

Desarrollo de proyectos formativos en confinamiento social: Estudio de caso en la universidad

Development of training projects in social confinement: Case study at the university

Desenvolvimento de projetos de formação em reclusão social: Estudo de caso na universidade

Artículo de investigación

Edwin Roger Esteban-Rivera¹
edroer@gmail.com

Amancio Ricardo Rojas-Cotrina²
amancio212@hotmail.com

Sonia Fiorella Callupe-Becerra³
sofy3122@hotmail.com

Jorge Boyle Chávez-Albornoz⁴
jorgeboylechavez@hotmail.com

Recibido: 17 de junio de 2021 Evaluado: 8 de julio de 2021

Aceptado para su publicación: 5 de agosto de 2021

¹ Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad Ciencias Sociales e Historia, Magister en Currículum Educacional, Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>

² Licenciado en Educación, Especialidad Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, Maestro en Administración de la Educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5767-8416>

³ Licenciada en Educación Inicial, Magister en Investigación y Docencia Superior. Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9199-0449>

⁴ Licenciado en Educación, Especialidad Historia y Geografía, Maestro en Gestión y Planeamiento Educativo. Docente de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1163-4362>

Cómo citar el artículo: Esteban-Rivera, E. R., Rojas-Cotrino, A. R., Callupe-Becerra, S. F. y Chávez Albornoz, J. B. (2022). Desarrollo de proyectos formativos en confinamiento social: Estudio de caso en la universidad. *Atenas*, Vol. 2 (58), 80-94.

Resumen

El inicio de la ejecución del currículo del programa Ciencias Históricas Sociales y Geográficas, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú, estructurado en base a proyectos formativos, coincidió con el comienzo del confinamiento social decretado por el gobierno para evitar la propagación de la COVID-19. En esas condiciones, en el desarrollo del proyecto formativo Gestionando proyectos de puesta en valor de los ecosistemas se asumió el reto de promover ecosistemas saludables, aplicando diversas estrategias y tomando las previsiones necesarias para evitar el contagio de la COVID-19. El artículo tiene como propósito describir el desarrollo de los proyectos formativos en la modalidad no presencial e interpretar las experiencias de los estudiantes. Se recurrió al método estudio de caso, perspectiva metodológica cualitativa y se recogió información mediante la revisión documental, observación, entrevista en profundidad y grupos focales. Como resultado se tiene que todos los equipos implementaron el proyecto emprendido y como evidencia presentaron y sustentaron el respectivo artículo. Se concluye que es posible articular el proceso enseñanza y aprendizaje con la investigación, formar personas que resuelvan problemas del contexto desde la ejecución curricular y promover ecosistemas saludables aún en tiempos de confinamiento social por la COVID-19.

Palabras clave: Plan de estudios, educación a distancia, enseñanza superior, método de enseñanza, COVID-19.

Abstract

The beginning of the execution of the program of the Historical Social and Geographical Sciences program of the Hermilio Valdizán National University, Peru, structured on the basis of training projects, coincided with the beginning of the social confinement decreed by the government to prevent the spread of COVID- 19. Under these conditions, in the development of the training project managing projects to enhance the value of ecosystems, the challenge of promoting healthy ecosystems was assumed, applying various strategies and taking the necessary precautions to avoid the spread of COVID-19. The purpose of the article is to describe the development of training projects in the remote mode and to interpret the experiences of the students. The case study method, qualitative methodological perspective was used and information was collected through documentary review, observation, in-depth interview and focus groups. As a result, all teams have implemented the project undertaken and as evidence presented and supported the respective article. It is concluded that it is possible to articulate the teaching and learning process with research, train people to solve context problems from the curricular implementation and promote healthy ecosystems even in times of social confinement by COVID-19.

Key words: Curriculum, distance education, higher education, teaching method, COVID-19.

