



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

# Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025





**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

# Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2025  
Vicerrectorado Académico  
Avenida Paso de los Andes 970, Pueblo Libre,  
Lima 21  
vicerrectorado.academico@uarm.pe  
www.uarm.edu.pe

### Dirección:

Dra. Gloria Arméstar - Vicerrectora Académica

### Coordinación de la publicación:

Mg. Deivy Cordero Colmenarez - Unidad de  
Innovación Docente y TIC

### Revisión y aprobación de la publicación:

Mg. Miguel Flores Galindo Rivera  
Mg. Consuelo Tula Cossio Morales

### Asistente:

Carolina Gómez Panduro

### Diseño gráfico:

Fondo Editorial UARM

### Diagramación:

Giovanna López Flores

Primera edición: diciembre 2025

Libro electrónico disponible en  
[repositorio.uarm.edu.pe](https://repositorio.uarm.edu.pe)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional  
del Perú N.º 2026-02221

Esta obra se encuentra bajo una Licencia de  
Atribución 4.0 Perú (CC BY 4.0 PE)





## Contenido

### Presentación

Dra. Gloria Arméstar - Vicerrectora Académica  
[4]

### 1

#### Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: aprendizaje basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez  
[6]

### 2

#### Análisis sobre la sostenibilidad del Anillo Vial Periférico: una visión desde la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo  
[23]

### 3

#### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy  
[37]

### 4

#### Matrices para la elaboración de un Gran reportaje de investigación (GRI) periodística

Javier Francisco Contreras Martínez  
[60]

### 5

#### Aprendizaje del Derecho Empresarial basado en Proyectos

Juan Carlos Martín Meléndez Calvo  
[73]

### 6

#### Aprendiendo a planificar en la formación inicial docente: reflexión y toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche Lezama  
[85]

### 7

#### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui  
[97]



## **Presentación**

Nos complace presentar una nueva edición de las Buenas Prácticas Docentes. Este compilado reúne experiencias verificadas en aula que muestran resultados concretos en la enseñanza y el aprendizaje. Su propósito es ofrecer descripciones claras, criterios de implementación y evidencias de logro, de modo que cualquier docente encuentre insumos directos para mejorar la planificación, conducción de clases y evaluación de sus estudiantes.

En los últimos años, la docencia universitaria ha consolidado un formato mixto que integra presencialidad, recursos virtuales y uso pertinente de tecnologías. Esta combinación, hoy estable en nuestra práctica, exige decisiones pedagógicas informadas: selección de herramientas con propósito, secuencias didácticas con tiempos definidos y mecanismos de acompañamiento oportuno. Por ello, priorizamos experiencias que muestran planificación realista, evaluación formativa y seguimiento a lo largo del ciclo académico.

El concurso de Buenas Prácticas Docentes en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya busca fortalecer una cultura institucional de aprendizaje. Al visibilizar casos bien documentados y transferibles, logramos

# Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

---

identificar condiciones de buen trabajo educativo, como claridad de objetivos, coherencia entre actividades y criterios, y uso responsable de datos para la toma de decisiones. Además, recuperamos lecciones aprendidas que permiten ajustar programas, sílabos y estrategias de apoyo al estudiante.

Las experiencias compiladas destacan por integrar metodologías activas con criterios explícitos de evaluación y por articular teoría y práctica en escenarios auténticos. Se observa un énfasis en el desarrollo de capacidades clave: pensamiento crítico y analítico, investigación aplicada con sustento ético, trabajo colaborativo y comunicación académica clara. Asimismo, las propuestas incluyen instrumentos que facilitan la trazabilidad del proceso (rúbricas, guías y portafolios), lo que da transparencia y consistencia a los resultados.

Este documento está organizado para facilitar la adopción y la adaptación. Cada experiencia presenta su objetivo, la secuencia de trabajo y las evidencias que respaldan el impacto reportado. La idea es sencilla: que el lector pueda comprender qué se hizo, por qué se tomó cada decisión y cómo se verificaron los avances, para luego trasladar la práctica a su propio contexto con ajustes razonables y criterios de calidad.

Agradezco a la Unidad de Innovación Docente y TIC de la Oficina de Calidad Educativa por la coordinación del proceso; al jurado por su revisión cuidadosa y consistente; y a las y los docentes que compartieron su trabajo con apertura y rigor. Este esfuerzo colaborativo sostiene una mejora continua basada en documentación precisa, retroalimentación entre pares y atención a las necesidades reales de nuestros estudiantes.

Invito a revisar estas prácticas con mirada crítica y disposición al cambio. Sigamos construyendo una educación inclusiva, pertinente y de calidad, coherente con el modelo educativo humanista de la UARM y con el compromiso de servicio que nos orienta como comunidad universitaria.

**Dra. Gloria Arméstar**

**Vicerrectora Académica**



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

1



### Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: aprendizaje basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez

**Curso:** Investigación Cuantitativa

**Carrera:** Psicología

**Facultad:** Filosofía, Educación y Ciencias Humanas

**Categoría:** Fortalecimiento de las competencias  
investigativas del estudiante



### CONTEXTO

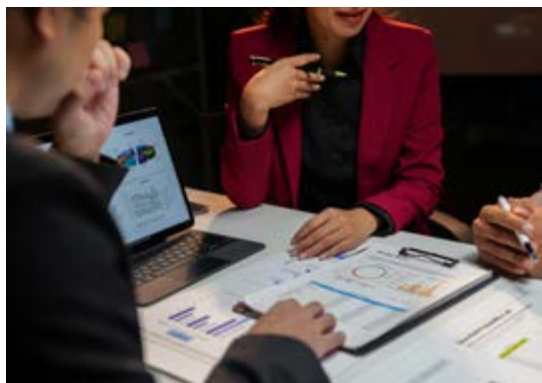
La formación de los futuros profesionales exige articular conocimientos teóricos con habilidades prácticas que permitan enfrentar problemáticas reales a través del análisis de datos, logrando así una formación integral. De acuerdo con el sílabo del curso “Investigación Cuantitativa 2024-II”, este orienta a los estudiantes al manejo e interpretación de información cuantitativa y a la toma de decisiones sustentada en métodos estadísticos rigurosos.

Esta propuesta se articula con el modelo de buenas prácticas docentes que prioriza la contextualización del aprendizaje, el uso de metodologías activas y la integración pertinente de tecnologías para mejorar la participación y el logro de resultados de aprendizaje. La evidencia acumulada por investigaciones y un soporte “amplio” en la literatura, indica que el aprendizaje activo mejora el desempeño estudiantil en diversos niveles y contextos según estrategias específicas.

En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se asume como estrategia central para promover el aprendizaje significativo mediante la formulación y solución de problemas auténticos. Esta buena práctica se orienta por el marco Gold Standard

### Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: Aprendizaje Basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez



La capacidad para analizar datos y transformar la información en decisiones estratégicas es, sin duda, una habilidad crítica en sectores tan diversos como el financiero, el educativo, el de la salud, y muchos otros.

1] El marco Gold Standard PBL (Project Based Learning) es una propuesta desarrollada por el Buck Institute for Education (BIE, ahora PBLWorks) que define los elementos esenciales para un aprendizaje basado en proyectos de alta calidad. Este marco busca diferenciar un “proyecto escolar” tradicional de un verdadero Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP/PBL) que genere impacto en el aprendizaje profundo, en el desarrollo de competencias y en la motivación de los estudiantes. OpenAI. (2025). *Explicación sobre el marco Gold Standard PBL* [Respuesta generada por inteligencia artificial]. ChatGPT (versión GPT-5). <https://chat.openai.com/>

PBL<sup>1</sup>, que define como elementos esenciales del diseño: al problema o pregunta retadora, la indagación sostenida, la autenticidad, la reflexión, la crítica y revisión y, el producto público. Asimismo, favorece el desarrollo de conocimiento flexible, resolución de problemas, aprendizaje autorregulado y colaboración, competencias críticas cuando se trabaja con datos para abordar situaciones reales. Así, la integración de recursos tecnológicos en el ABP y la innovación digital pueden “complementarse, enriquecer y transformar la educación” cuando su uso es apropiado y contextualizado.

En estos términos, la metodología ABP se alinea con los contenidos y competencias del sílabo, vinculados al diseño y aplicación de técnicas estadísticas, a través de las cuales los estudiantes manejan softwares especializados, interpretan resultados y aplican herramientas cuantitativas en contextos reales promoviendo el desarrollo de habilidades investigativas, el dominio de los componentes centrales de la investigación cuantitativa, coherentes con las fases de un proyecto ABP. Es decir, la integración de tecnología y recursos digitales —plataformas de análisis de datos, entornos colaborativos y herramientas de visualización— optimiza la recolección y el procesamiento de información, y prepara al estudiantado para afrontar desafíos tecnológicos propios de los entornos profesionales lo que se complementa con el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, el debate de resultados y la retroalimentación constante, con impacto en las habilidades interpersonales y de comunicación.

La capacidad para analizar datos y transformar la información en decisiones estratégicas es, sin duda, una habilidad crítica en sectores tan diversos como el financiero, el educativo, el de la salud, y muchos otros. Además, la integración de experiencias de aprendizaje basadas en la práctica y la reflexión contribuye a una formación más robusta y alineada con las demandas de un entorno profesional cada vez más competitivo y dinámico. Por ello, esta buena práctica, no solo se orienta a la adquisición de conocimientos técnicos, sino también al desarrollo de competencias transversales que resultan esenciales en el mundo laboral actual.

Esta buena práctica se alinea con el modelo formativo de la UARM y al Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) —contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación—, integrando experiencias auténticas de análisis de datos que conducen a reflexión crítica y acciones fundamentadas. Más que una intervención

circunscrita a una asignatura se trata de un dispositivo pedagógico transferible que potencia la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones basada en evidencia en contextos reales. Finalmente, su implementación en el curso opera como escenario de aplicación y validación, mientras que su diseño permite escalamiento y adaptación a otros cursos y ámbitos formativos propios de los desafíos del siglo XXI.

# B.

## PROBLEMA

El problema central es la brecha entre saber y hacer. Los estudiantes dominan nociones estadísticas en el aula, pero no logran aplicarlas con solvencia en situaciones propias del ejercicio profesional (definir problemas, elegir diseños, asegurar calidad de datos, interpretar y comunicar para decidir). Esta brecha afecta tareas habituales en contextos laborales como informes de evaluación en educación y clínica, análisis de encuestas en organizaciones y sector público, o reportes para proyectos sociales y mercado, donde la evidencia cuantitativa es condición para decisiones responsables.

A continuación, se detallan los aspectos críticos que configuran este problema:

### 1. Fragmentación del conocimiento y enfoque tradicional

Predomina un aprendizaje procedimental y fragmentado: las exposiciones teóricas y los ejercicios aislados priorizan la memorización de fórmulas sobre la comprensión integral del proceso investigativo, de modo que el estudiantado ejecuta pasos sueltos sin articular la cadena completa (identificación del problema, formulación de preguntas/hipótesis, operacionalización de variables, diseño de muestreo, recolección y análisis, interpretación y comunicación de hallazgos). Esta lógica debilita la transferencia a situaciones nuevas, limita la justificación metodológica (por qué este diseño y no otro), reduce la capacidad para interpretar con criterios de validez y dificulta traducir resultados en recomendaciones accionables para audiencias no técnicas; además, sostiene evaluaciones centradas en el recuerdo más que en productos aplicados y evidencias de desempeño.

