redacción académica, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. Además, la posibilidad de colaborar en proyectos de investigación y participar en eventos académicos ha fortalecido su perfil profesional y académico.

Formación a partir de talleres de los semilleristas

Los talleres organizados por los semilleristas han sido fundamentales en la formación de los estudiantes. Estos talleres han abordado diversos aspectos de la investigación académica, desde la formulación de preguntas de investigación hasta la redacción de informes. La metodología participativa empleada en estos talleres ha fomentado un aprendizaje activo y colaborativo, que permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y teóricas esenciales para su formación como investigadores. Los resultados reflejan una mejora significativa en las competencias investigativas de los participantes, que se evidencia en sus logros académicos y profesionales.

Fortalecimiento de la vida académica en el CIP

El semillero ha jugado un papel crucial en el fortalecimiento de la vida académica en el CIP Dosquebradas. A través de la implementación de actividades de investigación y la participación en eventos académicos, el TCC ha promovido una mayor interacción entre estudiantes y docentes, así como una mayor integración de la investigación en la vida académica del centro. Este fortalecimiento ha contribuido a crear una comunidad académica más dinámica y colaborativa, que apoya el desarrollo continuo de sus miembros y refuerza el papel del CIP como un centro de excelencia en formación en lenguas extranjeras.

Desafíos y visión a futuro

A pesar de los logros alcanzados, como la participación en REDDSI y la publicación de dos artículos en una revista indexada, aún persisten desafíos significativos. La visión del TCC de consolidarse como un referente de investigación en lenguas extranjeras en la

Zona Occidente exige un esfuerzo continuo por superar obstáculos y ampliar su impacto. Es crucial mantener el enfoque en la mejora continua, la expansión de las actividades del semillero y el fortalecimiento de la colaboración entre los miembros. El TCC debe seguir trabajando en la implementación de estrategias que potencien su crecimiento y consolidación como un modelo de investigación en educación a distancia.

Conclusiones

El semillero de investigación Two Creeks Club ha demostrado ser una herramienta efectiva para fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes del programa LiLEI en el CIP Dosquebradas. La iniciativa ha abordado con éxito varias de las áreas identificadas en el plan de mejoramiento, que contribuyen al desarrollo académico y profesional de los estudiantes, así como al crecimiento regional.

Sin embargo, la implementación de este tipo de proyectos en un contexto de educación a distancia, presenta desafíos que deben ser gestionados cuidadosamente. La integración de tecnologías adecuadas, el acceso a recursos y la promoción de una participación activa y equitativa son aspectos clave para el éxito de iniciativas similares en el futuro.

El semillero Two Creeks Club se alinea con los objetivos estratégicos del programa LiLEI y responde a las necesidades específicas del Centro de Innovación y Productividad. Su impacto en la formación de docentes e investigadores en lenguas extranjeras, así como en el desarrollo local, subraya la importancia de continuar promoviendo espacios de investigación que fortalezcan la calidad educativa y contribuyan al progreso de las comunidades regionales.

Para futuros desarrollos, se recomienda continuar fortaleciendo la infraestructura tecnológica del semillero, incrementar el apoyo institucional y explorar nuevas formas de colaboración entre los miembros del semillero y la comunidad educativa. Estas acciones permitirán maximizar el potencial del semillero y garantizar su sostenibilidad y éxito a largo plazo.

Los talleres organizados por los semilleristas han sido fundamentales en la formación de los estudiantes.

Referencias

Aaker, D. A. (1996). *Building strong brands*. Free Press.

Díaz, M. I., Hernández, J. P. y Moreno, A. (2016). El impacto de los semilleros de investigación en la formación docente: un estudio comparativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32(1), 45-67.

Equipo de Evaluación Curricular Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras ECEDU. (2021). *Informe Autoevaluación Curricular* [PDF]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. https://drive.google.com/file/d/1ttmb3iZc98Psbcn-leREX5_s48l4kDGH/view?usp=drive_link

Equipo de Evaluación Curricular Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras ECEDU. (2022). *Plan de Mejoramiento del Programa* [PDF]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://drive.google.com/file/d/1dd8YGgeMwhgAzhMFylQYupmlBMn2Z-dAW/view?usp=sharing>

Equipo de Evaluación Curricular Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras ECEDU. (2023a). *Segundo Informe Autoevaluación Curricular* [PDF]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. https://drive.google.com/file/d/1pRdBbqoFm7RiaUWvsJ-g6Lubt_EKs-4nn/view?usp=sharing

Equipo de Evaluación Curricular Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras ECEDU. (2023b). *Plan de Mejoramiento del Programa* [PDF]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://drive.google.com/drive/folders/1Yt3-CdsF0R4k42ggyiaOSU8Ju-YdBbgAs?usp=sharing>

Equipo de Evaluación Curricular Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras ECEDU. (2024). *Plan Estratégico de Investigación* [PDF]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://url.unad.edu.co/HFv06>

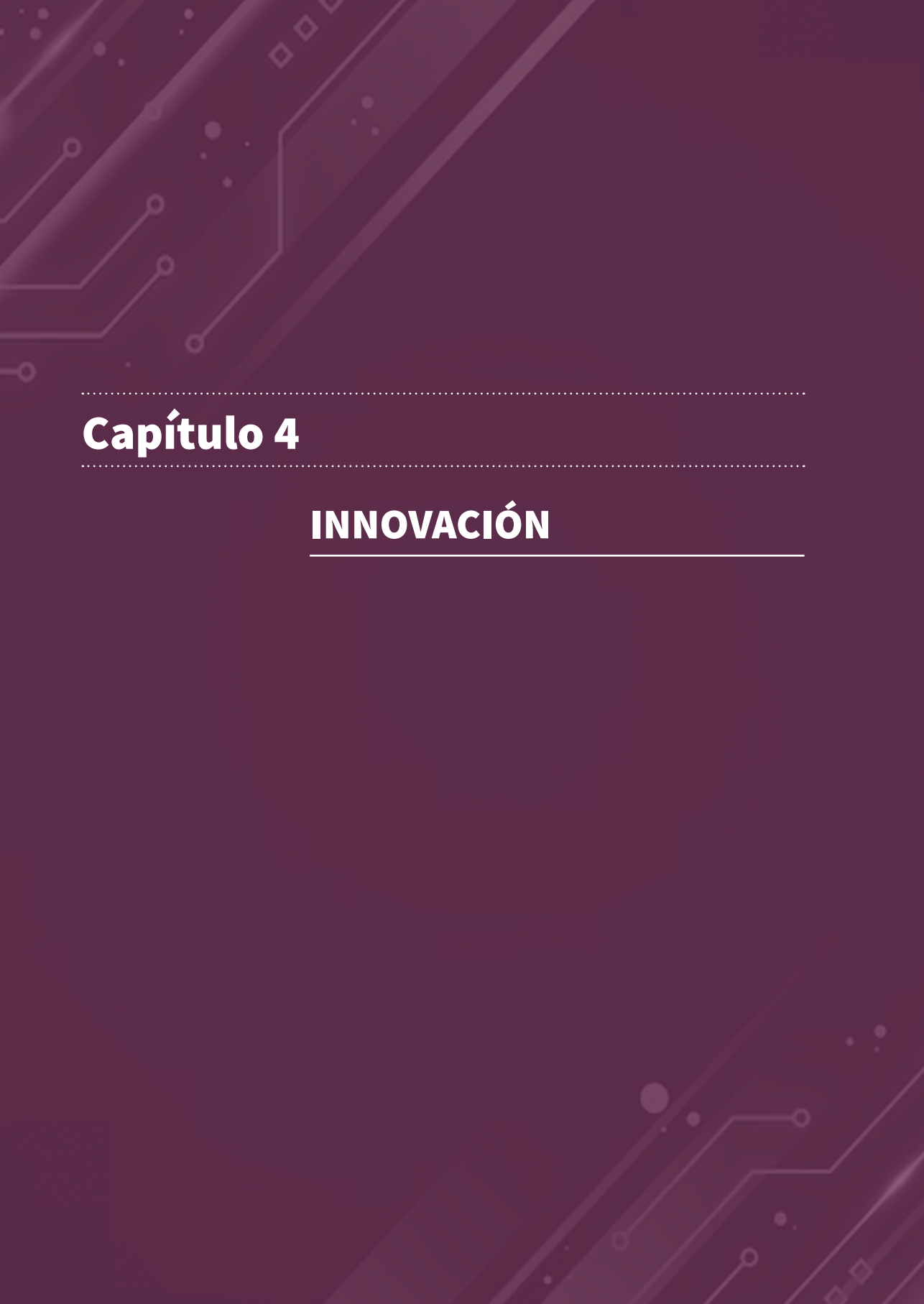
Garrison, D. R. y Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.