Resumo

O início da execução do programa de Ciências Sociais e Geográficas Históricas da Universidade Nacional Hermilio Valdizán, Peru, estruturado com base em projetos de formação, coincidiu com o início do confinamento social decretado pelo governo para impedir a propagação de COVID- 19. Nestas condições, no desenvolvimento do projecto de formação Gestão de projectos de valorização dos ecossistemas, assumiu-se o desafio de promover ecossistemas saudáveis, aplicando várias estratégias e tomando os cuidados necessários para evitar a propagação do COVID-19. O objetivo do artigo é descrever o desenvolvimento de projetos de formação na modalidade remota e interpretar as experiências dos alunos. Utilizou-se o método de estudo de caso, perspectiva metodológica qualitativa e as informações foram coletadas por meio de revisão documental, observação, entrevista em profundidade e grupos focais. Como resultado, todas as equipes implementaram o projeto empreendido e conforme evidências apresentadas e corroboram o respectivo artigo. Conclui-se que é possível articular o processo de ensino e aprendizagem com a pesquisa, formar pessoas para resolver problemas de contexto desde a implantação curricular e promover ecossistemas saudáveis mesmo em tempos de confinamento social pelo COVID-19.

Palavras-chave: Currículo, educação a distância, ensino superior, método de ensino, COVID-19.

Introducción

La tendencia en el sistema universitario es formar estudiantes competentes, que conlleva a diseñar modelos educativos y currículos universitarios orientados al desarrollo de competencias (González & Acevedo, 2016; Piñero et al., 2021). Entre las propuestas para desarrollar competencias se tiene al enfoque funcionalista, conductual-organizacional, constructivista y socioformativo. El primero conceptúa a la competencia como desempeño de funciones laborales; el segundo como actuaciones que aportan ventajas competitivas a las organizaciones; el tercero como el desempeño en procesos laborales y sociales dinámicos, abordando las disfunciones que se presenta; y el cuarto como actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad ética y mejora continua (Tobón, 2015).

La socioformación busca que los estudiantes resuelvan problemas de la sociedad real para una mejor calidad de vida, tanto en plano personal como social, poniendo

en práctica su conocimiento, talento y creatividad (García et al., 2014; Tobón et al., 2015).

La socioformación enfatiza en la evaluación de los productos y propone cinco niveles de dominio de las competencias. Ver tabla Nro. 1.

Tabla Nro. 1 Niveles de dominio de las competencias

Nivel	Características
Preformal	Tiene alguna idea o noción respecto al producto, pero sin el manejo de procesos formales.
Receptivo	Aplica algunas nociones y procedimientos en el producto, pero de manera mecánica. Le falta abordar los ejes básicos del proceso con comprensión y análisis.
Resolutivo	Presenta un producto con los ejes esenciales, nociones básicas, comprensión y análisis.
Autónomo	Presenta un producto con argumentación, criterio y mejora a partir de unos determinados indicadores.
Estratégico	Presenta un producto con base en estrategias creativas, compromiso con la excelencia, afrontamiento de la incertidumbre y creatividad en el abordaje de problemas, articulando varios saberes.

Nota: Fuente Tobón, 2013; UNHEVAL, 2017; Tobón, 2017.

Los principios pedagógicos que orientan la formación integral en la socioformación son: Se forma a todos los actores, la formación se basa en la resolución de problemas, el currículo es flexible y está en continuo mejoramiento, la formación es mediante la colaboración, se aborda la inclusión mediante proyectos colaborativos, se desarrolla el pensamiento complejo mediante problemas, se evalúa para mejorar y desarrollar el talento, se desarrolla el talento contribuyendo a mejorar las condiciones de vida, se busca formar para la sociedad del conocimiento (Tobón, 2017).

La Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL) de Huánuco, Perú, basado en el enfoque socioformativo, forma personas emprendedoras con proyectos ético de vida, pensamiento crítico y sistémico, gestión y co-creación del conocimiento, capaces de resolver problemas del contexto, mediante la investigación y proyectos colaborativos para mejorar las condiciones de vida, con respeto a la diversidad sociocultural (Tobón, 2015; Tobón et al., 2016; UNHEVAL, 2017; Esteban et al., 2021).

Para formar estudiantes competentes e integrales es necesario superar los currículos disciplinares y avanzar hacia a la inter y transdisciplinariedad (Moreno, 2017). Una vía para la inter y transdisciplinariedad es estructurar los currículos en base a proyectos formativos o proyectos integrales, en reemplazo de las asignaturas. Los proyectos formativos articulan disciplinas o campos del saber al resolver problemas del contexto y sistematizar las evidencias o productos, al tiempo de ir desarrollando competencias, (Tobón, 2013; Tobón, 2014; Tobón, 2015; Zapata, 2015; Tobón et al., 2015; Guzmán, 2017; UNHEVAL, 2017; Díaz, 2020; Esteban et al., 2021).