### 2. Limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas y métodos estadísticos

La falta de dominio de software especializado (p. ej., Excel, SPSS, R) y de rutinas básicas de higiene de datos (depuración, codificación, manejo de ausentes,

## Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: Aprendizaje Basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez



La ausencia de espacios estructurados de retroalimentación reduce oportunidades de corrección temprana y de afinamiento argumentativo.

control de atípicos) obstaculiza la reproducibilidad y empobrece la calidad del análisis. A ello se suma la escasa práctica con técnicas avanzadas (regresión, contrastes de hipótesis con verificación de supuestos, análisis multivariado), lo que deriva en reportes superficiales centrados en p-valores sin tamaños de efecto, intervalos de confianza ni análisis de supuestos y sensibilidad; la carencia de experiencias con datos reales impide comprender la variabilidad y los límites de inferencia. Como consecuencia, aparecen interpretaciones erróneas, decisiones analíticas poco defendibles y un uso instrumental de la tecnología, con riesgos éticos si no se resguardan confidencialidad y trazabilidad.

### 3. Escasez en la integración del trabajo colaborativo

La débil articulación del trabajo en equipo —sin roles definidos, acuerdos de producción, ni uso sistemático de herramientas colaborativas— restringe el desarrollo de habilidades interpersonales (coordinación, negociación, gestión del conflicto) y genera productos inconsistentes (estilos dispares, criterios cambiantes, duplicidad de esfuerzos). La ausencia de espacios estructurados de retroalimentación (*peer review* con criterios, ciclos de revisión y mejora) reduce oportunidades de corrección temprana y de afinamiento argumentativo; se desaprovecha la diversidad de perspectivas que enriquece la interpretación y se limita la construcción de criterios compartidos de calidad. En consecuencia, disminuye la calidad comunicativa del proyecto y se frena la consolidación de una cultura de mejora continua basada en evidencias.

### 4. Brecha teoría-práctica en análisis cuantitativo y su impacto en la inserción profesional

La distancia entre la formación teórica y su uso en problemas reales impide que el estudiantado desarrolle competencias para contextos donde se exige toma de decisiones basada en datos (diseñar indicadores, construir tableros, elaborar reportes para decisores, defender recomendaciones ante audiencias mixtas). Sin experiencias auténticas con tecnología aplicada y casos situados, se resienten la autonomía analítica, la lectura crítica de evidencia y la capacidad de proponer soluciones con criterio de factibilidad y ética. En un mercado competitivo, esta brecha se traduce en menor empleabilidad y capacidad de aporte en roles que requieren traducir datos en acciones justificadas, comunicar

## Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: Aprendizaje Basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez

incertidumbre y límites, y sostener decisiones con rigurosidad metodológica y claridad narrativa.

En síntesis, el problema central, desde el aprendizaje, se expresa como:

1. Predominio de aprendizaje superficial (reproducción de fórmulas y procedimientos sin comprensión transferible),
2. Baja transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas (académicas y profesionales),
3. Escasa autorregulación/metacognición para planificar, monitorear y justificar decisiones analíticas
4. Desalineación entre objetivos, actividades y evaluación (poca evaluación auténtica de productos aplicados).

De esta manera, la implementación de un proyecto cuantitativo en ABP minimiza estas brechas al promover aprendizaje profundo, regulación metacognitiva y alineamiento constructivo. Así, se combina teoría, práctica, tecnología y colaboración para fortalecer competencias que respondan a los retos académicos y profesionales actuales.



## C.

### DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA

La práctica consiste en el desarrollo de un proyecto cuantitativo mediante el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), orientado a la aplicación real de técnicas estadísticas y metodologías de investigación. Esta experiencia formativa se articula en varias fases interconectadas, que permiten a los estudiantes transitar de la identificación de un problema a la presentación y discusión de resultados, integrando conocimientos teóricos y prácticos de forma progresiva y colaborativa.

#### 1. Planteamiento del proyecto

Los estudiantes, organizados en equipos, inician identificando una temática situada en su entorno (rendimiento académico, consumismo, salud pública

u otras) y documentan su pertinencia mediante una indagación preliminar de fuentes diversas que contextualiza el problema y sustenta su relevancia. A partir de ello, formulan con precisión el problema y las preguntas de investigación, delimitando alcance y enfoque para asegurar su abordaje con métodos cuantitativos. Este proceso exige reconocer variables observables, proponer hipótesis contrastables y bosquejar el marco teórico que orientará el análisis. Finalmente, establecen un objetivo general y objetivos específicos coherentes con la ruta metodológica, y fundamentan la justificación en el valor público y profesional del estudio explicando por qué importa el problema hoy, qué aporta el enfoque cuantitativo para comprenderlo, y cómo los resultados podrían informar decisiones en contextos académicos o laborales.

## 2. Diseño metodológico

El equipo construye un plan de trabajo con roles, hitos y un cronograma realista que ordena reuniones, entregables y ventanas para recolección, procesamiento y análisis, convirtiéndose en la herramienta de seguimiento del proyecto. Sobre esa base, se define población y muestra con criterios explícitos (marco muestral, tamaño, técnica de muestreo y supuestos) que garanticen validez y confiabilidad de las inferencias. Se diseñan o seleccionan instrumentos de recolección (encuestas, cuestionarios, registros o bases secundarias) con descripción de estructura, escalas de medición y procedimientos para asegurar integridad, confidencialidad y resguardo ético de la información; cuando procede, se contempla pilotaje y ajustes. En paralelo, el docente guía una capacitación operativa en herramientas tecnológicas (p. ej., Excel, SPSS, R o equivalentes) para organizar, depurar y analizar datos, de modo que el componente digital sea un medio al servicio de la indagación y no un fin en sí mismo.

## 3. Ejecución del proyecto

Con el diseño aprobado, los equipos levantan datos en campo o entornos digitales siguiendo protocolos de aplicación, control de calidad y trazabilidad (registro de tasas de respuesta, manejo de ausentes y verificación de consistencia), respetando estándares éticos. La información se procesa mediante limpieza, codificación y preparación de bases, y se somete a análisis descriptivo e inferencial acorde con las preguntas e hipótesis (tablas, gráficos, estimaciones, pruebas y, cuando corresponda, modelos), privilegiando visualizaciones que faciliten interpretación para audiencias no técnicas. Los

## Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: Aprendizaje Basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez



La comunicación de resultados incluye exponer los hallazgos ante la comunidad académica, lo que propicia el diálogo crítico y la retroalimentación entre pares.

hallazgos se contrastan con lo esperado, se discuten discrepancias y se documentan límites del estudio; este ciclo de refinamiento y validación impulsa decisiones analíticas más robustas y deja lecciones explícitas para iteraciones futuras.

### 4. Comunicación y difusión de resultados

El proyecto culmina en un informe integrador que narra de forma articulada el trayecto completo — contexto y marco teórico, metodología y técnicas aplicadas, resultados y análisis, discusión y conclusiones— y que cierra con recomendaciones sustentadas en evidencia cuantitativa, orientadas a la toma de decisiones. Además del documento escrito, cada equipo desarrolla materiales de comunicación (presentaciones, pósteres, videos u otros formatos digitales) para exponer hallazgos ante la comunidad académica, propiciando diálogo crítico y retroalimentación entre pares; idealmente, estos productos se socializan en un simposio o foro interno que consolida aprendizajes, visibiliza la práctica y fortalece una cultura de investigación abierta y colaborativa.

### 5. Evaluación y retroalimentación

El proceso se evalúa de manera formativa y continua con rúbricas e hitos de seguimiento que observan planificación, ejecución, manejo de herramientas y colaboración, ofreciendo devoluciones accionables que permiten ajustes “en curso” y mejoran la calidad del producto final. La evaluación sumativa del proyecto se centra en la solidez metodológica, la calidad del análisis cuantitativo y la eficacia comunicativa de los resultados y recomendaciones, atendiendo a criterios de coherencia entre preguntas, evidencias y conclusiones. Este dispositivo se completa con instancias de autoevaluación y coevaluación que promueven metacognición, identificación de fortalezas y áreas de mejora, y un compromiso corresponsable con el desempeño del equipo.

### 6. Impacto y perspectivas de la práctica

La práctica cuantitativa basada en ABP fortalece competencias técnicas y metodológicas al articular teoría y práctica en situaciones auténticas, promueve aprendizaje activo y colaborativo con retroalimentación constante, y conecta la experiencia de aula con problemas del entorno para desarrollar una comprensión integral transferible a contextos profesionales. Al mismo tiempo, modela innovación didáctica al instalar metodologías activas centradas

en la evidencia y la comunicación de resultados, constituyéndose en una buena práctica escalable y sostenible que puede replicarse y adaptarse en otras asignaturas y programas, alineada con un modelo formativo que busca decisiones responsables y socialmente pertinentes.

En conjunto, esta buena práctica despliega un ciclo de ABP que integra teoría, método y tecnología desde la identificación situada del problema y la formulación de preguntas/hipótesis hasta la comunicación pública de hallazgos. Como impacto, se fortalecen competencias técnicas y colaborativas, la toma de decisiones basada en evidencia y la transferencia a contextos profesionales, instalando un dispositivo replicable y sostenible, en sintonía con el modelo formativo UARM.

## D. EVIDENCIAS

[Acceder a evidencias](#)

Durante el año 2024 se desarrollaron 13 proyectos cuantitativos distribuidos a lo largo de dos semestres, los cuales se organizaron en cuatro entregas intermedias y culminaron con una entrega final. Este formato permitió recopilar una diversidad de evidencias, tanto cuantitativas como cualitativas, que demuestran la evolución, la calidad y la pertinencia del enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza de la Investigación Cuantitativa.

A continuación, se describen en detalle las evidencias recogidas en cada fase del proceso:

### 1. Entregas intermedias

Cada entrega intermedia fue diseñada como un hito de evaluación y retroalimentación, que permitió tanto el seguimiento sistemático del progreso del proyecto como la identificación de áreas de mejora. Las evidencias específicas de cada entrega son las siguientes:

#### Primera entrega – Planteamiento y justificación del problema:

Los equipos documentaron de manera exhaustiva la problemática seleccionada, contextualizando su relevancia mediante una revisión sustentada en fuentes bibliográficas y estadísticas descriptivas

### Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: Aprendizaje Basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez

que justificaron la elección del tema. Los informes presentaron preguntas de investigación claras y objetivos bien definidos, destacando explícitamente la viabilidad de un abordaje cuantitativo para responderlas. Esta primera entrega fue evaluada con rúbricas que consideraron la coherencia y pertinencia del planteamiento, y la retroalimentación brindada por el docente y los pares permitió realizar ajustes tempranos (precisar variables, acotar alcances, afinar supuestos) que orientaron con mayor solvencia la fase de diseño metodológico.

#### Segunda entrega – Diseño metodológico y plan de trabajo:

Los equipos presentaron un plan de acción detallado con cronograma, asignación de roles, fechas de reuniones y tareas específicas, evidenciando una planificación estructurada para cada fase del proyecto; describieron y justificaron la elección de instrumentos de recolección (encuestas, cuestionarios y/o bases secundarias) en coherencia con sus preguntas e hipótesis, así como las técnicas estadísticas previstas (descriptivas, inferenciales, modelos de regresión, entre otras), explicitando criterios de validez, confiabilidad y resguardos éticos; y documentaron sesiones de capacitación en software especializado (Excel, SPSS, R) acompañadas de ejercicios prácticos que demostraron un dominio inicial en organización, depuración y análisis de datos, dejando trazabilidad de los aprendizajes técnicos que habilitan la ejecución rigurosa en la siguiente etapa.