Hiltz, S. R. y Turoff, M. (2005). *The network nation: Human communication via computer*. MIT Press.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. Yale University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1717759>
- Leal Afanador, A. (2012). *La investigación en entornos de e-learning*. Sello Editorial UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/81>
- Moore, M. G. y Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. <https://www.academia.edu/download/101704710/00131911.2020.pdf>
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. y Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411103.pdf>
- Richards, J. C. y Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf>
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/download/197/219/691
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2012). Acuerdo 024 de 2012. *Por el cual se establece la política de investigación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. <https://investigacion.unad.edu.co/images/investigacion/Acuerdo%20024%20Abril%2017%20de%202012.pdf>
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112>

Lecturas sugeridas

- Sasia, P. M., De la Cruz, C. y Vallaey, F. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0012439>



Capítulo 4

INNOVACIÓN



EL IMPACTO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN LA MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN LABORAL E INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

Yulian Sepúlveda Casadiego

*Director Centro de Innovación y Productividad CIP Dosquebradas,
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD),
yulian.casadiego@unad.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9726-419X>*

Resumen

Este estudio tiene como objetivo explorar la relación entre el liderazgo transformacional y factores clave como la motivación, la satisfacción laboral y la innovación organizacional. A través de un análisis bibliométrico, se busca mapear las áreas de investigación y las interconexiones en términos clave de la literatura académica. Se utilizó VOSviewer, una herramienta de visualización bibliométrica para analizar un conjunto de artículos académicos relacionados con el liderazgo transformacional. La recolección de información se realizó en bases de datos reconocidas como Scopus y Web of Science, seleccionando artículos relevantes mediante criterios específicos de inclusión y exclusión. El análisis identificó 6 clústeres temáticos que representan áreas clave de investigación en el campo del liderazgo transformacional con 1000 ítems. Los clústeres más destacados incluyen la motivación y el compromiso, la gestión de la salud y la enfermería, la educación y el desarrollo de liderazgo, y la innovación organizacional. Estos clústeres muestran la amplitud y la profundidad del impacto del liderazgo transformacional en diferentes contextos organizacionales. Los resultados revelan que el liderazgo transformacional tiene un impacto significativo en la motivación y la satisfacción laboral, y promueve un ambiente organizacional propicio para la innovación. Este estudio ofrece una visión comprensiva de las áreas de investigación actuales y emergentes, proporcionando una base para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en la gestión organizacional.

Palabras clave: liderazgo transformacional, motivación laboral, satisfacción laboral, innovación organizacional, análisis bibliométrico.

This study aims to explore the relationship between transformational leadership and key factors such as motivation, job satisfaction, and organizational innovation. Through a bibliometric analysis, the research seeks to map areas of study and interconnections within key terms of the academic literature. VOSviewer, a bibliometric visualization tool, was used to analyze a set of scholarly articles related to transformational leadership. Data was collected from reputable databases such as Scopus and Web of Science, selecting relevant articles through specific inclusion and exclusion criteria. The analysis identified six thematic clusters representing key research areas in the field of transformational leadership, with a total of 1,000 items. The most prominent clusters include motivation and engagement, health management and nursing, education and leadership development, and organizational innovation. These clusters demonstrate the breadth and depth of the impact of transformational leadership across various organizational contexts. The results reveal that transformational leadership has a significant impact on motivation and job satisfaction and fosters an organizational environment conducive to innovation. This study offers a comprehensive overview of current and emerging research areas, providing a foundation for future research and practical applications in organizational management.

Keywords: transformational leadership, work motivation, job satisfaction, organizational innovation, bibliometric analysis.

Introducción

El liderazgo transformacional se ha consolidado como un enfoque vital en la gestión organizacional, caracterizado por su capacidad para inspirar y motivar a los empleados, y elevar tanto su moral como su rendimiento. A pesar de su importancia, la literatura sobre liderazgo transformacional está dispersa en varias disciplinas, lo que dificulta una comprensión integral de su impacto. La fragmentación de la literatura existente crea la necesidad de un análisis integrado que identifique y mapee las áreas clave de investigación, y las relaciones entre términos en el contexto del liderazgo transformacional. Este texto puede proporcionar una visión más clara de cómo el liderazgo transformacional influye en diversos aspectos organizacionales. Este estudio tiene como objetivo realizar un análisis bibliométrico de la literatura sobre liderazgo transformacional para identificar los principales temas de investigación y las interconexiones entre ellos. Específicamente, se busca:

1. Mapear las áreas clave de investigación en el campo del liderazgo transformacional.
2. Explorar las relaciones entre términos clave como motivación, satisfacción laboral e innovación organizacional.

3. Proporcionar una base para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en la gestión organizacional.

Este trabajo contribuye a la literatura proporcionando una visión comprensiva de las tendencias y patrones en la investigación sobre liderazgo transformacional. Los resultados pueden ayudar a investigadores y profesionales a identificar áreas emergentes y establecer nuevas direcciones para el estudio y la práctica del liderazgo transformacional.

Revisión de la literatura en el marco del liderazgo transformacional

- **Definición y teorías:** Bass y Avolio (1994) definieron el liderazgo transformacional como un proceso mediante el cual los líderes y seguidores se elevan mutuamente a niveles más altos de moralidad y motivación. Los líderes transformacionales son capaces de inspirar y motivar a sus seguidores, y fomentar un ambiente de trabajo positivo y productivo.
- **Motivación y satisfacción laboral:** estudios empíricos han demostrado que el liderazgo transformacional está positivamente relacionado con la motivación intrínseca de los empleados y la satisfacción laboral. Por ejemplo, Judge y Piccolo (2004) encontraron que los líderes transformacionales aumentan la motivación de sus empleados al proporcionar una visión clara y fomentar un sentido de propósito.
- **Gestión de la salud y enfermería:** en el ámbito de la salud, el liderazgo transformacional ha sido fundamental para mejorar la calidad del cuidado y reducir la rotación de personal. Cummings et al. (2010) destacaron que los líderes transformacionales en el sector de la salud pueden mejorar los resultados del paciente al promover un ambiente de trabajo colaborativo y de apoyo.
- **Educación y desarrollo de liderazgo:** la aplicación del liderazgo transformacional en la educación ha demostrado ser efectiva para el desarrollo de líderes futuros y la mejora de resultados educativos. Leithwood y Jantzi (2005) sugieren que los líderes transformacionales en el ámbito educativo pueden influir positivamente en el rendimiento académico, al fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador.
- **Innovación y cambio organizacional:** el liderazgo transformacional fomenta un ambiente propicio para la innovación al promover la creatividad y la adaptabilidad dentro de las organizaciones. Gumusluoglu e Ilsev (2009) encontraron que los

líderes transformacionales pueden aumentar la capacidad de innovación de una organización, al incentivar a los empleados a pensar de manera creativa y asumir riesgos calculados.

- **Liderazgo transformacional:** el liderazgo transformacional, según Alcázar (2020), se centra en cuatro componentes principales:
 - » *Influencia idealizada.* Los líderes actúan como modelos a seguir, ganándose la confianza y el respeto de sus seguidores.
 - » *Motivación inspiracional.* Los líderes articulan una visión clara y atractiva del futuro, que motiva a los seguidores a superar sus propios intereses en favor de la organización.
 - » *Estimulación intelectual.* Los líderes fomentan la creatividad y la innovación, animando a los seguidores a cuestionar las normas y buscar soluciones innovadoras.
 - » *Consideración individualizada.* Los líderes prestan atención a las necesidades individuales de desarrollo de cada seguidor, y actúan como mentores y coaches.
- **Liderazgo por valores:** según Castaño Sánchez (2013), el liderazgo por valores implica que los líderes guíen a sus seguidores basándose en principios y valores compartidos, lo cual crea un sentido de propósito y dirección. Este modelo de liderazgo fomenta la integridad y la coherencia en las acciones de los líderes, lo que a su vez inspira confianza y compromiso en los seguidores. Además, el liderazgo por valores inspira confianza y compromiso entre los seguidores. Cuando los empleados ven que sus líderes actúan de manera consistente con los valores declarados, y que estos valores son más que simples palabras, se sienten motivados a contribuir al éxito de la organización de una manera significativa y auténtica. Esta alineación entre valores personales y organizacionales aumenta la satisfacción laboral y reduce la rotación, ya que los empleados se sienten parte de algo más grande y trascendental que meramente obtener resultados financieros.

Entonces, el liderazgo por valores no solo se trata de establecer normas éticas; también se trata de crear una cultura organizacional robusta y cohesiva donde la confianza, la responsabilidad y el compromiso son valores vividos y practicados en todos los niveles de la organización. Esto no solo beneficia el clima laboral interno, sino que también fortalece la posición competitiva y la reputación externa de la empresa como un actor ético y responsable en su comunidad y sector.

- **Trabajo inteligente productivo:** de acuerdo con Leal Afanador (2023, p. 223) en *Trabajo inteligente productivo*, ensayo sobre las necesarias condiciones de los

líderes y los empleados para su crecimiento personal y el de las organizaciones, nos introduce al concepto de trabajo inteligente productivo (TIP), que se basa en la optimización de los recursos humanos y tecnológicos para mejorar la eficiencia y la efectividad. Este enfoque resalta la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad, cualidades cruciales para un líder transformacional que busca inspirar a otros mediante el ejemplo y la creación de un entorno de trabajo dinámico y receptivo para el empoderamiento colectivo. Adoptar el enfoque del trabajo inteligente productivo no solo mejora la eficiencia organizacional, sino que fortalece la capacidad de adaptación y el empoderamiento colectivo. Como líderes, es nuestro deber cultivar este entorno que promueve tanto el crecimiento personal como el éxito sostenible de nuestras organizaciones, en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

- **Teoría liderazgo situacional:** de acuerdo con Hersey y Blanchard (1997), el liderazgo situacional sostiene que no existe un estilo único de liderazgo que sea el mejor en todas las circunstancias. En lugar de eso, los líderes efectivos deben adaptarse a la situación específica y al nivel de desarrollo de sus seguidores. Este modelo se basa en la combinación de dos dimensiones: la dirección (tarea) y el apoyo (relación). Los líderes deben evaluar la competencia y el compromiso de sus seguidores y ajustar su estilo de liderazgo en consecuencia. Este enfoque flexible permite a los líderes proporcionar el nivel adecuado de dirección y apoyo necesario para inspirar y guiar a sus seguidores de manera efectiva.