En la UNHEVAL, el currículo del programa Ciencias Histórico Sociales y Geográficas, Facultad Ciencias de la Educación, está estructurado en base a proyectos formativos. El inicio de su implementación en abril del 2020 coincidió con el confinamiento social obligatorio, limitando el desarrollo de los proyectos formativos, entre ellos *Gestionando proyectos de puesta en valor*.

En esta coyuntura, docentes y estudiantes nos planteamos el reto de promover ecosistemas saludables en condiciones de aislamiento social obligatorio, aplicando diversas estrategias y tomando las previsiones necesarias para evitar el contagio de la COVID-19, de ahí que el propósito del presente artículo es describir el desarrollo de los proyectos formativos en la modalidad no presencial e interpretar las experiencias de los estudiantes.

Metodología y métodos

La investigación corresponde a la perspectiva metodológica cualitativa que, se sustenta en el paradigma interpretativo (Rivas, 2014). El método empleado es el estudio de caso que, aborda un caso o fenómeno su contexto real, que por su singularidad merece ser estudiada (Piñero et al., 2019), cuyo propósito se orienta hacia la generación de un conocimiento experiencial del caso.

En la investigación se analiza e interpreta el desarrollo del proyecto formativo *Gestionando proyectos de puesta en valor de los ecosistemas* en condiciones de confinamiento social obligatorio por el COVID-19. Cabe mencionar que el referido

proyecto formativo está considerado en el VII ciclo de estudios, según el currículo vigente del programa Ciencias Histórico Sociales y Geográficas, se desarrolló en dieciséis semanas en el semestre académico 2020-I, acumulando 192 horas académicas y con peso de 8 créditos. Participan del proyecto formativo 16 estudiantes matriculados en el VII ciclo y 2 docentes con carga académica, pudiéndose invitar a más docentes para promover la inter y transdisciplinariedad. La recogida de la información se realizó mediante la revisión documental, diarios de campo, entrevistas en profundidad y grupos de discusión con estudiantes de pregrado. La legitimidad de la información se realizó mediante la triangulación de datos (Leal, 2009), que permitió contrastar la información proveniente de la revisión documental, diarios de campo, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Resultados y discusión

Siguiendo la propuesta de Tobón (2014) y Tobón et al. (2015), el proyecto formativo se desarrolló en seis fases o momentos:

Presentación y acuerdo del proyecto

El primer día de clases se socializó con los estudiantes el proyecto formativo denominado *Gestionando proyectos de puesta en valor de los ecosistemas*. La estructura del plan del proyecto formativo fue:

- a) Información general, que comprende título y duración del proyecto formativo, número de horas, créditos, docentes responsables.
- b) Propósito o sumilla del proyecto, transcrito del currículo de estudios.
- c) Competencia genérica y de especialidad, transcritos del currículo de estudios.
- d) Problema del contexto, que en esta oportunidad fue formulada por los docentes en término de reto: Promover ecosistemas saludables en condiciones de aislamiento social obligatorio, aplicando diversas estrategias y tomando las previsiones necesarias para evitar el contagio de la COVID-19.

- e) Saberes esenciales, son saberes de inicio previstos por los docentes.
- f) Programa del proyecto, que comprende el momento, semana a desarrollarse, actividades, recursos y evidencias.
- g) Matriz de valoración de desempeños.
- h) Instrumento de valoración de las evidencias.
- i) Referencias.

Para el desarrollo del proyecto formativo, los estudiantes tuvieron la libertad de formar equipos de trabajo, la mayoría lo hizo por afinidad o porque vivían cerca y podían reunirse con facilidad en tiempos de confinamiento social. Se constituyó un equipo de tres integrantes, cinco de dos integrantes y tres de solo un estudiante.

Siguiendo la propuesta de Tobón et al. (2015), cada uno de los equipos identificó un problema de su contexto a resolver, planteó el objetivo, identificó la vinculación de las disciplinas que contribuyen a la resolución del problema, acordó las acciones claves del proyecto y estableció pautas para el trabajo colaborativo. Se establecieron las evidencias que paulatinamente cada equipo debía de presentar en el campus virtual Moodle, según las fases del desarrollo del proyecto, también se socializó los criterios de evaluación.