#### Tercera entrega – Recolección y procesamiento de datos:

Los estudiantes aplicaron encuestas y extrajeron datos de fuentes secundarias. Para ello, se realizó seguimiento detallado y aplicaron protocolos de validación y control de calidad (pilotajes, revisión de consistencia, manejo de ausentes y resguardo de confidencialidad), asegurando la trazabilidad del dato desde su captura hasta la depuración inicial y dejando evidencia de decisiones técnicas por equipo (ajustes a ítems, criterios de inclusión/exclusión, registro de incidencias). La presentación de tablas y gráficos preliminares mostró manejo básico de software estadístico y capacidad para organizar grandes volúmenes de información en estructuras analizables, se documentaron transformaciones (codificación, recodificación, detección de atípicos, imputación justificada) y se explicitó su alineación con los supuestos analíticos. La interpretación inicial de tendencias y relaciones entre variables se acompañó de preguntas orientadoras que conectaron hallazgos con hipótesis y contexto del problema. Esta actividad fortaleció habilidades técnicas (calidad

de dato, gestión y visualización) y metacognitivas (planificación, monitoreo y justificación de decisiones), promoviendo una reflexión crítica sobre la pertinencia de las técnicas empleadas y los riesgos de sesgo. Como resultado, se consolidó una cultura de documentación y mejora continua. Al finalizar esta etapa, cada equipo registró dificultades y soluciones implementadas, integrando lecciones en la retroalimentación recibida para robustecer el análisis posterior y alinear los siguientes pasos con los objetivos del proyecto.

### Cuarta entrega – Análisis e interpretación de resultados:

Los equipos presentaron análisis detallados que incorporaron modelos estadísticos, pruebas de hipótesis y, cuando correspondía, técnicas multivariadas, evidenciando una mayor profundidad en el tratamiento de datos y la articulación entre supuestos, procedimientos y resultados. La interpretación se abordó de manera crítica y comparativa respecto de las hipótesis iniciales, explicitando significancia, efectos observados y limitaciones metodológicas o de datos que condicionan el alcance de las conclusiones. Esta entrega fue evaluada con rúbricas que ponderaron la coherencia entre diseño metodológico, análisis ejecutado e interpretación de hallazgos, ofreciendo retroalimentación integral para afinar decisiones analíticas y fortalecer la consistencia argumentativa de cara a la entrega final.

## 2. Entrega final

La entrega final se estructuró como un producto académico, consolidado con secciones claramente definidas —introducción, marco teórico, metodología, resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones—, asegurando coherencia entre objetivos, decisiones metodológicas y evidencias. La comunicación de resultados se apoyó en tablas, gráficos y diagramas que facilitaron la lectura y comparación, y se incluyó una reflexión y autoevaluación donde los equipos analizaron aprendizajes, logros y áreas de mejora, proponiendo estrategias para proyectos futuros.

Los equipos expusieron sus hallazgos en simposios y foros ante docentes y pares, demostrando solidez comunicativa y argumentativa al sustentar decisiones y responder preguntas. Además, desarrollaron materiales de divulgación —pósteres y videos— evaluados tanto por su rigor como por su capacidad de sintetizar y transmitir la esencia del proyecto, ampliando el alcance de la investigación más allá del aula.

Ambas etapas se evaluaron con rúbricas alineadas (coherencia interna, claridad expositiva, pertinencia de recomendaciones y dominio en la defensa), operando de modo complementario: el informe asegura trazabilidad y profundidad analítica; la presentación valida la transferencia comunicativa y la capacidad de diálogo crítico, fortaleciendo la visibilidad y la proyección profesional de los resultados.

### 3. Evaluaciones y retroalimentación continua

La evaluación se entiende aquí como un proceso sistemático para valorar el logro de aprendizajes y la calidad del producto/proceso, mientras que la retroalimentación es información descriptiva, oportuna y accionable que orienta al estudiante a cerrar brechas entre el desempeño actual y el esperado. Bajo este enfoque, la evaluación cumple un doble propósito: formativo (mejora en curso) y sumativo (valoración final), y se integra de manera continua a lo largo de todas las fases del proyecto.

Cada entrega fue valorada con rúbricas específicas que aseguraron objetividad y trazabilidad de los juicios. Se consideraron como criterios la claridad y pertinencia en la formulación del problema, el rigor y coherencia del diseño metodológico, la precisión en el análisis de datos y uso de herramientas estadísticas, y la calidad de la interpretación y comunicación de resultados. Estas rúbricas, compartidas previamente con los equipos, facilitaron la alineación entre expectativas, actividades y evidencias, y permitieron brindar retroalimentación puntual que derivó en ajustes con impacto visible en las entregas siguientes.

Complementariamente, se implementaron procesos de autoevaluación y coevaluación que generaron evidencias cualitativas sobre el desarrollo de competencias colaborativas, el compromiso individual y la capacidad de crítica constructiva. Los informes de coevaluación ayudaron a identificar fortalezas y áreas de mejora por equipo, promoviendo ajustes en tiempo real (redistribución de roles, mejora de instrumentos, afinamiento analítico) y elevando el desempeño en las fases posteriores. La triangulación entre rúbricas docentes, auto/coevaluaciones y productos entregables robusteció la validez de la evaluación y consolidó una cultura de mejora continua.

### 4. Análisis comparativo y evolución del proceso de aprendizaje

Se observó una progresión sostenida en la capacidad de los estudiantes para diseñar y ejecutar proyectos cuantitativos a lo largo del ciclo: en las primeras etapas

predominó una mayor dependencia del docente para delimitar problemas y seleccionar métodos, mientras que hacia la segunda mitad del curso se evidenció mayor autonomía de los equipos, decisiones metodológicas mejor justificadas, un aumento en la complejidad del análisis de datos y una interpretación más crítica de los hallazgos en función de hipótesis y supuestos. Esta evolución se tradujo en mejores criterios para la calidad del dato, uso pertinente de técnicas (desde descriptivas y pruebas de hipótesis hasta regresión múltiple o análisis factorial exploratorio, cuando correspondía) y una comunicación más sólida de resultados y límites del estudio.

En paralelo, los proyectos se volvieron más originales y profundos, abordando problemáticas situadas y de interés público/profesional como el rendimiento académico y sus factores asociados (hábitos de estudio, uso de plataformas), consumo responsable y finanzas personales en jóvenes, indicadores de salud y bienestar (actividad física, sueño, estrés), clima y satisfacción organizacional en prácticas preprofesionales, o percepción de seguridad y movilidad urbana en entornos cercanos. La incorporación de técnicas más exigentes (p.ej., ANOVA/ANCOVA, regresión logística, confiabilidad de escalas) y la verificación de supuestos fortalecieron la calidad del análisis; como resultado, los equipos propusieron recomendaciones fundamentadas y accionables para los actores involucrados, evidenciando un desarrollo integral de competencias investigativas y una mejor transferencia a contextos reales.

## 5. Impacto y difusión académica

La práctica generó un impacto y difusión académica tangible. Varios proyectos fueron seleccionados para presentarse en foros internos y simposios, lo que aportó validación externa y reconocimiento del trabajo. Estas instancias facilitaron el intercambio académico con otros investigadores, propiciaron comentarios de expertos y enriquecieron la experiencia formativa al exigir a los equipos sustentar decisiones metodológicas y argumentar la relevancia de sus hallazgos ante audiencias diversas.

Asimismo, algunos equipos consolidaron sus resultados en resúmenes, pósteres y comunicaciones que se difundieron en congresos y publicaciones institucionales, evidenciando la pertinencia y proyección de las investigaciones. De manera complementaria, se documentó la retroalimentación de todo el proceso —formativa y sumativa— en un informe de mejora continua que integra recomendaciones de docentes y

## Análisis cuantitativo para la toma de decisiones: Aprendizaje Basado en Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez



La práctica cuantitativa basada en ABP fortalece competencias técnicas y metodológicas al articular teoría y práctica en situaciones auténticas, promueve aprendizaje activo y colaborativo con retroalimentación constante, y conecta la experiencia de aula con problemas del entorno.

2] El alineamiento constructivo es un concepto propuesto por John Biggs (1996, 2003) en el campo de la educación superior, que se refiere a la coherencia intencional entre los tres componentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje: resultados de aprendizaje esperados, métodos de enseñanza y aprendizaje y evaluación

pares; este documento orienta ajustes específicos para perfeccionar futuras implementaciones del enfoque ABP, optimizando la calidad metodológica, comunicativa y ética de los proyectos.

En resumen, las evidencias derivadas de las 13 iniciativas de proyectos cuantitativos, estructuradas en cuatro entregas intermedias y una entrega final, proporcionan un panorama integral sobre el proceso de aprendizaje, la evolución metodológica y el impacto de la práctica en el desarrollo de competencias investigativas y transversales. La documentación detallada, el análisis comparativo y la difusión de los resultados consolidan la efectividad del enfoque ABP, y sirven de base para la mejora continua y la innovación en la enseñanza de la Investigación Cuantitativa.

## E.

### LECCIONES APRENDIDAS

La implementación de 13 proyectos cuantitativos durante el año 2024, estructurados en cuatro entregas intermedias y culminados en una entrega final, ha permitido identificar y consolidar diversas lecciones que enriquecen tanto la práctica docente como el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se exponen las principales lecciones aprendidas:

#### 1. Importancia de la planificación y la metodología

La experiencia evidenció que una planificación detallada —cronogramas realistas, roles explícitos, hitos y entregables— es condición para sostener el rigor y la continuidad del proyecto. El uso de rúbricas transparentes desde el inicio alineó expectativas con evidencias, facilitó la toma de decisiones y redujo imprevistos. La metodología se operacionalizó en fases con productos evaluables (entregas intermedias, informe y defensa), asegurando alineamiento constructivo<sup>2</sup> entre objetivos, actividades y evaluación. Esta arquitectura permitió monitorear avances, documentar desvíos y activar ajustes tempranos, elevando la calidad del proceso y del producto final.

#### 2. Desarrollo de competencias técnicas y analíticas

La capacitación en herramientas estadísticas (Excel, SPSS, R) preparó a los equipos para organizar, depurar y analizar datos con criterios de trazabilidad y reproducibilidad. Se transitó de un manejo básico a la aplicación pertinente de técnicas descriptivas

e inferenciales, y, cuando correspondía, a modelos multivariados; paralelamente, se incorporó la verificación de supuestos, la lectura crítica de intervalos/efectos y el reporte de límites. Este proceso fortaleció el criterio para elegir métodos según la pregunta y la escala de medición, y mejoró la capacidad de interpretar hallazgos con prudencia y fundamento.

### 3. Valor del trabajo colaborativo y la comunicación

La dinámica de equipos con roles definidos (coordinación, campo, análisis, visualización, redacción) promovió la integración de perspectivas y el aprendizaje entre pares. La coevaluación y la retroalimentación cruzada favorecieron la argumentación técnica, la mejora de instrumentos y la claridad expositiva.

La comunicación de resultados se apoyó en tablas, gráficos y narrativas orientadas a audiencias no especializadas, fortaleciendo habilidades para defender decisiones analíticas y sintetizar información compleja de manera rigurosa y comprensible.



### 4. Integración de la teoría con la práctica

La metodología se concretó en un ciclo de proyecto que vinculó conceptos estadísticos con su uso aplicado en problemas auténticos: formulación de preguntas/hipótesis y operacionalización de variables; diseño de población/muestra e instrumentos con resguardos éticos; recolección con controles de calidad y depuración (codificación, tratamiento de ausentes, atípicos); análisis descriptivo e inferencial —y, cuando fue pertinente, multivariado— con contraste de hipótesis y discusión de limitaciones; y comunicación pública (informe y defensa).

Esta secuencia incrementó la autonomía de los equipos y la toma de decisiones basada en evidencia, asegurando transferencia a escenarios profesionales.



## 5. Reflexión sobre el proceso y la mejora continua

El dispositivo evaluativo combinó rúbricas formativas, autoevaluación y coevaluación para generar evidencia de desempeño y activar bucles de mejora entre entregas. La documentación de decisiones (bitácoras, criterios de inclusión/exclusión, cambios de modelo) permitió aprender de errores, consolidar aciertos y ajustar estrategias con oportunidad.

Este enfoque instaló una cultura de metacognición y de mejora continua, elevando estándares metodológicos y comunicativos e impactando positivamente en la calidad de los productos y en la proyección profesional del estudiantado.



En síntesis, las lecciones aprendidas de estos 13 proyectos cuantitativos consolidan la importancia de una planificación rigurosa, el dominio de herramientas tecnológicas, el trabajo colaborativo y la integración de la teoría con la práctica.