Metodología

Análisis bibliométrico

- **Descripción de VOSviewer:** VOSviewer es una herramienta de software utilizada para construir y visualizar redes bibliométricas. Permite identificar patrones y tendencias en grandes conjuntos de datos bibliográficos, lo que facilita la identificación de áreas clave de investigación y las relaciones entre términos.
- **Recolección de datos:**
 - » *Fuentes y criterios.* Se seleccionaron artículos de las bases de datos Scopus y Web of Science, utilizando términos de búsqueda relacionados con “liderazgo transformacional”. Los criterios de inclusión y exclusión aseguraron la relevancia y calidad de los artículos seleccionados.

- **Procedimiento de análisis:**

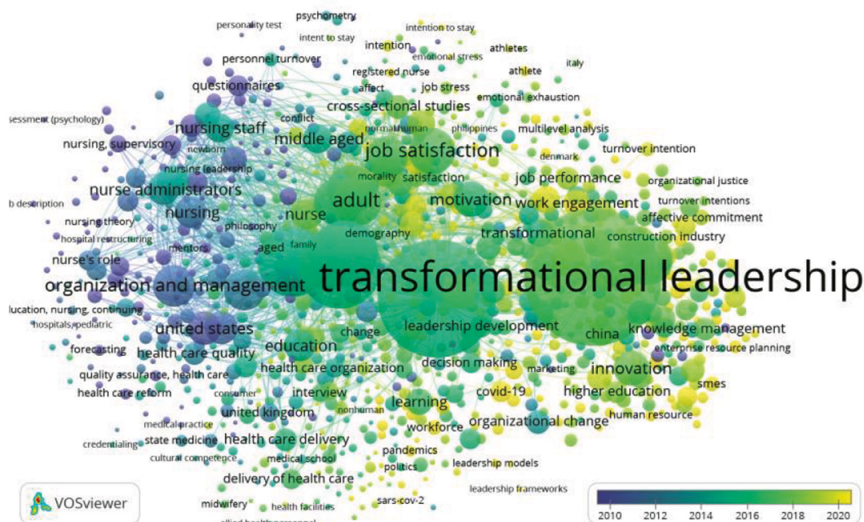
- *Generación del mapa de red.* Los datos bibliográficos de los artículos seleccionados se extrajeron, se limpiaron para eliminar duplicados y se procesaron en VOSviewer para generar el mapa de red de palabras clave. Este mapa visualiza las relaciones y conexiones entre términos clave en la literatura sobre liderazgo transformacional.

Este estudio tiene varias limitaciones, como el posible sesgo en la selección de artículos y las limitaciones de las herramientas bibliométricas utilizadas. Además, la literatura analizada se entró en artículos publicados en inglés, lo que puede excluir investigaciones relevantes en otros idiomas.

Resultados

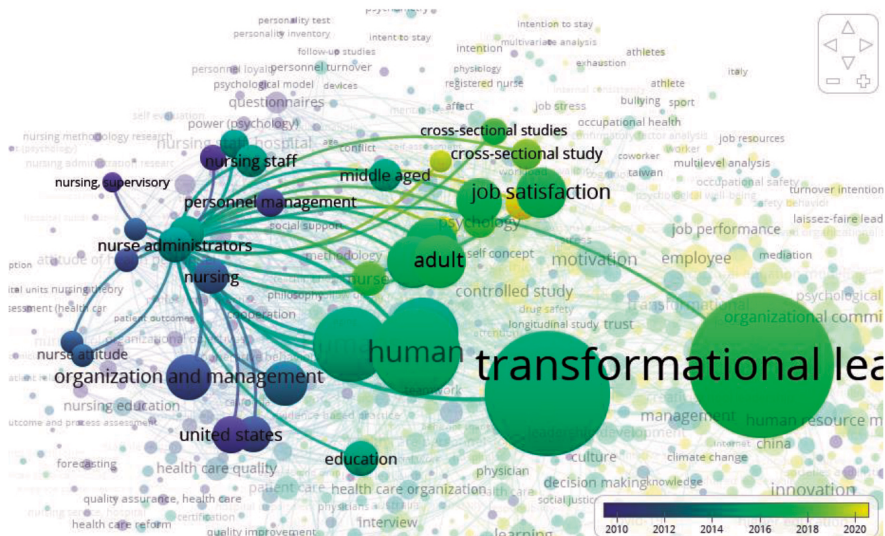
En la figura 8, el mapa de red generado muestra varias áreas densamente conectadas que representan clústeres temáticos clave en la investigación sobre liderazgo transformacional. Los nodos más grandes y las conexiones más fuertes indican los términos más frecuentemente investigados y sus relaciones.

Figura 8. Redes de mapa de red derivado del núcleo semántico transformational leadership con 6 clúster y 1000 ítems



Fuente: Scopus (2024) y diseño VOSviewer.

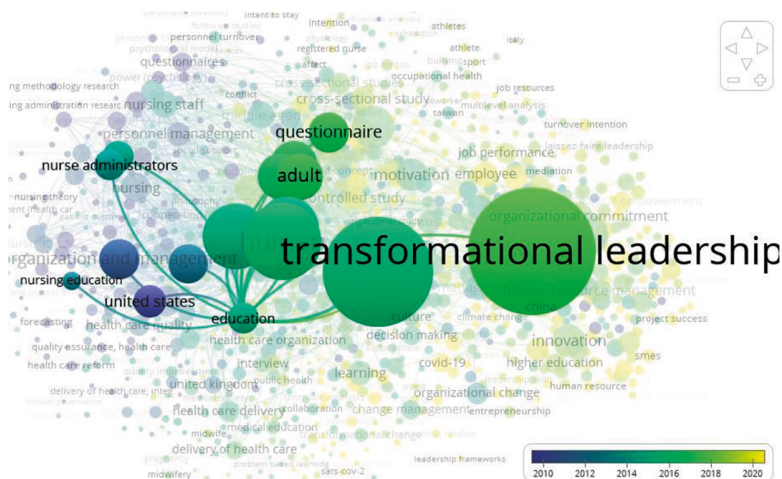
Figura 10. Clúster 4 Mapa de co-ocurrencia de términos sobre liderazgo transformacional en el ámbito de la gestión del personal de enfermería con 142 ítems



Fuente: Scopus (2024) y diseño VOSviewer.

En la figura 11, se presenta el clúster 3 con 195 ítems, con una tendencia de palabras clave en educación. Este clúster abarca términos como “educación”, “desarrollo de liderazgo” y “enseñanza”, resaltando el papel del liderazgo transformacional en la formación y desarrollo de futuros líderes.

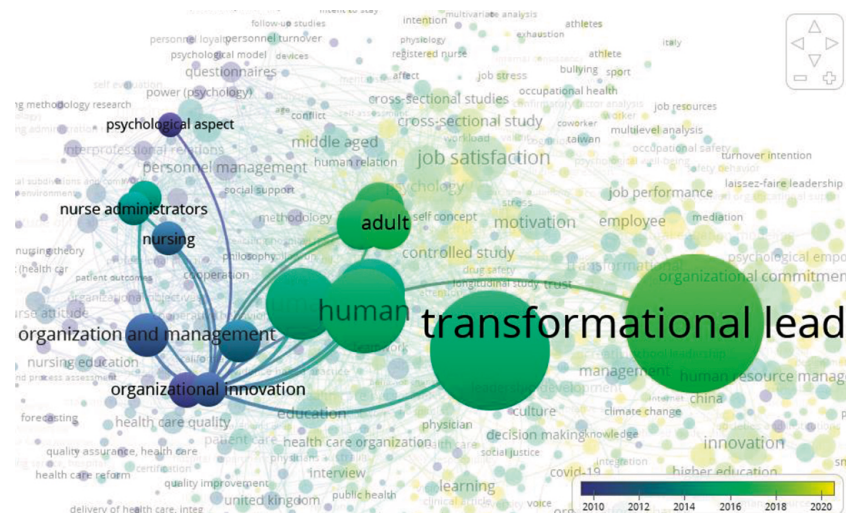
Figura 11. Clúster 3 derivado del núcleo semántico transformational leadership con 195 ítems



Fuente: Scopus (2024) y diseño VOSviewer.

En la figura 12, se presenta el clúster 3 con 195 ítems, con una tendencia de palabras clave en educación. Este clúster abarca términos como la *innovación* y el *cambio organizacional*, como “innovación”, “cambio organizacional” y “gestión del conocimiento”, indican que el liderazgo transformacional facilita un ambiente de trabajo propicio para la creatividad y la adaptabilidad.

Figura 12. Clúster 3 derivado del núcleo semántico transformational leadership con 195 ítems



Fuente: Scopus (2024) y diseño VOSviewer.

Análisis y discusión

Los estudios revisados, incluyendo los de Bass y Avolio (1994) y Gumusluoglu e Ilsev (2009), respaldan la asociación positiva entre el liderazgo transformacional y mejoras en la motivación, satisfacción laboral e innovación organizacional. Este cuerpo de literatura subraya la importancia de los líderes transformacionales en la creación de ambientes propicios para la innovación y el desarrollo personal (Cummings et al., 2010).