Valoración de los saberes previos

En esta fase se recurrió a la técnica grupos de discusión por cuanto se demarcó el grupo “para conversar y llevar a cabo la discusión sobre el tema establecido” (Piñero et al., 2019), en este caso para profundizar en los conocimientos y significados que otorgan los estudiantes con relación a los aspectos básicos vinculados al proyecto. El conocimiento previo adquiere mucha importancia desde el enfoque cognitivo del aprendizaje porque considera que la adquisición de una nueva información depende “de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva” (Ausubel et al., 1983, p. 7).

Se pudo identificar que los estudiantes desconocían el significado de un proyecto formativo y cómo se desarrolla, nunca habían elaborado un artículo científico. Tenían nociones sobre el significado de ecosistema, ambiente, actividades productivas, ecosistema emprendedor, calidad de vida, turismo, ecosistema y desarrollo económico; pero les resultaba difícil poder desarrollar un proyecto que les permitiese promover ecosistemas saludables en condiciones de aislamiento social obligatorio.

Las dificultades de los estudiantes para desarrollar proyectos formativos se pueden sintetizar en la siguiente expresión:

Siempre hemos desarrollado asignaturas teóricas, nunca hemos desarrollado proyectos para resolver problemas, tampoco hemos hecho artículos. Todo esto nuevo para nosotros (E2, GF-13/05/2020).

Gestión del conocimiento

La gestión y co-creación del conocimiento consiste en un “un conjunto de procesos que buscan gestionar la creación y difusión del conocimiento con la finalidad de alcanzar los objetivos de la organización” (Lee y Yang, 2000 citado en Ponce et al., 2020, p. 55).

En esta fase, los estudiantes se familiarizaron con la búsqueda de información en la biblioteca virtual de la UNHEVAL y en revistas indizadas, analizaron conceptos y teorías que permitieron comprender el reto: Promover ecosistemas saludables en condiciones de aislamiento social obligatorio, aplicando diversas estrategias y tomando las previsiones necesarias para evitar el contagio de la COVID-19. Interpretaron textos a fin de ir construyendo, paso a paso, las teorías referenciales que le dio soporte al proyecto emprendido por cada equipo.

Esta fase contribuye a la autonomía de los estudiantes. Los estudiantes mencionan: *Nos hemos vuelto autónomos, yo antes, por ejemplo, no sabía tanto buscar información mediante el internet, pero al realizar estos proyectos, me di cuenta que hay una infinidad de fuentes (E3, GF-21/08/2020).*

Con los proyectos formativos me di cuenta de muchos documentos interesantes que uno los guarda en el estante virtual de la biblioteca [virtual] para leerlos después” (E12, GF-21/08/2020).

Antes la biblioteca no era utilizada, pero ahora estamos explotando más a la biblioteca, es de donde sacamos más información (E11, GF-21/08/2020).

Efectivamente, con los proyectos formativos los estudiantes buscan información para resolver los problemas que asumieron, analizan, interpretan y articulan diversas teorías; procesos vitales para toda investigación, aspecto que “determina el perfil de la universidad moderna, lo cual, supone un proceso integral que fomente el aprendizaje autónomo e implique la creación de una cultura para la apropiación crítica del conocimiento” (Rodríguez & Barragán, 2017, p. 7). No olvidemos que el requerimiento que se hace a la educación actual es la articulación del desarrollo curricular con la investigación. Stenhouse (2007) considera que no es posible separar la enseñanza de la investigación.

Diagnóstico del contexto

En esta fase, cada uno de los nueve equipos, identificaron los problemas del contexto como punto de partida para promover ecosistemas saludables en condiciones de aislamiento social. Los problemas identificados se presentan en la Tabla Nro. 2.