Estas experiencias no solo han contribuido a la formación de profesionales con competencias técnicas y analíticas robustas, sino que también han impulsado una transformación en la metodología de enseñanza, orientada hacia la innovación y la mejora continua en el ámbito de la Investigación Cuantitativa.



## REFERENCIAS

**Babbie, E. (2020).** *The practice of social research* (15ª ed.). Cengage Learning.

**Creswell, J. W. (2014).** *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). SAGE Publications.

**Kline, R. B. (2015).** *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª ed.). Guilford Press.

Análisis cuantitativo para la toma de  
decisiones: Aprendizaje Basado en  
Proyectos

Alvaro Fernando Alvarez Alvarez

**Pallant, J. (2020).** *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (7ª ed.)*. McGraw-Hill Education.

**Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019).** *Using multivariate statistics (7ª ed.)*. Pearson.



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

2



### Análisis sobre la sostenibilidad del Anillo Vial Periférico: una visión desde la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo

**Curso:** Gestión Pública II

**Carrera:** Ciencia Política

**Facultad:** Facultad de Ciencias Sociales

**Categoría:** Responsabilidad y vinculación social

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

**Andrés Alonso Cárdenas Cornejo**

## Contexto

### 1. Características del grupo de clase

El grupo de clase estuvo compuesto por 22 estudiantes de Ciencia Política que cursaron la asignatura de Gestión Pública II en modalidad presencial. Ellos provenían de diferentes regiones del país tanto del Sur como del Norte y de Lima Metropolitana, lo cual fue importante para su acercamiento inicial con la problemática pública planteada, pues ello permitió compartir ejemplos de sus regiones de procedencia u otros en clase. Se trató de un grupo con formación previa en políticas públicas y administración estatal, por lo que se pudo abordar los contenidos con un enfoque analítico y crítico. Además, los estudiantes en la práctica del curso poseían un perfil diverso en cuanto a sus intereses académicos y profesionales, con una orientación hacia el análisis de políticas, gestión estatal y la incidencia en el sector público.

Asimismo, los jóvenes tenían intereses diversos respecto al contenido del curso, alguna inclinación hacia una temática particular o hacia la práctica misma.

### Análisis sobre la sostenibilidad del Anillo Vial Periférico: una visión desde la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo



Respuesta positiva a metodologías activas, las cuales promueven la participación directa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

## 2. Naturaleza, orientación didáctica y competencias específicas del curso

El curso Gestión Pública II es una asignatura de naturaleza teórico-práctica que profundiza en el análisis y la aplicación de herramientas para la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas, así como la revisión crítica de políticas y herramientas de gestión diseñadas por el Estado peruano. Su enfoque en particular permite a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica de los procesos de gestión gubernamental (a nivel local, regional y estatal) y su impacto real en la sociedad. Lo novedoso del curso es la implementación del aprendizaje en la experiencia, trabajo de campo y contacto directo con grupos de interés, lo cual ha potenciado el desarrollo de habilidades de discusión, trabajo en equipo y un análisis crítico; consecuentemente ha favorecido la interacción directa y el desarrollo de competencias para la investigación aplicada.

Bajo un enfoque de aprendizaje activo, se combinó teoría con práctica a través del análisis de casos presentados por el docente, simulaciones y ejercicios sobre problemáticas reales de la gestión pública en los distintos niveles de gobierno. De igual forma, las exposiciones promovieron el fortalecimiento del pensamiento crítico, argumentación y comunicación.

En torno a las competencias específicas, los estudiantes fueron capaces de analizar modelos de gestión pública y su impacto en el desarrollo económico, político y social. A su vez, se analizó el rol del Estado y sus interacciones con la sociedad civil y el sector privado, en la gobernanza y prestación de servicios públicos.

## 3. Articulación entre el curso, perfil de egreso y líneas de investigación institucional

El curso se vinculó estrechamente con el perfil de egreso, ya que desarrolló competencias clave como pensamiento crítico, el diseño de proyectos de investigación y la comprensión de los procesos políticos. Además, fortaleció la capacidad de los estudiantes para formular propuestas fundamentadas en evidencia, alineándose con la formación integral y el compromiso ético y responsabilidad social promovidos por la UARM.

En cuanto a su relación con las líneas de investigación institucionales, el curso se articula con enfoques en Políticas Públicas, y específicamente considera el enfoque basado de derechos humanos, el enfoque de género y el enfoque intercultural proporcionando herramientas teóricas y metodológicas para realizar

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo

un análisis comparado en la Gestión Pública o llamado también Administración Pública comparada.

#### 4. Contextualización dentro del marco institucional y políticas educativas a nivel superior

El curso se enmarcó bajo los principios y objetivos del Proyecto Educativo de la universidad, alineándose con la misión de formar profesionales con un enfoque crítico, interdisciplinario y comprometido con el desarrollo social. Se articuló con el modelo educativo institucional que impulsa la UARM, donde se enfatiza la formación integral, la responsabilidad ética y la producción de conocimiento con impacto en la sociedad, planteados en el Plan Estratégico Institucional 2020–2024.

Para la naturaleza del curso, la propuesta pedagógica va de la mano con los objetivos estratégicos OEI.2: desarrollar y difundir una investigación científica, reflexiva y crítica para contribuir a la transformación de la sociedad y un desarrollo sostenible justo; y OEI.3: consolidar un modelo de formación integral, innovador y basado en el paradigma pedagógico ignaciano que asegure, en el estudiantado, el desarrollo de las competencias como la capacidad crítica, apertura al diálogo y una sensibilidad a las desigualdades, en respuesta a las necesidades y particularidades del país.

## B. Problema

### 1. ¿Qué observé en mi práctica que debe ser mejorado?

En mi práctica docente observé varios aspectos que pueden ser mejorados para optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- Diversificación de estrategias didácticas para atender mejor los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Respuesta positiva a metodologías activas, las cuales promueven la participación directa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Jerome Bruner y David Kolb, etc.) y fomentan un aprendizaje más significativo.
- Otros estudiantes requerían diferentes recursos y estrategias —como videos, presentaciones didácticas, mapas conceptuales, exposiciones o noticias— para lograr una mayor implicación en el proceso.

- Necesidad de mejorar la claridad en la comunicación de expectativas y objetivos de aprendizaje.
- Dudas sobre las evaluaciones o el propósito de ciertas actividades, dada la naturaleza del curso, lo que sugirió reforzar la explicitación de los criterios de evaluación y los objetivos pedagógicos desde el inicio.
- El uso del tiempo en clase. En la organización del curso, algunas actividades tomaron más del tiempo previsto, lo que llegó a afectar la cobertura completa de algunas temáticas. Para abordar esto, sería útil implementar una planificación más flexible que permita implementar ajustes sin comprometer el desarrollo de los temas esenciales para el curso.

## 2. **¿Cómo estaban respondiendo mis estudiantes frente a su proceso de aprendizaje?**

En general, los estudiantes mostraron interés y disposición para participar en las actividades del trabajo en campo, especialmente cuando se utilizaron metodologías dinámicas y colaborativas con los vecinos de San Juan de Lurigancho. El contacto y las conversaciones con los vecinos en las visitas desarrolló en los estudiantes un mayor compromiso, promoviéndose la reflexión y generando una vinculación con la experiencia práctica, lo que sugiere que el aprendizaje significativo tuvo un impacto positivo en su motivación.

## 3. **¿Cómo actué frente a esta constatación? ¿Cómo me sentí frente a esta constatación? ¿Qué acciones o mejoras implementé? ¿Qué nuevas competencias docentes debí atender en este proceso?**

Frente a la constatación de las diferentes respuestas de los estudiantes a su proceso de aprendizaje, actué con un enfoque adaptativo y reflexivo. En la ruta del curso, implementé estrategias diferenciadas para atender los distintos ritmos de aprendizaje, por ejemplo: realizar una revisión de los avances de los *policy briefs*, reforzando así la personalización de información bibliográfica y promoviendo espacios de retroalimentación más efectivos.

En el aula, también busqué generar mayor motivación y compromiso, fomentando la participación y el aprendizaje con los contenidos del curso, a través de exposiciones, lecturas e invitados especializados en Gestión Pública. Asimismo, implementé mejoras concretas, como la creación de espacios de asesoramiento en el proceso del curso, así como fomentar la autonomía de los estudiantes en la gestión de su propio proceso formativo, esto debido a la

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo

motivación y compromiso con la experiencia con el curso y el impulso hacia la investigación en políticas públicas con incidencia social.

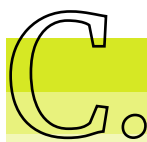
#### 4. ¿Qué referentes de la teoría y de la experiencia me ayudaron a sostener pedagógicamente esta situación problemática?

Ante la situación problemática identificada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante recurrir a referentes teóricos y experiencias previas que ofrecieran herramientas para abordarla de manera efectiva.

Entre los referentes, encontramos a uno clave de la psicología educativa y la labor docente, que es David Ausubel, quien propone que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, lo cual se entiende por “estructura cognitiva” (Ausubel, 1983, p.1).

La estructura cognitiva permite orientar de manera más eficaz la labor educativa, ya que los estudiantes —en este caso, quienes cursan Gestión Pública II— no parten de “mentes en blanco” ni desde “cero”. Por el contrario, han cursado previamente Gestión Pública I en el quinto ciclo, donde adquirieron conocimientos y experiencias que configuran una base cognitiva sobre la cual se sustenta el nuevo aprendizaje.

El proceso de aprendizaje experiencial implica que los educandos tengan una experiencia concreta, analicen los conceptos abstractos relacionados con la experiencia, y conviertan esos conceptos en aprendizaje, pasando por un proceso de reflexión y experimentación activa (Kolb, 1984). Con el trabajo de campo, reflexionan acerca de lo comprendido en las clases, artículos y cuestionan sus esquemas mentales para construir nuevos conceptos y actuar en base a lo aprendido en este proceso (Kolb & Kolb, 2005; Manolis & Burns, 2011).



#### Descripción de la práctica

Descripción de la estrategia de mejora, recursos y temporalidad.

#### 1. ¿Qué propuse hacer para mejorar la situación identificada?

Esta asignatura plantea el estudio del diseño y planificación de las políticas públicas. Además de la procedencia teórica y contextual de cada uno de los asuntos tratados en clase, por lo cual se planteó el desarrollo del curso bajo la modalidad de aprendizaje experiencial planteado por David Kolb (1984), contando con visitas e interacción

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo



con el espacio de la problemática. Ello permitió que los estudiantes conozcan y se familiaricen con los retos que presenta la gestión pública en el Perú y específicamente para desarrollar sus habilidades para la gestión y revisión crítica de políticas y herramientas de gestión diseñadas por el Estado peruano.

En respuesta a ello se propuso un estudio de caso vinculado al Anillo Vial Periférico, lo que implicó experiencia en el terreno, práctica directa y aplicación de conocimientos y habilidades en un entorno real de trabajo.

El primer paso fue realizar un análisis reflexivo de la práctica docente, el cual se desarrolló durante la elaboración del cronograma del curso, considerando el contenido, los ejes y la naturaleza de este.

Durante el transcurso de las semanas recabé información de los estudiantes con base en las participaciones en aula y la revisión de resultados obtenidos en evaluaciones formativas, a partir de lo cual pude identificar áreas clave de mejora. Entre estas se encontraron: el fortalecimiento de la retroalimentación y el uso de recursos didácticos como videos instructivos, noticias actuales para así hacer más dinámicas las clases, contar con invitados especializados en Gestión Pública para generar mayor motivación y compromiso del estudiante con el curso, pero también para optimizar el uso del tiempo en clase.

Se contó con la información de la problemática del Anillo Vial Periférico, desde semanas previas a la primera incursión de campo.