Aunque la literatura existente ha destacado la relación entre liderazgo transformacional y resultados organizacionales positivos, como sugiere Alcázar (2020), emergen nuevas áreas como la calidad en el cuidado de la salud y la cultura organizacional, que necesitan ser exploradas más a fondo. Estas áreas representan oportunidades para aplicar y estudiar los principios del liderazgo transformacional en contextos específicos y menos explorados (Leithwood y Jantzi, 2005).

Los líderes y gerentes pueden aplicar los principios del liderazgo transformacional, como señala Castaño Sánchez (2013), para mejorar el rendimiento y la innovación organizacional. Inspirar con una visión clara, fomentar un ambiente de apoyo y promover la creatividad son estrategias efectivas respaldadas por la literatura revisada (Hersey y Blanchard, 1977).

Para ampliar este análisis, futuras investigaciones podrían incluir estudios multilingües y utilizar herramientas bibliométricas avanzadas, como sugieren Judge y Piccolo (2004), para validar los hallazgos y explorar clústeres adicionales de investigación. Esto podría facilitar una comprensión más profunda de cómo el liderazgo transformacional puede influir en la gestión organizacional en diversos contextos (Leal Afanador, 2023).

Postura para la integración de conceptos

Integrar los conceptos del liderazgo transformacional puede inspirar a otros líderes a adoptar prácticas efectivas:

- Visión y propósito compartido: articular una visión inspiradora alinea los esfuerzos hacia metas comunes (Alcázar, 2020).
- Ejemplo y modelado: actuar como modelo a seguir refuerza valores organizacionales (Bass y Avolio, 1994).
- Empoderamiento y desarrollo personal: fomentar el crecimiento individual fortalece el equipo y la organización (Cummings et al., 2010).
- Innovación y creatividad: crear un ambiente que valore la innovación permite explorar nuevas ideas (Gumusluoglu y Ilsev, 2009).

Esta estructura permite vincular los puntos clave de la literatura revisada con las oportunidades de investigación y la aplicación práctica del liderazgo transformacional.

Conclusiones

- El liderazgo transformacional se asocia significativamente con mejoras en la motivación y satisfacción laboral, y fomenta un ambiente propicio para la innovación organizacional.
- Los clústeres temáticos identificados proporcionan una visión comprensiva de las áreas clave de investigación en este campo.
- Este estudio confirma la importancia del liderazgo transformacional en la mejora del rendimiento organizacional y la promoción de la innovación. Los hallazgos

pueden guiar futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en la gestión organizacional, ayudando a líderes y administradores a desarrollar estrategias efectivas para inspirar y motivar a sus empleados.

Referencias

- Alcázar, P. (2020). Estilo de liderazgo y compromiso organizacional: impacto del liderazgo transformacional. *Revista de Temas de Coyuntura y Perspectivas*, 5(4), 89-121. http://www.scielo.org.bo/pdf/ec/v5n4/v5n4_a06.pdf
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Castaño Sánchez, R. (2013). Antecedentes y desarrollo de las teorías de liderazgo. En *Un nuevo modelo de liderazgo por valores* (pp. 23-86). Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/20002/Capitulo%202.pdf?sequence=2&isAllowed=y>lasorganizaciones.
- Cummings, G. G., MacGregor, T., Davey, M., Lee, H., Wong, C. A., Lo, E., Muise, M. y Stafford, E. (2010). Leadership styles and outcome patterns for the nursing workforce and work environment: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 47(3), 363-385. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.08.006>
- Gumusluoglu, L. y Ilsev, A. (2009). Transformational leadership and organizational innovation: The roles of internal and external support for innovation. *Journal of Product Innovation Management*, 26(3), 264-277. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2009.00657.x>
- Hersey, P. y Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Judge, T. A. y Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Leal Afanador, J. A. (2023). *Trabajo inteligente productivo*. Sello Editorial UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/book/247>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). *Aprendizaje organizacional y liderazgo en la educación*. Pearson Educación.



Capítulo 5

INCLUSIÓN



EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS: UNA MIRADA A LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

Edgar Crisanto Medina Pedraza

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Tunja,
edgar.medina@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6778-4696>*

Dignora Inés Páez Giraldo

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Cartagena,
dignora.paez@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9248-1937>*

Sandra Milena Galvis Aguirre

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Pereira,
sandra.galvis@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6490-5728>*

María Teresa Santos Torres

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Duitama,
mariat.santos@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-5932>*

Juana Valentina Roza Suárez

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Duitama,
juana.roza@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0445-6297>*

Deisy Camila García Álvarez

*Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Duitama,
Deiami30@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6131-1684>*

Resumen

La modernidad cuenta con modelos de enseñanza-aprendizaje que buscan adaptarse a las necesidades de los distintos implicados en el proceso educativo. Entre ellos, se encuentran la escuela activa, el constructivismo y la pedagogía conceptual, los cuales abogan por el desarrollo integral de los aprendices. Sin embargo, desde el fortalecimiento del internet, los modelos virtuales se convirtieron en una opción indispensable para llegar a los diferentes rincones del país, y en una herramienta de desarrollo académico

para quienes tienen labores paralelas al estudio. Es así como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) desde la Escuela Ciencias de la Educación Formadora de Docentes, promueve la inclusión a partir de las prácticas pedagógicas diversas haciendo uso de distintos medios tecnológicos y materiales contextuales, para garantizar y promover el desarrollo integral en el proceso educativo. De ahí que la presente reflexión se proponga comprender los modos en que a partir de las prácticas pedagógicas la UNAD posibilita espacios de inclusión social.

Palabras clave: inclusión social, enseñanza superior, educación a distancia, prácticas pedagógicas, lineamientos de inclusión, UNAD.

Abstract

Modernity has teaching-learning models that seek to adapt to the needs of the different people involved in the educational process, as an example of this are the active school, constructivism, conceptual pedagogy, among others, all advocating for the integral development of learners; However, since the strengthening of the Internet, virtual models have become an indispensable option to reach the different corners of the country, as well as a tool for academic development for those who have parallel tasks to study. This is how the National Open and Distance University (UNAD) from the Academic Pedagogical Solidarity Project, which from the School of Education Sciences Teacher Training, promotes inclusion based on diverse pedagogical practices making use of different technological means and contextual materials, guaranteeing and promoting integral development in the educational process. Hence, this reflection aims to understand the ways in which, based on pedagogical practices, the UNAD enables spaces of social inclusion.

Keywords: social inclusion, higher education, distance education, pedagogical practices, inclusion guidelines, UNAD.

Introducción

Desde la fundación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en 1982¹, se ha buscado implementar herramientas educativas que puedan contribuir al desarrollo social, político, económico y cultural de los diferentes rincones del país. La UNAD se ha posicionado como la primera universidad acreditada en alta calidad que no oferta cursos presenciales (UNAD, 2023), este reconocimiento evidencia el esfuerzo y la labor desarrollada desde las diferentes facultades para innovar, cultivar y desarrollar propuestas,

¹ Surgió como parte del proyecto político de Belisario Betancour, bajo el nombre Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, UNISUR. En el año 1997 el Congreso de la República la denominó Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

prácticas y dinámicas pedagógicas que puedan acoplarse a las diversidades interculturales, raciales, de género o necesidades especiales que se presenten en nuestro país. Por ello, se hace necesario reconocer el valor inclusivo que posee la educación virtual, al permitir la interacción entre los diferentes contextos.

La Organización de Naciones Unidas (2023) estima que, actualmente en el mundo un aproximado de 57 millones de niños permanecen sin poder asistir a la escuela, de ahí, la necesidad de emplear proyectos educativos donde se reconozca la importancia de los diferentes saberes, necesidades y contextos dentro de un proyecto humanístico que posibilite el fortalecimiento de proyectos entre naciones. Así, el Gobierno nacional de la mano del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha desarrollado lineamientos para la inclusión que proporcionan herramientas pedagógicas para el desarrollo de habilidades y competencias, especialmente, en personas con necesidades especiales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el desarrollo de procesos inclusivos, no puede ser entendido únicamente dentro de los parámetros de condiciones médicas, también se refiere a procesos de vinculación entre etnias, comunidades, culturas y víctimas del conflicto, pues sin excepción, todos los seres humanos deben contar con los derechos básicos, entre ellos, el derecho a una educación de calidad. En palabras de Infante (2010), “los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación” (p. 289).

Por lo anterior, la presente reflexión presenta cómo la UNAD desde la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), participa en la política de inclusión desde las prácticas educativas y pedagógicas. Para ello es importante abordar los siguientes puntos: primero, inclusión social e inclusión educativa en la que se rastrean algunas normativas, características y lineamientos para su desarrollo; segundo, prácticas educativas y pedagógicas en la UNAD, y tercero, consideraciones finales.