Tabla Nro. 2 Problemas del contexto identificados, según equipos de trabajo

Equipo	Problema identificado
1	Falta de un ecosistema saludable en nuestros hogares.
2	Desconocimiento del cuidado del ecosistema en el hogar.
3	Deterioro del medio ambiente y calidad de vida en el centro urbano de San Luis Sector 1, Amarilis.
4	Carencia de áreas verdes en hogares de reducidas áreas.
5	Contaminación de los alrededores de la laguna Viña del Río, Huánuco.
6	Desinterés de las familias por el cuidado del medio ambiente.
7	Deterioro del área verde y arrojado de desechos en el parque del distrito de Amarilis.
8	Deterioro de la calidad por confinamiento social.
9	Carencia de áreas verdes en los hogares de mi barrio.

Nota: Fuente propia de la investigación.

El proyecto se desarrolló entre los meses de mayo y agosto del 2020, meses en que en el mundo se registraron altos índices de contagio de la COVID-19, generando que en los diversos países, incluido el Perú, se decretara el confinamiento social obligatorio (Esteban et al., 2020). Esta medida provocó malestar en la población, como se advierte en el siguiente enunciado:

Hay momentos en que no nos sentimos a gusto, por eso del aislamiento, nos sentimos estresados de no salir, nos causa estrés (E11, EP-13/05/2020).

El estudio realizado por Campos et al. (2020) corrobora esta apreciación y consideran que, el bienestar psicológico se ve deteriorado y el afrontamiento psicológico se ve amenazado por la COVID-19, pudiendo generar secuelas negativas de miedo, ansiedad y estrés, afectando la estabilidad emocional de los estudiantes universitarios.

Esta situación no solo afectó a estudiantes, sino a la población en general, constituyéndose en una dificultad al momento de emprender el reto de promover ecosistemas saludables en condiciones de aislamiento social.

Emprendimiento y resolución del problema

La socioformación promueve la realización de proyectos de emprendimiento que tengan impacto en la resolución de los problemas individuales y colectivos que se tienen en la cotidianidad (Tobón, 2018; Juárez et al., 2019). Por ello, sustentados en teorías vigentes y haciendo uso de la creatividad, cada uno de los nueve equipos diseñó estrategias para promover ecosistemas saludables. Los proyectos emprendidos, según problema identificado, se aprecia en la Tabla Nro. 3.

Tabla Nro. 3 Proyectos emprendidos por equipos de trabajo, según problema identificado

Equipo	Problema identificado	Proyecto emprendido
1	Falta de un ecosistema saludable en nuestros hogares.	Mejorando el ecosistema de nuestros hogares, una opción para mejorar la calidad de vida.
2	Desconocimiento del cuidado del ecosistema en el hogar.	Promoviendo un ecosistema emprendedor desde mi hogar.
3	Deterioro del ambiente y calidad de vida en el centro urbano de San Luis Sector 1, Amarilis.	Calidad de vida y medio ambiente: Salud, bienestar y conciencia ambiental en el centro urbano de San Luis Sector 1, Amarilis.
4	Carencia de áreas verdes en hogares de reducidas áreas.	Promoviendo un ecosistema en nuestro balcón.

5	Contaminación de los alrededores de la laguna Viña del Río, Huánuco.	Estrategias para disminuir la contaminación en los alrededores de la laguna Viña del Río, Huánuco.
6	Desinterés de las familias por el cuidado del medio ambiente.	Promoviendo hábitos ecológicos para el cuidado del medio ambiente desde casa.
7	Deterioro del área verde y arrojado de desechos en el parque del distrito de Amarilis.	Preservando el parque la salud del distrito de Amarilis.
8	Deterioro de la calidad por confinamiento social.	La calidad de vida durante el confinamiento social.
9	Carencia de áreas verdes en los hogares de mi barrio.	Creando ambientes saludables en mi barrio mediante biohuertos familiares.

Nota: Fuente propia de la investigación.

En el desarrollo de los proyectos se articularon diversos campos del saber, se profundizó en el uso de recursos TIC, plataformas virtuales, psicología del aprendizaje, manejo de estrés por confinamiento, innovaciones didácticas, teorías pedagógicas, cuidado del ambiente, tipos de ecosistemas, proceso de investigación, redacción de informes de investigación, entre otros.

Se tuvo en consideración la inclusión socioformativa (Tobón, 2019), plasmado en la conformación de equipos de trabajo integrando por estudiantes de diversas habilidades y competencias, incorporando a los que tienen dificultades de acceso a internet o carecen de pc o laptop. El objetivo estuvo puesto en lograr la formación integral de todos los estudiantes, considerando sus diferencias e intereses, a través del trabajo colaborativo (Vázquez, et al., 2017; Juárez et al., 2019).