Asimismo, los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en la conformación de equipos para recopilar modelos de *policy briefs* y artículos de investigación, con el fin de facilitar la comprensión del proyecto final, así como de los aspectos que debían considerar al realizar el trabajo de campo.

Los recursos y materiales utilizados para la elaboración de los *policy briefs* se seleccionaron en función de su pertinencia para cada investigación, basada en distintas temáticas, como el impacto del AVP en la biodiversidad y la salud ambiental de Lima Metropolitana. Asimismo, se integraron plataformas digitales en aula (sitios web, documentos y videos informativos) para fortalecer la participación y la interacción, permitiendo a los estudiantes acceder a contenidos y actividades de manera flexible.

### Análisis sobre la sostenibilidad del Anillo Vial Periférico: una visión desde la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo



Los recursos y materiales utilizados para la elaboración de los policy briefs se seleccionaron en función de su pertinencia para cada investigación, basada en distintas temáticas, como el impacto del AVP en la biodiversidad y la salud ambiental de Lima Metropolitana.

Además, se reforzó la evaluación formativa mediante retroalimentación personalizada a cada equipo. En cuanto a los aciertos, hubo una mayor participación y compromiso de los estudiantes gracias a la implementación de recursos didácticos y la formación basada en la experiencia, lo que mejoró la comprensión de los contenidos a través del uso de recursos digitales y materiales estructurados.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades, estas estuvieron relacionadas con la adaptación inicial de los estudiantes a la dinámica del curso y con el desarrollo del proyecto final. Asimismo, se presentaron limitaciones de tiempo para aplicar ciertas dinámicas de enseñanza en clase, a fin de no afectar la cobertura de los contenidos programados en el sílabo.

El proceso de mejora permitió identificar estrategias efectivas para el curso y áreas que requirieran un mayor ajuste, dependiendo del contexto en el que se desarrolle. Para el próximo ciclo, será importante fortalecer la personalización del aprendizaje en cada equipo, optimizar la gestión del tiempo en clase y seguir explorando metodologías innovadoras para cursos de Gestión Pública basado en la experiencia, que fomenten el pensamiento crítico y el involucramiento activo en su proceso de formación

## 2. ¿Cómo se dieron las interacciones y respuestas de mis estudiantes y las propias?

En general, observé desde las primeras semanas de desarrollo del curso que los estudiantes participaban con mayor entusiasmo y compromiso cuando se utilizaban recursos didácticos, como la proyección de noticias actuales o videos acerca de la coyuntura nacional como internacional.

Las exposiciones y los momentos de debate estructurado en torno a los desafíos de la Gestión Pública II, así como el trabajo colaborativo realizado en el curso, constituyeron experiencias enriquecedoras que promovieron la interacción, el intercambio y un aprendizaje significativo. No obstante, también se presentaron situaciones en las que algunos estudiantes evidenciaron desmotivación o dificultades para conectar con los contenidos, lo que me llevó a reflexionar sobre la importancia de diversificar las estrategias didácticas para atender a distintos estilos de aprendizaje.

Uno de los aspectos más positivos que se vivenciaron durante el desarrollo de las clases fue la mejora progresiva en la calidad de las preguntas y reflexiones que los estudiantes compartían en clase, así como en el análisis de las respuestas en los exámenes y exposiciones.

### Análisis sobre la sostenibilidad del Anillo Vial Periférico: una visión desde la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo



Los estudiantes aplicaron el conocimiento adquirido en las clases, para la elaboración de un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, reforzando sus valores y el compromiso con su entorno.

### 3. ¿Qué habilidades necesitamos fortalecer?

- Es necesario reforzar la capacidad para cuestionar, realizar preguntas, contrastar fuentes y finalmente estructurar argumentos sólidos con base en evidencia.
- Es clave fomentar la autorregulación del aprendizaje, promoviendo estrategias donde el estudiante desarrolle la autonomía, una planificación del estudio y una autoevaluación del desarrollo de su aprendizaje.
- Es necesario aún fortalecer la capacidad de síntesis para expresar sus ideas de manera clara y concisa, tanto a nivel de escritura académica como en la expresión oral.
- Será esencial que los estudiantes implementen en su aprendizaje el manejo de herramientas digitales para la investigación (buscadores especializados, revistas científicas, bases de datos y plataformas en línea), para familiarizarse con el proceso de información, su presentación y la gestión del conocimiento.

### 4. ¿Cómo explico desde la teoría los procesos y decisiones tomadas?

Uno de los propósitos del curso es contribuir en la formación de personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor, ya que la “naturaleza de conocer y el proceso de construcción de conocimiento se originan en la interrelación social de personas que comparten, comparan y discuten ideas” (Cenich y Santos, 2005, p.3). Y es así como, en el proceso altamente interactivo, el educando construye su propio conocimiento.

En otras palabras, se considera que el conocimiento está inmerso y vinculado a la situación en la cual ocurre el aprendizaje (Applefield, Huber y Moallem, 2001). Esto caracterizado como un proceso activo, determinado por interacciones complejas entre el conocimiento existente en los alumnos, el contexto social y el problema a resolver (Tam, 2000).

El modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP) que tiene sus raíces en la aproximación constructivista de psicólogos y educadores como Jerome Bruner, John Dewey y Lev Vygotsky enmarca la propuesta del curso y permite responder a la problemática identificada.

El ABP aplicado en los cursos, proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, y es por ello por lo que se eligió el proyecto del Anillo Vial Periférico (AVP) ya que es una problemática actual, latente que afecta la salud, biodiversidad y vida comunitaria en Lima. Asimismo,

### Análisis sobre la sostenibilidad del Anillo Vial Periférico: una visión desde la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo

mediante este pueden desarrollar los estudiantes integralmente, sus capacidades, habilidades, actitudes y valores.

La metodología del ABP fue una metodología pertinente para el desarrollo del curso porque:

Los estudiantes aplicaron el conocimiento adquirido en las clases, para la elaboración de un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual reforzó sus valores y el compromiso con el entorno, propio del propósito en la formación que impulsa la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

- Los estudiantes interactuaron con otros, con sus pares, es decir aplicaron conocimientos combinados a la solución del problema (Tam, 2000). En un entorno así, los estudiantes se comprometen en un proceso colaborativo continuo de construcción de conocimiento creado *in situ* (Hamada y Scott, 2000).
- Los estudiantes formaron equipos para la elaboración del proyecto, considerando la presentación de las indicaciones y de las próximas actividades a realizar, ya que el “aprendizaje sólo ocurre en el contexto significativo de la actividad y, por tanto, es importante analizar la actividad y el contexto como parte del proceso de diseño educativo” (Cenich y Santos, 2005, p.4).

El modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABP), genera una interacción legítima entre estudiantes en las actividades curriculares, llegando a sostener buenas experiencias universitarias, comparables a la propias de actividades extracurriculares.



#### 5. Identifico vacíos, fortalezas y posibilidades para la toma de nuevas decisiones.

A partir de la observación y el análisis de las dinámicas en el aula, se pueden resaltar fortalezas, vacíos y posibilidades de mejora, lo que permitirá ajustar estrategias y optimizar la formación de los estudiantes.

Desarrollo del pensamiento crítico, lo cual se puede contemplar a lo largo del ciclo, ya que se evidenció una evolución en la capacidad de los estudiantes para analizar información (primaria como secundaria) y argumentar sus ideas con mayor solidez.

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo

Ambiente de confianza y apertura, donde prima el diálogo y los estudiantes se sienten cómodos expresando sus ideas y dudas o sugerencias de autores en torno a los ejes temáticos planteados en el sílabo. Esto contribuye a una mejor comprensión de los contenidos y a la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes.

En cuanto a los vacíos y dificultades, se puede constatar que, a pesar de los avances en el análisis crítico, algunos estudiantes aún presentan problemas en la estructuración de ideas y argumentación escrita. Es por ello por lo que aún se necesita reforzar estrategias de redacción y expresión escrita.

Por otro lado, se encuentra la gestión del tiempo y autonomía en el aprendizaje, pues es necesario que los estudiantes refuercen y manejen una mejor gestión del tiempo de estudio, a fin de reforzar sus aprendizajes o para completar actividades de manera autónoma

Otro aspecto que considerar es el fomento del aprendizaje autónomo en los estudiantes, a través de la implementación de evaluaciones breves que permitan el seguimiento personalizado de su progreso a lo largo del ciclo. De esta manera, podrá fortalecer la capacidad de autorregulación y acompañar de manera más cercana el desarrollo de competencias.

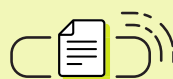
Finalmente, es esencial mejorar la optimización de la retroalimentación, asegurando que sea específica, clara y orientada a la revisión del progreso del estudiante en su aprendizaje, como también abierto a fomentar espacios para la reflexión y el ajuste de estrategias con retroalimentación por parte de los estudiantes.

## D. Evidencias

**Imágenes o enlaces de evidencias desarrolladas a lo largo del proceso y productos finales** (recursos educativos digitales, instrumentos de evaluación, producciones de los estudiantes, testimonio de los estudiantes., resultados de las evaluaciones, etc.).



**Cuaderno de campo**, contiene: testimonio, resultados de evaluación, imágenes del trabajo de campo e instrumento de evaluación.



**Material de exposición** con los vecinos de San Juan de Lurigáncho.



**Material bibliográfico** artículos de investigación, papers, policies briefs (modelos)

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo



## E.

### Lecciones Aprendidas

#### 1. Descripción de las Lecciones aprendidas en función de la enseñanza y el aprendizaje

El uso de metodologías activas, como el análisis de casos y el trabajo colaborativo en aula, que ha demostrado mejorar la comprensión y aplicación de los conceptos. La naturaleza del curso ha permitido un aprendizaje más significativo para los estudiantes. Por otro lado, se ha evidenciado la necesidad de adaptar las estrategias didácticas en aula (vídeos, invitación de expertos) donde hubo espacios de retroalimentación para reforzar los temas complejos propuestos en el curso.

La aplicación de estrategias de evaluación formativa, como la retroalimentación continua y evaluación participativa, ha permitido identificar avances y áreas de mejora en el desempeño del grupo a lo largo del curso de Gestión Pública II.

Los estudiantes tienen diversas formas de procesar información. Algunos aprenden mejor a través de la discusión y el debate, mientras que otros requieren materiales complementarios o explicaciones más estructuradas en clase. Por otro lado, la participación en actividades prácticas, como la vinculación de análisis de casos y exposiciones, ha favorecido mejor la comprensión y aplicación del conocimiento.

Finalmente, el uso de herramientas digitales con el acceso a base de datos y referencias bibliográficas

en línea, así como el uso de plataformas educativas, ha facilitado su proceso de aprendizaje. En suma, se puede decir que los estudiantes responden mejor cuando combinan diversas estrategias de enseñanza, hay un aprendizaje activo, y se refuerza el aprendizaje autónomo adicionalmente con el acompañamiento docente en el aula y en los proyectos que se realicen en el curso.

## 2. ¿Qué mejoras aplicaría para el desarrollo de la buena práctica el semestre que viene?

Para el próximo ciclo, se proyecta el fortalecimiento de metodologías participativas e innovadoras que promuevan un aprendizaje dinámico y con incidencia social, facilitando su escalabilidad hacia otras carreras de la UARM. En este sentido, se priorizará la integración de herramientas digitales y dinámicas colaborativas que potencien el aprendizaje experiencial y el compromiso estudiantil.

Asimismo, se buscará optimizar la articulación entre teoría y práctica, asegurando que los conocimientos se vinculen de forma efectiva con contextos reales para elevar el desempeño en campo. Finalmente, para garantizar la sostenibilidad de la práctica, se institucionalizarán espacios de reflexión y diálogo —incluyendo eventos de difusión en el auditorio de la universidad— donde estudiantes y actores clave compartan aprendizajes y propuestas de mejora.

## REFERENCIAS

**Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2001).** Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35–53.