Marco teórico

Inclusión social e inclusión educativa

Cuando se habla de inclusión social puede entenderse desde diferentes concepciones, pues el componente social implica una incidencia política, cultural y económica. De ahí que la amplitud del término posibilite una comprensión disímil en diferentes países, pues:

Gobiernos de todos los continentes han diseñado e implementado políticas diversas de inclusión social. Estas políticas son de lo más variado y abarcan desde políticas activas de empleo, de transferencias condicionadas o incondicionales, de ingreso mínimo, de combate a la pobreza, de redistribución de la tierra, de acceso a

servicios financieros asequibles, de acción afirmativa, antidiscriminación, políticas para la plena igualdad de género, hasta políticas de ciudadanía e interculturalidad, etc. (Sandoval, 2016, p. 72)

En Colombia la inclusión va más allá de considerarse un concepto dualista entre inclusión-exclusión, que percibe a algunos grupos poblacionales totalmente excluidos que deben ser integrados, acogidos o estructurados bajo una mirada estandarizada; sino que se buscan espacios de convergencia donde las diferencias permitan una participación igualitaria y equitativa para todos y todas (MEN, 2020). Para El MEN (2013), la educación inclusiva se entiende como “el proceso que debe trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, que tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación, propias de todo el sistema” (p. 7).

Por lo tanto, se propende a la consolidación de una política educativa inclusiva acorde a las características propias de Colombia como un país multicultural, en el cual no se pretende que los estudiantes se acoplen a la educación, sino que se tiende a la creación de herramientas capaces de posibilitar una educación para todos que permita un desarrollo común más equitativo.

Referentes normativos

Colombia toma como eje normativo para la inclusión social e inclusión educativa cuatro de ellos, a saber:

1. La Constitución del 91, en la cual se estipula el país como una nación que protege, reivindica y promueve la diversidad de etnias y culturas. En el artículo 67 se establece que la educación es un derecho y un servicio que debe ser garantizado por el Estado y los entes gubernamentales, en búsqueda de una educación de calidad y la permanencia en el sistema para los educandos. El artículo 68 organiza la posibilidad de crear establecimientos educativos, que deben ser regulados. Además de estipular la importancia de integrar y respetar las identidades culturales de los grupos étnicos, el cuidado de las personas con necesidades especiales y los procesos de alfabetización. Por último, el artículo 10 reconoce la pluralidad de idiomas que existen en el territorio nacional.
2. La Ley 70 de 1993, se originó a partir del artículo transitorio 55 de la Constitución, y ampara los derechos de las comunidades afrodescendientes, destacando especialmente su derecho a recibir una educación respetuosa, atenta a sus necesidades, que procure la integración de sus valores dentro del constructo social, además de preservar la integridad de los integrantes de las comunidades. Tal y como se establece en los artículos 32, 34, 35, 36, 39 y 42.

3. La Ley 115 de 1994 aborda de manera extensa la diversidad de las personas al reconocer objetivos específicos para todos los niveles educativos y para la educación de adultos (artículo 50). Enfatiza la importancia de las diversas habilidades y capacidades (artículos 46, 47, 48 y 49), y dedica secciones completas a la diversidad de las comunidades, como los grupos étnicos (desde el artículo 55 hasta el 63), los contextos y la educación en entornos rurales o campesinos (del artículo 64 al 67). Además, proporciona directrices generales sobre lo que ahora se conoce como el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente en los artículos 68 al 71.
4. La Ley 715 de 2001 se encarga de llevar a cabo la descentralización en la administración y establece lo que conocemos como el Sistema General de Participaciones (SGP)², que enfoca el capítulo I al sector educativo.

Estas normativas posibilitan agenciar procesos pedagógicos que se acomoden a las necesidades de las poblaciones y permitan desarrollar una educación de calidad.

Características de la educación inclusiva en Colombia

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tener claro el rol que cumplen ante la sociedad y generar políticas de inclusión que garanticen las seis características a su comunidad educativa, a saber:

- **Participación:** debe promover la posibilidad de expresarse libremente y ser aceptado.
- **Diversidad:** es la comprensión de las riquezas interculturales que permite la diversidad de nuestro territorio, por lo cual se hace indispensable promover el respeto por esta.
- **Interculturalidad:** entendida más allá de la idea de tolerancia entre las culturas, se trata de la promoción de una comunicación asertiva y el aprendizaje de los diferentes saberes culturales donde todos aportan y todas las visiones son atendidas, cuidadas y respetadas.
- **Equidad:** se propone el acceso a la educación de todos y todas sin importar sus condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas o geográficas, que debe diferenciarse de la igualdad en tanto se reconocen las particularidades de cada individuo, sus modos de aprendizaje y las relaciones con el entorno colombiano.

² Por medio del cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

- **Pertinencia:** la cual busca dar respuesta a las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan, por ello es importante el lugar de las IES, pues estas tienen una flexibilidad que debe ser aprovechada.
- **Calidad:** los elementos expuestos deben velar por brindar una educación integral a los estudiantes, procurar por la innovación y el mejoramiento continuo.

Figura 13. Lineamientos política de educación superior inclusiva



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2013).

Las características mencionadas se entienden como un engranaje en el cual cada uno aporta al desarrollo de programas académicos acordes a las diversidades de los estudiantes. De ahí la importancia de planear, organizar y ejecutar acciones y prácticas pedagógicas coherentes con los contextos colombianos, que deben ser cobijados por dos principios rectores, a saber:

- **Integralidad:** se refiere a las estrategias que las IES identifican para la inclusión de todos los estudiantes, por ejemplo, la UNAD promueve diferentes tipologías de círculos de interacción y participación académica y social (CIPAS) para garantizar la vida académica virtual UNAD (VAVU) de los estudiantes. El tutor amigo es un docente que guía a los estudiantes que presentan dificultades en la adaptación al modelo pedagógico y se presenta un currículo flexible que garantiza la calidad educativa desde el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.
- **Flexibilidad:** es la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social. En ese sentido, la UNAD ha presentado herramientas para permitir el acceso de todos y todas al derecho a la educación, para ello ha adaptado espacios virtuales para

personas con necesidades especiales, y ha incluido en la planta docente a personas pertenecientes a diferentes etnias, así como ha contribuido en la adaptación curricular de acuerdo con las necesidades.

Estos elementos se emplean desde el Programa de Apoyo a la Diversidad Solidaria de la UNAD, el cual incorpora las directrices gubernamentales para generar modelos pedagógicos y diversidad de metodologías como los procesos formativos sincrónicos y asincrónicos que cuentan con herramientas, recursos educativos digitales, flexibilización y estrategias didácticas que facilitan el acceso a procesos formativos por parte de los estudiantes en cualquier instante, lugar, situación social o labor.

Además, la UNAD ha buscado crear condiciones para fortalecer espacios de integración donde cada integrante de la comunidad educativa tenga acceso a la educación superior, impactando de manera favorable en sus vidas y en sus contextos culturales. El proceso de inclusión se refiere al ingreso de distintos tipos de población, en algunos casos, se puede evidenciar la apertura a cursos dirigidos a adultos mayores, o mujeres que, por distintos motivos, deben tomar sus clases de forma remota, jóvenes trabajadores que dividen sus tiempos para poder desarrollar sus conocimientos de manera amplia, así como con comunidades indígenas en territorios aislados.

Lo mismo sucede con las minorías étnicas tales como afrodescendientes, indígenas, gitanos y mulatos. Así como sectores vulnerables de la sociedad también se vienen beneficiando de la proyección social que realizan el conjunto de instituciones que ofrecen programas a distancia: poblaciones de desplazados, madres cabeza de familia, niños, niñas y adolescentes en riesgo social, adultos analfabetos, población carcelaria, entre otros (Salazar y Melo, 2013, p. 109).

De esta manera, la UNAD contribuye a disminuir las brechas sociales llegando a contextos donde ninguna otra universidad de carácter presencial ha podido llegar. Con ese propósito elabora procesos de innovación social y adaptación a los cambios y requerimientos sociales.

UNAD y prácticas pedagógicas

Cuando hablamos del desarrollo integral de los estudiantes se debe tener en cuenta la adquisición de conocimientos de manera teórica y práctica, con las diferentes herramientas y metodologías que dan cuenta del proceso académico. Para ello, es de vital importancia la inmersión de los docentes en formación en los diferentes escenarios, con el fin de desarrollar y fortalecer sus competencias profesionales, prepararlos para enfrentar la realidad laboral docente, los problemas académicos y responsabilidades

a las que se llegarán a enfrentar día a día. Teniendo en cuenta lo anterior, a partir del Acuerdo 078 de marzo de 2022 la UNAD define la práctica pedagógica como:

una estrategia de formación que articula los saberes y las prácticas del quehacer docente con los contextos socioculturales y educativos, desde la observación participante, la inmersión y la investigación; promueve la comprensión de la diversidad étnica y cultura, la libertad de pensamiento y pluralismo. (UNAD, 2022a, p. 4)

Teniendo en cuenta las necesidades diversas de la población estudiantil y cumpliendo con las características propuestas en la definición, la UNAD ofrece tres tipos de prácticas pedagógicas. Primero, la investigación de observación. En esta se permite observar para la recolección de datos, la participación del docente en formación en las actividades académicas del grupo en el que desarrolla la práctica, lo cual le permite comprender las dinámicas que se realizan en los diferentes espacios e interactuar con los acontecimientos de manera directa, para desarrollar competencias y habilidades desde el contacto con las situaciones.

Segundo, la práctica de inmersión. Como su nombre lo indica, el docente en formación se integra y cumple funciones de un educador en su entorno de práctica, cumpliendo con los multicontextos que tiene, tales como la planeación, la ejecución y la reflexión de sus actividades educativas. Además de hacerse consiente del modo en que sus acciones repercuten en una comunidad, contexto y cultura, posibilita procesos de investigación para la construcción de nuevos conocimientos. El docente en formación obtiene deberes y tareas que le permiten comprender y desarrollar habilidades acordes a la realización de su futuro lugar de enunciación, así como reconocer las dificultades y oportunidades de su campo laboral.