Los estudiantes iban diseñando y ejecutando sesiones, al tiempo que evaluaban su accionar; es decir, deconstruían y reconstruían permanentemente su “rol docente” o de “líder” en la promoción de ecosistemas; es decir, emplearon la investigación-acción pedagógica, como una forma de mejorar su quehacer en calidad de docentes en formación (Esteban et al., 2018).

Socialización del desarrollo del proyecto formativo

En esta fase cada equipo presentó un artículo sobre el desarrollo del proyecto formativo, el mismo que tuvo la siguiente estructura: título del proyecto, resumen, introducción, bases teóricas referenciales, metodología, resultados, conclusiones,

referencias y anexos. Los artículos presentados tienen la misma denominación que los mencionados en la Tabla Nro. 3, columna “Proyectos emprendidos”.

Los artículos fueron sustentados vía Cisco Webex, recibiendo la crítica por parte de los profesores y estudiantes, con el único propósito de mejorar permanentemente los informes. Queda pendiente la publicación de los artículos, tarea que es asumido por cada equipo, porque, tal y como expresan Piñero et al. (2020), en la sociedad actual se hace necesario que los conocimientos científicos y tecnológicos generados por la investigación se conviertan en instrumentos de consulta masiva.

Conclusiones

La implementación de las clases a distancia en los distintos niveles educativos se ve dificultada por la exclusión educativa, a pesar que la UNESCO (2016) considera la inclusión vinculada al acceso, la participación y los logros de todos los alumnos y alumnas, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. No todos los estudiantes tienen las mismas condiciones logísticas: equipos y conectividad a internet, que les permita desarrollar las clases dentro de los parámetros establecidos. El escenario actual muestra que la inclusión digital en el ámbito educativo es un proceso incipiente y afectan directamente a colectivos en riesgo de exclusión social.

Aún en este contexto la acción pedagógica continúa, docentes y estudiantes se van adecuando a nuevos contextos de aprendizaje, las clases virtuales se han enfatizado en tiempos de confinamiento, todo hace suponer que se quedará en el sistema educativo. Paralelo a las clases virtuales, que es una tendencia mundial, se encuentra el desafío de formar personas competentes, capaces de afrontar las adversidades e incertidumbre de mundo complejo y cambiante.

El mundo complejo e interrelacionado requiere ser abordado desde esa complejidad, traspasando los límites de la disciplinariedad. Formar personas competentes implica formar personas que sean capaces de resolver problemas articulados saberes provenientes de distintas disciplinas, en ese sentido, la

socioformación es una opción, porque la esencia de su implementación es resolver problemas del contexto.

La experiencia en el programa de Ciencias Histórico Sociales y Geográficas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, Perú, evidencia que es posible articular el proceso enseñanza y aprendizaje con la investigación, es posible formar personas que resuelvan problemas del contexto desde la ejecución curricular, en base al trabajo colaborativo, co-creación del conocimiento, emprendimiento y que sean capaces de comunicar las experiencia en diversos trabajos académicos: informes, monografías, artículos, todo ello enmarcado en un proyecto ético de vida.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Campos-Cornejo, L. L., Jaimes-Campos, M. Á., Villavicencio-Guardia, M. C. y Esteban-Rivera, E. R. (2020). Bienestar y afrontamiento psicológico de estudiantes universitarios en estado de confinamiento por COVID-19. *Revista Inclusiones*. Vol. 7. (Num. Especial Octubre/Diciembre), 377-398. <https://bit.ly/3jcRR8R>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Esteban-Rivera, E. R., Cámara-Acero, A. A., & Villavicencio-Guardia, M. d. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 13 (Num. Especial Noviembre), 82-94. <https://bit.ly/2SylWaW>
- Esteban-Rivera, E. R., Cámara-Acero, A., Rojas-Flores, A. y Chávez-Albornoz, J. (2018). *Investigación-acción pedagógica: Transformación de la práctica docente*. UNHEVAL.
- Esteban-Rivera, E. R., Portocarrero-Merino, E., Rojas-Cotrino, A. R. y Piñero-Martín, M. L. (2021). La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria. *Revista Inclusiones*, 8(1), 241-261. <https://bit.ly/3qYr5Cl>
- García-Fraile, J. A., López-Rodríguez, N. M. y Zúñiga, R. (2014). *Aprendizaje y vida. Construcción didáctica evaluación y certificación de competencias en educación desde el enfoque socioformativo*. Pearson.