**Ausubel, D. (1983).** Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1–10), 1–10.

**Kenich, G., & Santos, G. (2005).** Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: Experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–18.

**Collier, P., & Morgan, D. (2002).** Community service through facilitating focus groups: The case for method-based service-learning courses. *Teaching Sociology*, 30(2), 185.

**Dewey, J. (1938).** *Experience and education* [Kindle version]. Recuperado de <https://www.amazon.com>

Análisis sobre la sostenibilidad del  
Anillo Vial Periférico: una visión desde  
la política pública

Andrés Alonso Cárdenas Cornejo

- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (1998).** *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hamada, T., & Scout, K. (2000).** A collaborative learning model. *The Journal of Electronic Publishing*, 6(1). Consultado el 1 de noviembre de 2004 en: <http://www.press.umich.edu/jep/06-01/hamada.html>
- Jonassen, D., & Rohrer-Murphy, L. (1999).** Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology: Research and Development*, 47(1), 61-79.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005).** Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kolb, D. (1984).** *Experience: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Leont'ev, A. N. (1978).** *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maldonado, M. (2007).** *Aprendizaje basado en proyectos en la educación técnica*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Técnica, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto, Venezuela.
- Manolis, C., & Burns, D. J. (2011).** Attitudes toward academic service-learning semesters: A comparison of business students with non-business students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 13-32.
- Pérez, M. M. (2019).** Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Ritsema, M., Knecht, B., & Kruckemeyer, K. (2011).** Learning to unlearn: Transformative education in the city. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 20, 87-102.
- Tam, M. (2000).** Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

3



### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

**Curso:** Práctica Educativa II – Modalidades  
Educativas

**Carrera:** Educación

**Facultad:** Facultad de Filosofía, Educación y  
Ciencias Humanas

**Categoría:** Metodologías activas

## Contexto

### 1. Características del grupo de clase

El curso contó con la participación de 20 estudiantes, 10 de la especialidad de Lengua y Literatura (Secundaria), 6 de Primaria y 4 de Educación Inicial. El grupo se caracterizó por su compromiso con la formación docente, reflejando su disposición para investigar, contrastar enfoques pedagógicos y reflexionar críticamente sobre su práctica.

El grupo demuestra habilidades de análisis, síntesis y comunicación oral y escrita, que facilitan el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Además, muestra sensibilidad ante la diversidad lingüística y cultural, lo que enriquece su comprensión integral y contextualizada de la realidad educativa. Destaca también su predisposición al trabajo en equipo, así como al abordaje colaborativo de experiencias desafiantes

### 2. Naturaleza, orientación didáctica y competencias específicas del curso

El curso de Práctica Educativa II se ofrece dentro de una modalidad formativa que integra el conocimiento teórico con experiencias prácticas, permitiendo a los

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

estudiantes comprender las diversas modalidades del sistema educativo peruano, como la Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Básica Especial (EBE), Educación Bilingüe Intercultural (EBI), la educación inclusiva y en alternancia, entre otras. Esta aproximación parte de la necesidad de clasificar, valorar y reconocer cada modalidad según su pertinencia en contextos sociales específicos, y tiene como prerequisite el curso de Práctica Educativa I.

El curso promueve una comprensión integral de la educación a través de la observación y la reflexión sobre experiencias retadoras.

Responde a la necesidad de articular los saberes adquiridos durante la formación inicial con la práctica reflexiva en diversos espacios educativos.

Su enfoque intercultural favorece el reconocimiento de la heterogeneidad sociocultural y la adaptación de estrategias pedagógicas adecuadas.

Como plantea Vygotsky (1978), la interacción social y el aprendizaje situado permiten la construcción del conocimiento, aspecto esencial para la comprensión profunda de realidades educativas múltiples y desiguales.



El curso enfatiza el diseño de entornos didácticos diversificados que respondan a la heterogeneidad de los estudiantes y a las características propias de cada modalidad educativa observada. Se promueve el uso de tecnologías educativas, recursos creativos y estrategias contextualizadas que permitan generar experiencias significativas de aprendizaje. Esta visión responde a lo planteado por Coll, Mauri y Onrubia (2008), quienes destacan que el uso pedagógico de las TIC debe estar orientado al desarrollo de competencias y a la mejora de la calidad educativa en diversos entornos. Asimismo, se reconoce que la labor docente se extiende más allá del aula formal, abarcando la interacción con comunidades y organizaciones, lo cual favorece el compromiso social y una visión más amplia del rol educativo (Freire, 1993).

Durante el curso se aplica una evaluación con enfoque formativo y procesual, que prioriza la autoevaluación y la retroalimentación continua. Esta estrategia permite a los estudiantes identificar sus avances y necesidades, promoviendo una práctica reflexiva sobre los saberes construidos. Según Boud y Falchikov (2007), la autoevaluación fomenta la autonomía del aprendiz y contribuye a su desarrollo profesional. Este enfoque



La autoevaluación y la retroalimentación continua, permite a los estudiantes identificar sus avances y necesidades.

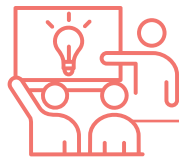
## Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

permite que los futuros docentes asuman una actitud crítica y responsable frente a los desafíos educativos, fortalezcan su identidad profesional y comprendan con mayor profundidad las diversas realidades del sistema educativo peruano (Imbernón, 2010).

Algunas de las competencias específicas que desarrolla el curso son: desarrollar habilidades para interactuar eficazmente con estudiantes, docentes y comunidades educativas; planificar y adaptar metodologías; explorar nuevas estrategias didácticas adaptadas a diferentes contextos; y aplicar herramientas para observar, analizar y mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el curso ofrece la capacidad de consolidar las competencias propias del ejercicio docente, promover la mediación y comunicación para el desarrollo de habilidades interpersonales y el manejo adecuado del clima en el aula, además de la competencia ética y el compromiso con la educación como herramienta de cambio social.

Según afirma Tardif (2004), la competencia docente no solo radica en el dominio del conocimiento disciplinar, sino también en la capacidad de articular saberes pedagógicos, curriculares y contextuales para responder a las necesidades de los estudiantes.



Un aspecto importante es que el curso se articula con el perfil de egreso a partir de los siguientes aspectos:

Formación Ética y Humanista	Pensamiento Crítico y Reflexivo	Interculturalidad y Diversidad	Liderazgo y Trabajo Colaborativo	Integración de TIC
El curso permite comprender la diversidad de contextos educativos en el Perú. Se promueve la aplicación de modelos pedagógicos pertinentes, fomentando el acceso, justicia e inclusión en la educación.	Los estudiantes analizan realidades educativas contrastando la teoría con la práctica. Esto fortalece un pensamiento estratégico que impulsa la innovación y mejora de los procesos educativos.	El curso promueve el respeto por la diversidad cultural, garantizando la pertinencia de las propuestas pedagógicas según el contexto sociocultural.	Se desarrollan capacidades de liderazgo docente orientadas a la transformación escolar a través de prácticas colaborativas, innovación y compromiso ético.	La gestión de tecnologías contribuye a estrategias de enseñanza creativas, ampliando el acceso a oportunidades educativas en distintas realidades.

Desde una perspectiva investigativa, el curso fortalece la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente la diversidad del sistema educativo, articulando la reflexión pedagógica con la investigación en humanismo e interculturalidad. Esta orientación les permite

comprender problemáticas educativas desde una mirada ética y propositiva. Así, la práctica docente se convierte en una acción transformadora, comprometida con una educación más equitativa, pertinente y alineada con los principios de justicia, ciudadanía e inclusión promovidos por la universidad.

### 3. Contextualización dentro del marco institucional y políticas educativas a nivel superior

El curso de Práctica Educativa II, centrado en el análisis de las diversas modalidades del sistema educativo peruano, se alinea con la misión y visión de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, institución jesuita que promueve una formación ética, crítica y humanista. A través de este curso, se busca no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también una comprensión profunda de la realidad educativa nacional, con énfasis en la construcción de una sociedad más justa.

Desde el enfoque jesuita, el curso fortalece el compromiso con el bien común al brindar herramientas para que los estudiantes reconozcan el impacto de sus acciones en el ámbito educativo. Se forma así a futuros docentes con capacidad de liderazgo y sensibilidad social, preparados para incidir en comunidades vulnerables.

El Decreto Supremo N° 016-2015-MINEDU (2015) "Aprobación de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria" aprueba la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria en el Perú, con el objetivo de garantizar una formación académica pertinente, equitativa y de alta calidad. Esta norma establece lineamientos para fortalecer los procesos de licenciamiento, acreditación, supervisión y mejora continua en las universidades, promoviendo una gestión institucional orientada a resultados y al bienestar de los estudiantes, en concordancia con las exigencias del desarrollo nacional y global.

En concordancia con ello, el curso Práctica Educativa II permite a los estudiantes universitarios conocer y aplicar estrategias pedagógicas en diferentes modalidades educativas, incluidas aquellas que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad. De este modo, el curso no solo contribuye a la formación docente, sino que también fomenta la reflexión sobre el papel de la educación en la transformación y el desarrollo equitativo del país.

## B. Problema

Durante el desarrollo del curso, observé que, aunque los estudiantes lograban una sólida comprensión teórica del sistema educativo, existía una brecha importante entre dicha conceptualización y su aplicación en contextos reales. Muchos mostraban dificultades para vincular lo aprendido con las dinámicas de los espacios educativos, lo que evidenció la necesidad de fortalecer el vínculo entre la formación universitaria y la práctica profesional.

Para responder a este desafío, estructuré un modelo de inmersión más sistemático en instituciones educativas, incorporando observaciones guiadas, entrevistas con docentes y directivos, y análisis crítico de las prácticas observadas. Esta propuesta se fundamentó en Kolb (1984), quien señala que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes reflexionan a partir de experiencias concretas. A su vez, promoví que los estudiantes pasaran de la observación pasiva al diseño y aplicación de estrategias pedagógicas en función de las necesidades detectadas, lo cual fortaleció sus competencias para la toma de decisiones fundamentadas (Dewey, 1938).

Asimismo, identifiqué que no existía contacto con modalidades como la Educación Básica Alternativa (EBA) y la Educación Básica Especial (EBE), lo que limitaba la visión integral del sistema educativo. Ante ello, diversifiqué los contextos de práctica, incluyendo visitas a estos espacios, en línea con lo planteado por Torres (2011), quien destaca que la exposición a diversos escenarios amplía la comprensión y el compromiso social de los futuros docentes.

Finalmente, se mejoró la manera en que los estudiantes registraban y analizaban sus experiencias, integrando teoría y práctica con mayor profundidad. Esta estrategia fortaleció su capacidad de análisis crítico y sensibilidad profesional. Considero que estas mejoras han impactado positivamente en su formación; sin embargo, sigo evaluando cómo optimizar la integración de estas experiencias en la evaluación del curso, asegurando que cada estudiante aproveche plenamente su contacto con la realidad educativa.

### 1. ¿Cómo estaban respondiendo mis estudiantes frente a su proceso de aprendizaje?

Durante las visitas académicas, los estudiantes comenzaron a experimentar con interés los espacios educativos en contextos reales, lo que facilitó una comprensión más nutrida de los contenidos abordados en clase. A su vez, la implementación de visitas a

## Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

diversos espacios educativos facilitó el desarrollo de una comprensión más profunda y contextualizada de las teorías pedagógicas discutidas en clase. Este enfoque experiencial ha facilitado la construcción de conocimientos significativos, permitiendo que los estudiantes conecten la teoría con la práctica de manera efectiva. Asimismo, estas experiencias han fortalecido las habilidades reflexivas de los estudiantes, permitiéndoles analizar críticamente diversas prácticas pedagógicas y adaptarse a distintos escenarios educativos. El contacto con realidades diversas ha promovido en ellos una mayor empatía y sensibilidad, ampliando su comprensión de las necesidades de las comunidades educativas y consolidando una formación docente más inclusiva y contextualizada.