Tercero, la práctica de investigación ocurre en los últimos periodos académicos, debido al trabajo que se desarrolla desde los primeros momentos de observación, en el cual se estudia una problemática del ámbito educativo, que le permite al docente en formación desarrollar sus habilidades investigativas, generar mejoras en su entorno de práctica y en la población en la que esta se desenvuelve. Según los “Lineamientos de las prácticas educativas y pedagógicas para estudiantes de licenciatura” (UNAD, 2022b):

En el ámbito de la práctica educativa y pedagógica la investigación como fuente de conocimiento busca dar respuesta a los problemas surgidos en el quehacer docente diario para contribuir a la transformación de contextos y a la mejora de procesos educativos en los diferentes escenarios educativos, por lo tanto, desde la práctica investigativa se apuesta por un docente investigador generador de propuestas de innovación educativa que gestionen y movilicen la construcción de nuevos conocimientos. (pp. 25-26)

Dicho lo anterior, el desarrollo de las prácticas pedagógicas se da desde una mirada holística en la que cada docente en formación puede encontrar los mecanismos apropiados para desarrollar habilidades y competencias acordes a las necesidades de su entorno. El desarrollo de las prácticas pedagógicas está dado desde una comprensión contextual de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Los ejercicios empleados desde los círculos de interacción y participación académica y social (CIPAS), evidencian el trabajo colaborativo y permiten comprender que cada agente educativo importa y sus diferencias enriquecen los espacios de conocimiento. Además, la facultad de ciencias de la educación promueve propuestas innovadoras y flexibles que se acomodan a los procesos sociales y culturales de los docentes en formación, se trata de hacer del espacio pedagógico un ambiente de crecimiento personal y comunitario, donde la realización de las actividades y proyectos esté mediada por la inclusión de las diversidades como oportunidades de ampliar los horizontes de aprendizaje.

Consideraciones finales

Cuando se habla de las dinámicas educativas se evidencian distintos modos de llevar a cabo su ejecución, como se ha visto a lo largo de la presente reflexión, la labor desempeñada por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia busca promover espacios de convergencia en los que la inclusión social y educativa sean un pilar del desarrollo intercultural de la nación, para ello, ha dispuesto de canales como las plataformas virtuales y los apoyos psicoterapéuticos que permitan un acompañamiento significativo en el desarrollo de cada uno de los implicados en la educación.

Por otra parte, los procesos de inclusión posibilitan un acercamiento a los diferentes territorios que permiten el intercambio de aprendizajes entre las diversas comunidades. Para el 2022, el programa Arando la Educación benefició 9024 colombianos de comunidades aledañas y excombatientes, así como en el proyecto Escuela de Formación de Líderes se beneficiaron 24 000 líderes y lideresas sociales (UNAD, 2022c). Esto evidencia una aproximación no solo a los territorios, sino a las dinámicas estructurales del país.

En ese sentido, la presente reflexión tuvo como pilar evidenciar las maneras en que las universidades ejecutan mecanismos de inclusión que posibilitan espacios para el desarrollo integral de los estudiantes. El principio *educación para todos* se consolida como la base del proyecto educativo de la UNAD, de ahí, que el fomento de espacios se dé en búsqueda del bienestar de todos y cada uno de los integrantes. Ahora bien, es importante comprender que las prácticas pedagógicas están medidas por un acompañamiento continuo que permite la aproximación clara hacia su lugar de desempeño, pues el proceso de inclusión no se limita a hacer partícipes a las minorías de un gran espacio educativo dictado desde las hegemonías, sino que se trata de comprender

el modo en que la educación que se brinda en la actualidad logra adecuarse para el beneficio de todos y todas en los diferentes contextos. Como prueba de ello:

En 2022 se lograron 6856 matrículas para la inclusión educativa en el Sistema de Educación Permanente como escenario de desarrollo social, de los cuales, 5204 fueron beneficiarios de proyectos especiales y 1652 beneficiarios por matrícula individual. Como contribución a la paz territorial, la UNAD junto al Ministerio de Economía y Finanzas, graduó a 176 personas desde el programa Maestro Itinerante y para la vigencia 2022, desde el programa Arando la Educación se beneficiaron 9024 personas de comunidades aledañas y excombatientes, graduando a 57 de ellos. (UNAD, 2023b)

De esta manera, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) no solo se convierte en posibilitadora del conocimiento, sino que evidencia los caminos sobre los cuales se debe andar desde la educación, promoviendo espacios de bienestar, inclusión y desarrollo que permitan la consolidación de una nación más justa, equitativa y solidaria. Se deja de lado el estandarte de una educación homogénea, para evidenciar la importancia de lo heterogéneo en el desarrollo cultural del país.



En Colombia la inclusión va más allá de considerarse un concepto dualista entre inclusión-exclusión, que percibe a algunos grupos poblacionales totalmente excluidos que deben ser integrados, acogidos o estructurados bajo una mirada estandarizada.

La educación para todos es una educación desde la comprensión, la diferencia y la adaptabilidad de las instituciones educativas. Así, la UNAD da cumplimiento a su misión contribuyendo a disminuir las brechas sociales y cumpliendo proyectos de vida que se entretajan para posibilitar la consolidación de experiencias capaces de sanar y proteger el tejido social.

Referencias

Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. *Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial 41013. <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/Ley%2070%20de%201993.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715 de 2001. *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Diario Oficial 44654. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20dictan,e-ducaci%C3%B3n%20y%20salud%2C%20entre%20otros>

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva>

Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Dirección de Fomento para la Educación Superior: Lineamientos política de educación superior inclusiva*. chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-357277_recurso.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring access to education for all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Educación para todos*. https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos
- Salazar, R. J. y Melo, Á. L. (2013). Lineamientos conceptuales de la modalidad de educación a distancia. En N. Arboleda y C. Rama (Eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 81-111). ACESAD. http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Sandoval, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (5), 71-108. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2022a). *Acuerdo 078 del 29 de marzo de 2022*. chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://9dfe5039-1967-46d7-bd1c-67ad56360d77.filesusr.com/ugd/78793e_86b64ed991f04aa69af8b-91632b1a114.pdf
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2022b). *Lineamientos de las prácticas educativas y pedagógicas para estudiantes de licenciatura*. https://academia.unad.edu.co/practica-educativa-y-pedagogica
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2022c). *Boletín de resumen de resultados rendición de cuentas interna 2022*. Boletín de resumen de Resultados Rendición de Cuentas Interna 2022
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2023a). *Reseña histórica*. https://informacion.unad.edu.co/index.php/acerca-de-la-unad/resena-historica
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2023b). *Resultados de la gestión de la UNAD–Rendición de cuentas 2022*. https://sig.unad.edu.co/rendicion-de-cuentas/vigencia-2022/622-resultados-de-la-gestion-de-la-unad-rendicion-de-cuentas-2022

MÁS UNAD, MÁS EQUIDAD: CONSTRUYENDO UN ENTORNO INCLUYENTE PARA TODOS

Ana María Abad Salgado

*Docente MT ESCAH. UNAD CIP Dosquebradas. Risaralda,
ana.abad@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6924-9555>*

Diana Patricia Duque Arcila

*Docente MT. ESCAH. UNAD CIP Dosquebradas. Risaralda,
diana.duque@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0552-923X>*

Carla Johana Martínez García

*Docente MT. ESCAH. UNAD CIP Dosquebradas. Risaralda,
carla.martinez@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0981-5332>*

Resumen

Este artículo explora la formación inclusiva en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), reconocida por su enfoque en la educación virtual y catalogada de alta calidad académica, al desarrollar un modelo educativo que promueve la inclusión y la equidad, garantizando el acceso y la permanencia de estudiantes de diversos contextos socioeconómicos y con capacidades diversas. El documento destaca las estrategias adoptadas por la UNAD para eliminar barreras de aprendizaje y fomentar un entorno educativo inclusivo, entre estas estrategias se incluyen la adaptación de materiales didácticos, el uso de tecnologías accesibles, y la formación continua del personal docente en metodologías inclusivas. Además, la UNAD ha implementado programas de apoyo específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales, asegurando con ello que todos los estudiantes reciban las oportunidades necesarias para su desarrollo académico y personal. Se analiza también el impacto positivo de estas iniciativas en la comunidad estudiantil y en la sociedad en general, y se subraya cómo la formación inclusiva contribuye al empoderamiento de comunidades vulnerables y promueve la igualdad de oportunidades en la educación superior.

Palabras clave: accesibilidad, adaptaciones curriculares, equidad educativa, estrategias inclusivas, tecnología accesible.

This article explores inclusive education at the National Open and Distance University (UNAD), recognized for its focus on virtual education and accredited for high academic quality. The university has developed an educational model that promotes inclusion and equity, ensuring access and retention of students from diverse socioeconomic backgrounds and with diverse abilities. The document highlights the strategies adopted by UNAD to remove learning barriers and foster an inclusive educational environment. These strategies include the adaptation of teaching materials, the use of accessible technologies, and the continuous training of teaching staff in inclusive methodologies. Additionally, UNAD has implemented specific support programs for students with special educational needs, ensuring that all students receive the necessary opportunities for their academic and personal development. The positive impact of these initiatives on the student community and society in general is also analyzed, emphasizing how inclusive education contributes to the empowerment of vulnerable communities and promotes equal opportunities in higher education.