- González-Burboa, A. L. y Acevedo-Cossio, C. A. (2016). Percepción de estudiantes de la Salud acerca de la implementación de las macrocompetencias genéricas. *Educación Médica Superior*, 30(4), 349-360. <https://bit.ly/3h4twSO>
- Guzmán-Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. <https://bit.ly/3vYTRHo>
- Juárez-Hernández, L. G., Luna-Nemecio, J. y Guzmán, C. (2019). *Talento, investigación y socioformación*. Kresearch.
- Leal, J. (2009). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación* (Segunda ed.). Editorial Universidad de Los Andes.
- Martínez-López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4, 267-270. <https://doi.org/10.5209/soci.69629>
- Moreno-Toledano, L. A. (2017). Abordar lo complejo desde el diseño: Una mirada hacia la transdisciplinariedad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 369-385. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2650>
- Piñero, L., Perozo, L., Valvo, M. y Gil, D. (2020). Formas de producción intelectual y su difusión científica. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 16 (46), 19-30. <https://bit.ly/3wUhr3>
- Piñero-Martín, M. L., Esteban-Rivera, E. R., Rojas-Cotrina, A. R., & Callupe-Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26 (93), 123-138. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972>
- Piñero-Martín, M. L., Rivera-Machado, M. E. y Esteban-Rivera, E. R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*. Fabriray. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Ponce-Lopez, I., Juárez-Hernández, L. G. y Tobón, S. (2020). Preferencias construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 10 (1), 40-65. <https://bit.ly/3mQoOdC>
- Rivas Ñañez, F. (2014). *Diccionario de investigación científica cualitativa y cuantitativa*. Lima: Concytec.
- Rodríguez-Andino, M. D. y Barragán-Sánchez, H. M. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Revista Killkana Sociales*, 1 (2), 7-14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v1i2.29
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (Sexta ed.). Morata.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular: Una perspectiva socioformativa*. Trillas.

- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: Teoría y metodología*. Pearson.
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Macro.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Kresearch. [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2)
- Tobón, S. (2018). *Proyecto de gestión escolar: Socioformación y prácticas pedagógicas*. Kresearch.
- Tobón, S. (2019). *¿Cómo lograr clases motivantes y participativas? Un enfoque socioformativo*. Kresearch.
- Tobón, S., García-Fraile, J. A., & Pimienta-Prieto, J. H. (2016). *Secuencias didácticas y socioformación*. Pearson Educación.
- Tobón, S., Gonzalez, L., Nambo, J. S. y Vazquez Antonio, J. M. (2015). La Socioformación: Un estudio conceptual. *Revista Paradigma*, XXXVI (1), 7-29. <https://bit.ly/36nMSxr>
- Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/38tkQka>
- UNHEVAL. (2017). *Modelo educativo*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Vázquez-Antonio, J. M., Hernández-Mosqueda, J. S., Vázquez-Antonio, J., Juárez-Hernández, L. G. y Guzmán-Calderón, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 17 (33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Zapata-Callejas, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8 (2), 24-33. <https://doi.org/10.18359/ravi.1420>

Agradecimientos:

A los estudiantes con quienes se desarrolló el proyecto formativo Gestionando proyectos de puesta en valor de los ecosistemas en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán: Melva Arratea Salvador, Claudia Tucto Juande, Xina Miraval Rivera, Yuliza Tarazona Huaman, Sonia Nohemí Robles Malpartida, Emerson Yobel Mariano Chaupis, Yuver Cruz Céspedes, Lunik Cadillo Chayco, Alexander Eusebio Espinoza Cerna, Yonel Villanueva Sandoval, Yessenia Milagros Jacinto Herrera, Aracelly Delgado Robles, Ederson Amancio Atavillos Guerra, Roxana Ferrer Manzano, André Caballero Chávez y Edith Solandi Espinoza Laurencio.