Es importante señalar que los estudiantes han aprendido a reconocer y valorar la pluralidad de enfoques y metodologías existentes, lo que ha ampliado su perspectiva sobre la educación y los ha preparado para abordar de manera efectiva los desafíos que puedan surgir en su futura práctica docente. Este contacto directo con la realidad educativa ha sido fundamental para consolidar su vocación y compromiso con la mejora continua del sistema educativo.

## 2. ¿Cómo actué frente a esta constatación? ¿Cómo me sentí frente a esta constatación?

Frente a esta constatación, me sentí profundamente satisfecha y motivada. Observar el crecimiento profesional y personal de mis estudiantes reafirmó la importancia de implementar metodologías activas y contextualizadas en la formación docente. Al comprobar la mejora en el aprendizaje de mis estudiantes tras las visitas a diversos espacios educativos, busqué asegurar que cada experiencia se alinea con los objetivos de aprendizaje del curso. Además, promoví la reflexión posterior a cada visita, fomentando discusiones en las que los estudiantes compartieran sus observaciones y analizaran las prácticas educativas observadas.

La planificación y ejecución de estas visitas también han fomentado en los estudiantes habilidades de organización y trabajo en equipo. Al participar en la logística y coordinación de las actividades, han desarrollado competencias en gestión del tiempo, comunicación efectiva y resolución de problemas. Estas experiencias prácticas han complementado su formación teórica, proporcionando un equilibrio entre el conocimiento académico y las habilidades prácticas necesarias para su desarrollo profesional integral. Esta experiencia me impulsó a seguir buscando estrategias



Los estudiantes han aprendido a reconocer y valorar la pluralidad de enfoques y metodologías existentes.

Voces y aprendizajes en la diversidad:  
un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

innovadoras que enriquezcan el proceso educativo y preparen a los futuros docentes para enfrentar los desafíos de una educación diversa e inclusiva.

### 3. ¿Qué acciones o mejoras implementé? ¿Qué nuevas competencias docentes debí atender en este proceso?

Con el propósito de fortalecer la formación de los estudiantes, se implementaron acciones que integraron teoría y práctica en contextos educativos reales. A través de visitas a diversos entornos, los estudiantes aplicaron conocimientos teóricos en situaciones auténticas, lo cual enriqueció su aprendizaje.

Metodológicamente, se promovió la metodología de aprendizaje-servicio, la cual, según Barea (citado en Camareno, 2025), articula el compromiso social con el desarrollo académico, favoreciendo la participación ciudadana y fortaleciendo la autoestima del alumnado.



Estas experiencias se complementaron con espacios de reflexión crítica y análisis colaborativo, que permitieron profundizar en las prácticas observadas y fomentar el aprendizaje entre pares. En consonancia con Batlle (citado en Camareno, 2025), se reconoce que el contacto con la comunidad genera un aprendizaje significativo, transformador y contextualizado. Asimismo, la interacción con diversas instituciones educativas implicó el desarrollo de habilidades comunicativas y de coordinación. La diversidad de contextos exigió una actitud flexible y propositiva por parte del docente, reafirmando la necesidad de formar profesionales capaces de adaptarse a realidades complejas. Estas experiencias no solo enriquecieron el aprendizaje estudiantil, sino que también impulsaron un proceso de mejora continua en la propia práctica docente, orientado a una enseñanza transformadora y contextualizada.

### 4. ¿Qué referentes de la teoría y de la experiencia me ayudaron a sostener pedagógicamente esta situación problemática?

Al enfrentar la necesidad de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes mediante experiencias directas en diversos contextos educativos, recurrí a teorías pedagógicas que respaldan la importancia del aprendizaje situado y experiencial. Una de las principales referencias fue la teoría del aprendizaje situado,

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



La integración de varias teorías ha proporcionado un marco sólido para abordar la necesidad de experiencias prácticas en la formación de los estudiantes.

que enfatiza la relevancia del contexto sociocultural en la adquisición de habilidades y competencias, promoviendo la participación del alumno en la resolución de problemas reales (Díaz Barriga, 2003). Esta perspectiva me llevó a diseñar actividades que involucraran a los estudiantes en entornos auténticos, facilitando una comprensión más profunda y significativa de los contenidos.

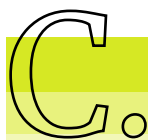
Desde una mirada pedagógica, los aportes de Paulo Freire (1997) resultan esenciales para fundamentar esta intervención. Su enfoque de pedagogía crítica propone una educación dialógica donde el estudiante se apropia del conocimiento mediante la interacción con su realidad social. Esto implica que la comprensión de la realidad educativa no puede darse al margen del contacto con las aulas reales. En este marco se fueron promoviendo espacios de análisis crítico de los factores que inciden en el aprendizaje y la enseñanza actual.

Complementariamente, la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) brindó sustento para diseñar experiencias de observación y análisis situados. Esta teoría propone un ciclo de aprendizaje que inicia en la vivencia directa, seguida de la reflexión sobre lo observado, la abstracción conceptual y la aplicación de lo aprendido. En los cursos sobre modalidades educativas, las visitas a escuelas de diferentes modalidades permitieron que los estudiantes vivencien la diversidad del sistema educativo peruano. A través de diarios reflexivos y espacios de diálogo académico, los futuros docentes lograron identificar no solo las condiciones materiales de las aulas, sino también aspectos culturales, lingüísticos y sociales que influyen en el proceso educativo.

Asimismo, se implementó el uso de proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) respaldado por referentes teóricos y experiencias previas que destacan la integración del compromiso social con el aprendizaje académico. Según Barea (2025), estos proyectos fomentan la participación ciudadana y la autoestima en el alumnado, al involucrarlos en actividades que benefician a la comunidad mientras adquieren competencias y conocimientos relevantes. Esta metodología permitió a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales, desarrollando habilidades sociales y profesionales esenciales para su formación integral.

En resumen, la integración de estas teorías proporcionó un marco sólido para abordar la necesidad de experiencias prácticas en la formación de los estudiantes. Estas referencias teóricas y experiencias previas sustentaron pedagógicamente la decisión de incorporar vivencias en contextos reales, reconociendo que el contacto

directo con diversas realidades educativas es esencial para el desarrollo de competencias que difícilmente se lograrían únicamente en el aula.



### Descripción de la práctica

#### 1. ¿Qué propuse hacer para mejorar la situación identificada?

Como docente responsable del curso, propuse una intervención educativa en escuelas y otros espacios educativos con el fin de que los estudiantes se vincularan directamente con la realidad del sistema educativo. La intención fue que no solo comprendieran las problemáticas desde la teoría, sino que se involucraran de forma activa en los escenarios reales, observando, analizando y reflexionando sobre los desafíos cotidianos que enfrentan docentes, estudiantes y comunidades escolares.

Para lograr este objetivo, diseñé una propuesta que combinara la observación sistemática con la elaboración de diagnósticos participativos. De esta manera, los estudiantes no solo identificarían situaciones problemáticas, sino que también desarrollarían habilidades de análisis crítico y propuestas contextualizadas. A través de esta metodología, se buscó fortalecer su capacidad para reconocer factores sociales, culturales, pedagógicos y organizativos que inciden en el desarrollo educativo.

Se visitaron instituciones educativas de los distritos de Breña, Cercado de Lima y San Borja.

Además, como parte de la propuesta, se incorporaron espacios de reflexión crítica en el aula, donde los estudiantes compartieron sus experiencias, analizaron los procesos desarrollados y evaluaron los aprendizajes obtenidos. Estos momentos fueron clave para fortalecer su formación ética, su compromiso profesional y su mirada integral de la educación.

Finalmente, la propuesta incluyó un proceso de sistematización de las experiencias, mediante el cual los estudiantes documentaron lo vivido, lo aprendido y la forma en que se podría transformar. Esta última etapa permitió visibilizar los logros alcanzados y las dificultades enfrentadas, ofreciendo una base valiosa para futuras intervenciones y reafirmando el valor formativo de una práctica docente comprometida con la realidad educativa.

La propuesta de mejora del curso centrado en las modalidades educativas surgió de una reflexión pedagógica orientada a hacer más significativa la

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



El acompañamiento constante fue clave para permitir resolver dificultades en tiempo real y brindar apoyo a los estudiantes.

experiencia de aprendizaje. Se identificó la necesidad de trascender el enfoque teórico inicial, incorporando estrategias que permitieran a los estudiantes conocer de manera directa las diversas realidades del sistema educativo peruano, especialmente aquellas menos visibilizadas en el currículo. El proceso implicó un mapeo de espacios educativos representativos de distintas modalidades —como la educación básica alternativa, la educación intercultural bilingüe y la educación rural— y la elaboración de materiales pedagógicos para guiar el análisis: fichas, guías, pautas de trabajo y preguntas orientadoras. Cada salida tuvo un propósito formativo específico, y la experiencia fue enriquecida mediante una planificación flexible y participativa, que recogía las expectativas de los estudiantes y ajustaba la propuesta según las lecciones aprendidas. Uno de los momentos clave fue el viaje a Ayacucho, donde se visitaron escuelas urbanas y rurales, lo que permitió contrastar la teoría con la realidad de los territorios.

En conjunto, esta propuesta permitió a los estudiantes comprender la diversidad del sistema educativo peruano desde una mirada crítica y comprometida. La apertura al contexto, el diálogo con actores educativos y la reflexión colectiva fortalecieron una formación más profunda y contextualizada.

El proceso se ejecutó desde una planificación participativa que colocó a los estudiantes en el centro de la experiencia formativa. Consideré esencial que las visitas ya planificadas permitieran una comprensión situada de las modalidades educativas. Desde el inicio del semestre, se programaron visitas guiadas, talleres de preparación y sesiones de reflexión para que cada actividad tuviera un sentido pedagógico profundo.

La ejecución se organizó en tres momentos: preparación, vivencia y sistematización. En la etapa de preparación, se elaboraron guías de observación, fichas de análisis y materiales de lectura que brindarían un marco conceptual sólido. Estos recursos permitieron que los estudiantes se acercaran a los espacios educativos con herramientas críticas, fomentando una observación activa y reflexiva. Cada material fue pensado para generar vínculos entre la teoría revisada en clase y la realidad vivida en las escuelas.

Los recursos fueron aplicados con flexibilidad, permitiendo a los estudiantes adaptar sus instrumentos de observación a los contextos específicos. Se promovió el uso de diarios de campo, grabaciones de audio para entrevistas, y la toma de fotografías en aquellos espacios que lo permitieron, siempre con un respeto estricto por la ética y la privacidad de las comunidades visitadas. Estos insumos se convirtieron luego en evidencias ricas para la sistematización y el análisis.

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



La respuesta activa y comprometida de los estudiantes, mostró lo motivados, curiosos y profundamente involucrados que estuvieron en las actividades.

Un aspecto clave en la ejecución fue el acompañamiento constante. Estuve presente en todas las visitas y mantuve una comunicación fluida con los docentes y directivos de las instituciones visitadas, lo que permitió resolver dificultades en tiempo real y brindar apoyo a los estudiantes. La figura del docente como guía y facilitador se consolidó como un elemento pedagógico clave en el proceso.

Los recursos materiales, además, incluyeron bibliografía especializada que fue seleccionada cuidadosamente para enriquecer los debates posteriores a las visitas. Se promovió el uso de textos académicos, informes institucionales y marcos normativos que ayudaron a contextualizar las realidades observadas y a nutrir las propuestas de mejora que surgieron de la experiencia.

La tecnología también jugó un papel importante. Se usaron plataformas virtuales para compartir evidencias, reflexiones y lecturas complementarias. De este modo, se generó una comunidad de aprendizaje que trascendió el aula física, favoreciendo el intercambio continuo de ideas entre los estudiantes y la docente.