Keywords: accessibility, curricular adaptations, educational equity, inclusive strategies, accessible technology

Introducción

El modelo de educación virtual se concibe como el desarrollo de programas de formación por medio de la utilización de las tecnologías, que permiten acceder al conocimiento sin la necesidad de estar en la presencialidad e implican una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Desde el MEN se plantea la educación virtual como una herramienta para disminuir la exclusión educativa que crea ambientes inclusivos donde se respeta, entiende y protege la diversidad (Agudelo et al., 2014).

Asu vez, se favorece un modelo de educación flexible y personalizado al tener en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, al igual que los estilos de aprendizaje, donde el rol de los tutores es facilitar y motivar de manera permanente la aprehensión del conocimiento, realizando un acompañamiento y seguimiento permanente (Rama, 2013), por ese motivo, dicho tutor se concibe como un líder transformador para la UNAD.

En este orden de ideas, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ha sido pionera en la implementación de modelos educativos que promueven la inclusión y la equidad en la educación superior. En un contexto donde la diversidad y la heterogeneidad de la población estudiantil son cada vez más evidentes, la UNAD ha adoptado un enfoque inclusivo que busca garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, capacidades diferentes, o contextos culturales.

De ahí que, la formación inclusiva en la UNAD se fundamente en principios de equidad, accesibilidad y participación. Estos principios se traducen en políticas y prácticas que eliminan barreras para el aprendizaje y fomentan un entorno educativo que respeta y valora la diversidad. La universidad ha desarrollado una serie de estrategias y recursos que incluyen la adaptación de materiales didácticos, el uso de tecnologías accesibles, la capacitación continua del personal docente en temas de inclusión, y la creación de programas de apoyo específicos para estudiantes con necesidades especiales.

Además, la UNAD promueve la inclusión social a través de programas que buscan el empoderamiento de comunidades vulnerables y ofrece oportunidades de educación superior que contribuyan al desarrollo personal y comunitario. En este sentido, la UNAD no solo se enfoca en la formación académica, sino también en la formación integral de sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado con una perspectiva inclusiva y socialmente responsable.

En suma, la formación inclusiva en la UNAD representa un compromiso con la construcción de una educación superior más justa y equitativa, que reconoce y celebra la diversidad como un valor fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Descifrando la inclusión educativa

La inclusión educativa busca la transformación de los sistemas educativos con la finalidad de poder responder a la diversidad de todos los alumnos, para esto, se debe hacer efectivo el derecho a la educación (Unesco, 2020), teniendo como compromiso dar respuesta a las necesidades mediante el acceso a la educación para todas las personas, el respeto de la diversidad, fomentar la tolerancia, la solidaridad y la participación (López, 2016).

En este sentido, el concepto de inclusión sugiere que todas las personas necesitan estar insertas en la vida educativa y social; por tanto, el reconocimiento manifiesto de las personas con necesidades diversas debe ser el que son sujetos de derechos y que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que, con los medios apropiados logran desarrollarse plenamente. Como lo expresa Blanco “una condición determinada no es un atributo de la persona, sino el resultado de un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social” (2016, p. 9).

Por ende, la inclusión como paradigma se sustenta en generar procesos de comprensión y aceptación de la diversidad, el cual debe sustentarse principalmente en la garantía de derechos, siendo la educación el que más favorece el desarrollo del ser y del saber hacer.

La inclusión educativa hace referencia a metas comunes para sobrepasar todo tipo de exclusión desde una perspectiva de derecho, además se refiere al aumento del acceso, a la participación y al aprendizaje en una propuesta de educación para todos. La

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en sus artículos 1.º, 46 al 49, describe los servicios educativos para las personas con limitación, los cuales deben ser prestados teniendo en cuenta las diferentes modalidades de la atención educativa formal y no formal, por tanto, las instituciones educativas deben tener en cuenta los requerimientos para la integración social y académica.

En cuanto a las universidades colombianas que promueven programas virtuales por medio de plataformas digitales para sus estudiantes, se destaca la UNAD, que es la primera universidad del país dedicada exclusivamente a la educación a distancia. Esta alternativa de educación permite cumplir el derecho a la educación, al llegar a comunidades que no pueden acceder a la educación presencial, brindar educación de calidad y afianzar la educación como un desarrollo económico, cultural, social y político de la sociedad (Díaz, 2013). Así mismo, puede favorecer la democratización al permitir el acceso a las fuentes de información, generar igualdad en oportunidades y contribuir a que las personas se empoderen del conocimiento intelectual eliminando las barreras geográficas, laborales y personales (Cabero-Almenara, 2016).

Estrategias adoptadas por la UNAD para eliminar barreras al aprendizaje

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) tiene como misión contribuir a la educación para todos mediante la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje. Esta misión se implementa a través de la acción pedagógica, la proyección social, el desarrollo regional, la inclusión y la solidaridad, entre otros enfoques clave. Además, la UNAD se compromete con la investigación, la internacionalización y la innovación, utilizando intensivamente las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para fomentar el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo (Díaz y Betancur, 2021; Vélez, 2021).

Uno de los pilares fundamentales de la UNAD es la inclusión educativa, que se articula a través del “eje de inclusión”. Esta iniciativa aborda la atención psicosocial y educativa de personas con discapacidad y aquellas que enfrentan barreras de aprendizaje. Liderado por la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados, este proyecto tiene como objetivo establecer políticas institucionales que promuevan la equidad de oportunidades para todos los educandos, asegurando su plena participación en el entorno educativo (Vélez, 2021).

A continuación, se precisan los objetivos de este eje:

- **Capacitación en diversidad:** proveer herramientas a tutores, estudiantes y comunidad en general, para reconocer y abordar la diversidad en los espacios académicos (Vélez, 2021).

- **Atención psicosocial e inclusión:** diseñar e implementar estrategias que promuevan la inclusión de estudiantes con diversidad funcional (Díaz y Betancur, 2021).
- **Atención a la población con discapacidad:** satisfacer la demanda educativa de estudiantes con discapacidades, asegurando el acceso a recursos adecuados (UNAD, 2022).
- **Tecnologías asistidas:** desarrollar y difundir herramientas de educación inclusiva accesibles a través de TIC, que incluyan *software* y tutoriales diseñados específicamente para estudiantes con necesidades diversas (Vélez, 2021).
- **Capacitación docente:** calificar a los docentes en técnicas pedagógicas y didácticas que incorporen un enfoque diferencial, fortaleciendo así su capacidad de atención a la diversidad (UNAD, 2022).
- **Entornos virtuales adaptados:** crear aulas virtuales accesibles que faciliten una educación inclusiva (Díaz y Betancur, 2021).
- **Gestión de recursos:** informar y orientar a los estudiantes sobre los recursos disponibles conforme al reglamento estudiantil, asegurando que sus derechos sean respetados y atendidos (Vélez, 2021).
- La UNAD ha implementado estrategias específicas para diferentes tipos de discapacidad, a saber:
 - **Discapacidad sensorial:** se han adaptado materiales audiovisuales, incorporando subtítulos y descripciones auditivas, y se han implementado tecnologías asistidas como *software* de lectura de pantalla y amplificadores de sonido (UNAD, 2022).
 - **Discapacidad auditiva:** la UNAD ofrece servicios de interpretación en lengua de señas y ha desarrollado material didáctico adaptado que incluye subtítulos y transcripciones (Díaz y Betancur, 2021).
 - **Discapacidad visual:** la universidad ha asegurado la accesibilidad a través de textos en braille, audiolibros y la instalación de *software* especializado como Jaws y ZoomText en sus centros (UNAD, 2022).
 - **Discapacidad física:** se han creado entornos virtuales accesibles y se ha proporcionado soporte técnico personalizado para la adaptación de equipos y *software* (Vélez, 2021).
 - **Discapacidad cognitiva:** se han desarrollado materiales didácticos simplificados y se han implementado métodos de evaluación alternativos (Vélez, 2021).
 - **Discapacidad psicosocial:** la UNAD ofrece asesoría psicológica y ha implementado medidas de flexibilidad académica para apoyar a los estudiantes con necesidades de salud mental (UNAD, 2022).

Cumplimiento de normativas nacionales

Las estrategias pedagógicas de la UNAD están alineadas con las leyes y normativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como la Ley 1618 de 2013, que garantiza los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, y el Decreto 1075 de 2015, que regula la educación inclusiva y los ajustes razonables necesarios para asegurar la participación de todos los estudiantes (Díaz y Betancur, 2021).

En resumen, las estrategias de la UNAD para eliminar barreras al aprendizaje reflejan su compromiso con la educación inclusiva y accesible, contribuyendo al desarrollo social y humano sostenible mediante la implementación de políticas y prácticas que promueven la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades (Vélez, 2021).

Impacto positivo de las iniciativas incluyentes en la comunidad estudiantil y en la sociedad en general

Desde su creación, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ha desempeñado un papel crucial en la promoción de iniciativas incluyentes que han tenido un impacto significativo, tanto en la comunidad estudiantil como en la sociedad colombiana en general. La misión de la UNAD se ha centrado en ofrecer educación accesible y de calidad a poblaciones tradicionalmente marginadas, contribuyendo así a la transformación social y al desarrollo regional.

Sus iniciativas incluyentes han estado orientadas a eliminar barreras educativas y proporcionar herramientas que faciliten el acceso a la educación para personas con discapacidades, comunidades indígenas y afrodescendientes, así como a individuos de estratos socioeconómicos menos favorecidos. Estas políticas institucionales no solo han ampliado las oportunidades educativas, sino que también han promovido una mayor equidad social, al empoderar a los diversos grupos sociales que convergen en la sociedad colombiana para que participen activamente en el desarrollo de sus comunidades.

Uno de los pilares fundamentales de estas iniciativas, sin lugar a duda, ha sido el uso de tecnologías digitales y estrategias de educación a distancia, lo que ha permitido a la UNAD llegar a regiones apartadas del país donde el acceso a la educación superior es limitado. Es así como, mediante programas estratégicos y vanguardistas, tales como el programa Prisma, que combina telemedicina y educación en salud, demuestran el compromiso de la universidad con la inclusión y la mejora de la calidad de vida en las regiones más vulnerables (UNAD, 2024).

Además, la UNAD ha implementado proyectos de formación en justicia social y equidad, dirigidos a líderes comunitarios, lo que ha potenciado el desarrollo de capacidades locales y la estructuración de proyectos de inversión social que abordan las necesidades específicas de cada región (UNAD, 2023). Estos esfuerzos reflejan una visión de educación como motor de cambio social, donde la inclusión no es solo un objetivo académico, sino una estrategia para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Precisamente, el Plan de Desarrollo 2023-2034 de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), titulado “Más UNAD, Más Equidad”, establece una ruta clara para consolidar su papel como líder en la educación inclusiva y digital en Colombia. Este plan se alinea estrechamente con las metas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026) de Colombia, conocido como “Colombia, Potencia Mundial de la Vida”, promovido por el Gobierno nacional, el cual hace énfasis particular en la equidad educativa, proponiendo iniciativas que buscan no solo ampliar el acceso a la educación superior, sino también asegurar que esta sea de alta calidad y accesible para todos, independientemente de la ubicación geográfica o las condiciones socioeconómicas.

Este enfoque es coherente con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo, que incluye la “convergencia regional” y la “seguridad humana” como pilares fundamentales para cerrar las brechas sociales y territoriales en el país (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2024). Para esto, se ha adoptado por tecnologías exponenciales y estrategias de educación a distancia para cumplir con sus metas de inclusión y equidad, reflejando las transformaciones propuestas en el Plan Nacional de Desarrollo en áreas como la digitalización y el uso de nuevas tecnologías para mejorar la calidad de vida y la educación (UNAD, 2023).

Este esfuerzo conjunto no solo fortalece el sistema educativo, sino que también impulsa el desarrollo de capacidades locales y la participación ciudadana en la toma de decisiones; en cuanto a las personas con discapacidades, la UNAD ha implementado recursos educativos digitales accesibles y ha diseñado programas que aseguran su participación efectiva en la educación superior.

Estos esfuerzos se ven reflejados en la integración de un número creciente de estudiantes con discapacidades, que logran graduarse y contribuyen activamente en sus comunidades con las habilidades y conocimientos adquiridos. Es así, como en términos de poblaciones vulnerables, la UNAD ha logrado la graduación de un número significativo de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos sociales, más de 1000 estudiantes con diversas condiciones de discapacidad se han graduado a lo largo de los programas de inclusión de la UNAD, que incluyen accesibilidad digital y soporte psicosocial.

Asimismo, el apoyo a madres cabeza de familia ha sido otro pilar fundamental. La UNAD ofrece programas flexibles y acceso a becas y apoyos financieros que facilitan su permanencia y éxito académico. Alrededor de 3000 madres cabeza de familia han

culminado sus estudios, beneficiándose de la flexibilidad y el apoyo financiero ofrecido por la institución. Las iniciativas de inclusión para grupos étnicos han sido una gran apuesta institucional, que refleja el compromiso de la universidad con la diversidad cultural y el respeto por las tradiciones y necesidades específicas de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Es importante resaltar que se han graduado más de 3800 estudiantes de diversas comunidades indígenas y afrodescendientes, lo cual muestra su compromiso con la diversidad cultural y la equidad educativa.

A la par, se precisa que los objetivos de la UNAD de proporcionar acceso a la educación superior en todas las regiones del país, particularmente en las más alejadas y menos favorecidas, se alinean con el plan del gobierno, su enfoque en la “convergencia regional” y la “seguridad humana”. Cerca de 2300 personas de comunidades rurales, incluidos excombatientes, han obtenido títulos gracias a los programas de inclusión educativa de la UNAD.

Estos datos reflejan el impacto positivo de las políticas de inclusión de la UNAD, que están en línea con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, que se enfocan en reducir las brechas de inequidad y promover un acceso más amplio a la educación superior en Colombia. En conjunto, estos esfuerzos no solo promueven la equidad educativa, sino que también fortalecen la cohesión social y el desarrollo sostenible en Colombia, cumpliendo con los objetivos planteados tanto en el plan de desarrollo de la UNAD, como en el del Gobierno nacional.

Metodología

Para la elaboración de este artículo, se realizó una revisión teórica de los documentos oficiales y lineamientos de la UNAD en lo que compete a la educación inclusiva. A su vez hizo un rastreo de literatura gris en buscadores como Google Scholar, Science Direct, ProQuest y PsycINFO, con el fin de tener una visión amplia y diversa del tema de interés del artículo.

Conclusiones

La transversalidad de la inclusión repercute en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el estudiante, los tutores, la familia y la comunidad educativa, por tanto, los derechos deben ser garantizados en pro del bienestar. Dicho esto, es significativo promover la participación de todos los actores en la construcción, seguimiento y evaluación de las estrategias psicopedagógicas y administrativas de la UNAD para seguir cumpliendo con la misión institucional de llevar a todos los territorios educación con accesibilidad y de alta calidad.

Así mismo, la implementación de la formación inclusiva en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ha demostrado ser un modelo efectivo y necesario para garantizar la equidad y el acceso a la educación superior. A través de diversas estrategias y políticas inclusivas, la UNAD ha logrado eliminar muchas de las barreras que tradicionalmente impiden el acceso y la permanencia de estudiantes de diversos contextos y con diferentes capacidades.

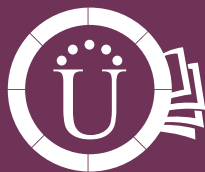
Las iniciativas de la UNAD con programas y estrategias incluyentes han sido fundamentales para promover la equidad y el acceso a la educación en Colombia, impactando positivamente no solo a los estudiantes, sino a las comunidades y la sociedad en su conjunto. Estas acciones demuestran cómo la educación inclusiva puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo social y la cohesión comunitaria.

Los desafíos y futuras direcciones para fortalecer aún más la inclusión en la UNAD, reafirman el compromiso de la universidad con una educación superior equitativa y accesible para todos, desde la articulación entre el Plan de Desarrollo de la UNAD y el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, lo cual evidencia el compromiso de la institución con una educación inclusiva y equitativa, no solo a nivel nacional sino también internacional, posicionando a la UNAD como un actor clave en la construcción de un país más justo y con mayores oportunidades para todos.

Referencias

- Agudelo, P., Moreno, Y. y Rodríguez, A. (2014). Las TIC como herramienta de inclusión para estudiantes con discapacidad auditiva, una experiencia en educación superior [Ponencia]. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. OIE, Buenos Aires, Argentina.
- Blanco, R. (2016). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15), 138-147. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2024). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida*. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>
- Díaz, V. (2013). Entornos virtuales para el desarrollo de la educación inclusiva: una mirada hacia el futuro desde el pasado de “Second Life”. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(2), 67-77. <http://hdl.handle.net/10662/936>

- Díaz, M. y Betancur, C. (2021). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. <https://pdfs.semanticscholar.org/af0a/3191a7031a7455c9054498fbc25d1c46a8d2.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/196492:Educacion-virtual-o-educacion-en-linea>
- Ortega y Gasset, J. (2021). *Misión de la Universidad*. Leal J., *Educación, virtualidad e innovación*. <https://doi.org/10.22490/9789586518253>
- Rama, C. (2013). La educación virtual como la modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Revista Diálogo Educativo*, 13(38), 325-345. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2013000100016&script=sci_abstract
- Rama Vitale, C. (2013). *Los nuevos modelos universitarios en América Latina*. Universidad Técnica Nacional.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2020). *Eje de Educación Inclusiva*. <https://rectoria.unad.edu.co/inclusion>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2022). *Resultados de la Gestión de la UNAD–Rendición de Cuentas 2022*. <https://sig.unad.edu.co/rendicion-de-cuentas/vigencia-2022/622-resultados-de-la-gestion-de-la-unad-rendicion-de-cuentas-2022>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2023). Informe de seguimiento Plan de Desarrollo 2023-2034 “Más UNAD, Más Equidad”. https://informacion.unad.edu.co/images/2023/PLAN_DE_DESARROLLO_2023-2034.pdf
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2022). *VII Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Tecnología*. <https://eventos.rumbo.edu.co/82768/detail/vii-congreso-internacional-de-educacion-inclusiva-y-tecnologia.html>
- Vélez, I. (2021). *Educación inclusiva: un camino para romper barreras en la enseñanza y el aprendizaje de los niños* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40885>



Sello Editorial

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Sede Nacional José Celestino Mutis

Calle 14 Sur 14-23

PBX: 344 37 00 - 344 41 20

Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co



9 786287 857087