En suma, la ejecución del proceso combinó preparación teórica, vivencia práctica y reflexión sistematizada, integrando diversos recursos y materiales que hicieron del curso una experiencia significativa. Esta metodología permitió que los estudiantes no solo aprendieran sobre las modalidades educativas, sino que las vivieran desde adentro, construyendo conocimiento a partir de la realidad concreta.

## 2. ¿Cuáles fueron los aciertos, dificultades y vacíos?

Uno de los grandes aciertos del curso fue lograr que los estudiantes comprendieran, desde la experiencia directa, la diversidad y complejidad del sistema educativo en nuestro país. Las visitas a escuelas urbanas y rurales de diversas modalidades ampliaron su mirada, permitiéndoles descubrir no solo los contrastes entre contextos, sino también las similitudes en cuanto a compromiso docente, creatividad pedagógica y desafíos estructurales. Esta vivencia consolidó aprendizajes que de otra manera hubieran quedado en el plano de lo abstracto.

Otro acierto importante fue la implementación de instrumentos de observación y sistematización que los estudiantes pudieron adaptar a distintas realidades. Esto favoreció su capacidad de análisis y fortaleció su autonomía en el trabajo de campo. Además, la posibilidad de contrastar la experiencia con la teoría les permitió desarrollar habilidades metacognitivas que enriquecieron sus procesos de reflexión crítica.

Voces y aprendizajes en la diversidad:  
un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

También debo destacar como acierto la respuesta activa y comprometida de los estudiantes. Se mostraron motivados, curiosos y profundamente involucrados en las actividades. Sus intervenciones en las sesiones de retroalimentación fueron ricas en matices y demostraron un nivel de compromiso que sobrepasó las expectativas iniciales. Este nivel de participación fue, sin duda, uno de los principales logros del proceso.

Sin embargo, el camino no estuvo exento de dificultades. En algunos casos, las escuelas visitadas presentaron limitaciones de tiempo o infraestructura que dificultaron el desarrollo de las actividades previstas. También hubo momentos en los que los estudiantes se sintieron desorientados al enfrentarse con realidades muy distintas a las suyas, lo cual demandó mayor acompañamiento emocional y pedagógico de mi parte.

Un vacío que identifiqué fue la necesidad de contar con más tiempo para la sistematización. Aunque se lograron productos valiosos, muchos estudiantes señalaron que hubieran deseado profundizar más en el análisis de la información recogida. Esto me lleva a considerar, para futuras ediciones del curso, una reorganización de tiempos que permita un espacio más amplio para la reflexión posterior a la experiencia.

Otra dificultad fue la gestión de permisos institucionales y logísticos para las visitas, especialmente en contextos rurales. Aunque finalmente se concretaron las salidas, el proceso demandó una coordinación compleja y la colaboración estrecha con autoridades educativas. Este aspecto administrativo es clave y debe considerarse como parte del proceso formativo.

En términos generales, los aciertos superaron ampliamente las dificultades. Cada obstáculo se convirtió en una oportunidad de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para mí como docente. Lo importante fue mantener una actitud reflexiva y abierta al cambio, entendiendo que las prácticas educativas reales están llenas de matices, desafíos y enseñanzas.

### 3. ¿Cómo se dieron las interacciones y respuestas de mis estudiantes y las propias?

Las interacciones entre los estudiantes y los actores educativos durante las visitas fueron especialmente enriquecedoras. Desde el inicio, se fomentó una actitud de escucha activa, respeto por las dinámicas institucionales y apertura a la diversidad. Los estudiantes lograron generar vínculos de confianza con los docentes, directivos y estudiantes de las escuelas visitadas, lo que les permitió obtener información

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy

valiosa y, más aún, comprender desde dentro la cultura educativa de cada espacio.

Durante las sesiones de reflexión y retroalimentación, los estudiantes compartieron sus experiencias con entusiasmo y profundidad. Se generaron debates académicos estimulantes en los que se confrontaron ideas, se interpretaron situaciones y se construyeron significados colectivos. Estas interacciones favorecieron la consolidación de aprendizajes significativos y fortalecieron el sentido de comunidad dentro del grupo de clase.

Las respuestas de los estudiantes también se manifestaron en la calidad de los productos entregados. Sus informes, diarios de campo y propuestas de intervención mostraron un alto nivel de análisis y una sensibilidad especial para comprender la complejidad de las escuelas. Esto fue, sin duda, un reflejo del compromiso emocional e intelectual que desarrollaron a lo largo del curso.

Desde mi rol como docente, me sentí desafiada y profundamente enriquecida por el proceso. Pude observar el crecimiento de cada estudiante, no solo en términos académicos, sino también personales y profesionales. Además, estas interacciones me permitieron replantear mis propias prácticas, identificar nuevas formas de enseñanza y renovar mi compromiso con una educación que realmente sea transformadora y crítica.

También fue importante generar espacios seguros donde los estudiantes pudieran expresar sus inquietudes, frustraciones y aprendizajes. Estos espacios permitieron que emergieran las emociones vinculadas a la experiencia, favoreciendo una integración más humana y completa del conocimiento. La educación no puede separarse de lo emocional y en este curso quedó más que demostrado.

En cuanto a las interacciones entre pares, se promovieron instancias de trabajo colaborativo que favorecieron el intercambio de miradas y el desarrollo de habilidades comunicativas. Los estudiantes aprendieron a construir juntos, respetando las diferencias y valorando las experiencias diversas de sus compañeros. Esta dimensión social del aprendizaje fue esencial en el curso.

En resumen, las interacciones fueron un motor del aprendizaje constante. Se construyó un ambiente de confianza, respeto y apertura que permitió que tanto estudiantes como docente crecieran a partir del encuentro con el otro. Ayudó a sensibilizar aún más la mirada de cada participante evidenciando el rol tan importante que les toca desempeñar a futuro. Esta fue, sin duda, una de las mayores riquezas del proceso vivido.

Voces y aprendizajes en la diversidad:  
un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



Los espacios seguros permitieron a los estudiantes poder emerger sus emociones vinculadas a la experiencia, favoreciendo una integración más humana y completa.

#### 4. ¿Qué habilidades necesitamos fortalecer?

A partir del proceso vivido, identifiqué que es necesario seguir fortaleciendo las habilidades de análisis crítico. Si bien los estudiantes lograron identificar problemáticas relevantes en los espacios visitados, en algunos casos el análisis quedó centrado en lo descriptivo, sin llegar a una interpretación profunda de las causas y consecuencias. En este sentido, debemos seguir trabajando la lectura comprensiva de contextos y el pensamiento crítico.

También es importante seguir desarrollando la capacidad de sistematización de experiencias. Esta es una habilidad fundamental en la formación docente, ya que permite organizar la información, interpretarla y generar conocimiento desde la práctica. Requiere de un proceso riguroso que combine observación, reflexión y redacción académica, por lo que es necesario dedicarle más tiempo y recursos en próximos ciclos.

Otra habilidad por fortalecer es la comunicación asertiva. Aunque los estudiantes se desarrollaron adecuadamente en sus interacciones, en algunos casos fue necesario brindarles estrategias para expresar sus ideas con claridad y sin temor, pero con respeto, especialmente en contextos escolares donde hay dinámicas de poder y diversidad cultural. La comunicación efectiva es clave para el ejercicio profesional docente.

Debemos continuar promoviendo la empatía como competencia transversal, pues esta permite comprender al otro desde su propia realidad, y es indispensable para trabajar en contextos diversos. Esta habilidad se fue desarrollando a lo largo del curso, pero merece seguir siendo trabajada desde diversas metodologías, como el juego de roles, el análisis de casos y la reflexión crítica.

La capacidad de adaptarse a diferentes contextos también es una habilidad que debemos seguir fortaleciendo. En un país tan diverso como el nuestro, los futuros docentes deben estar preparados para responder con flexibilidad y creatividad ante situaciones imprevistas o realidades complejas. La experiencia de este curso ha sido un primer paso importante, pero es necesario profundizarla.

Además, resulta fundamental seguir consolidando habilidades de investigación aplicada. Los estudiantes deben aprender a formular preguntas pertinentes, recolectar información de manera rigurosa y construir propuestas fundamentadas. Esto implica seguir fortaleciendo su formación en metodologías cualitativas y técnicas de investigación educativa.

Finalmente, debemos continuar desarrollando la disposición ética y el compromiso social de nuestros estudiantes. La educación no puede ser neutra ni descontextualizada. Formar docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social requiere seguir apostando por experiencias formativas como esta, que vinculen teoría, práctica y realidad de manera coherente y significativa.

Comentario argumentado desde la contrastación con la teoría (Autores, corrientes, enfoques teóricos, de la experiencia en marcha).

### 5. **¿Cómo explico desde la teoría los procesos y decisiones tomadas?**

Desde un enfoque constructivista, las decisiones tomadas a lo largo del curso estuvieron centradas en el principio de que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y la reflexión. Tal como sostiene Jean Piaget, el aprendizaje significativo ocurre cuando el sujeto interactúa con su entorno y reorganiza su estructura cognitiva. Por ello, propuse una metodología que articulara teoría y práctica mediante visitas a instituciones educativas, lo que permitió a los estudiantes reorganizar sus esquemas de comprensión de las modalidades educativas.

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky también fundamenta este enfoque, al destacar que el aprendizaje se produce en contextos sociales mediados por la interacción con otros. Las visitas a escuelas rurales y urbanas se convirtieron en espacios donde los estudiantes dialogaron con docentes, directivos y estudiantes, activando la “zona de desarrollo próximo” a través de la observación crítica y el análisis contextualizado. Estas interacciones potenciaron aprendizajes que van más allá del aula universitaria.

Desde el enfoque de la pedagogía crítica, inspirado en Paulo Freire, entendí que era necesario superar el modelo bancario de educación para ofrecer una experiencia transformadora. Al colocar a los estudiantes como protagonistas en la lectura del mundo educativo, se propició un proceso de concientización. La experiencia de campo permitió que los estudiantes identificaran las inequidades del sistema, problematizaran sus causas y reflexionaran sobre sus propias responsabilidades como futuros profesionales de la educación.

La planificación por momentos —preparación, vivencia y sistematización— se inspiró en el ciclo de aprendizaje experiencial de David Kolb, quien señala que el conocimiento se genera a partir de la experiencia concreta, seguida de una observación reflexiva, una

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



El modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), sugiere la integración del conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar.

conceptualización abstracta y una aplicación activa. Cada momento del curso fue cuidadosamente diseñado para garantizar que este ciclo se cumpliera, favoreciendo así el aprendizaje profundo y significativo.

Además, las decisiones sobre los instrumentos de observación y sistematización estuvieron sustentadas en enfoques cualitativos de investigación educativa. Autores como Stake (1995) y Bogdan & Biklen (1992) resaltan la importancia de captar la riqueza del contexto y la subjetividad de los actores para comprender los fenómenos educativos. Las guías de observación y diarios de campo respondieron a esta lógica al registrar datos relevantes y analizarlos desde una perspectiva comprensiva.

En cuanto al uso de recursos digitales y herramientas colaborativas, la propuesta se apoyó en el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), que sugiere la integración del conocimiento pedagógico, tecnológico y disciplinar. Las plataformas en línea facilitaron la socialización de experiencias y el intercambio de ideas, fortaleciendo la comunidad de aprendizaje y dando continuidad al proceso más allá del espacio físico.

En síntesis, las decisiones pedagógicas tomadas durante el curso no fueron aleatorias ni intuitivas, sino que respondieron a marcos teóricos sólidos que valoran la experiencia, la interacción social, la reflexión crítica y la acción transformadora. Esta base teórica ofreció un horizonte claro que permitió guiar cada etapa del curso, fomentando un aprendizaje auténtico y comprometido con la realidad educativa.

Análisis argumentado de los hallazgos producidos por la experiencia.

### **6. Identifico vacíos, fortalezas y posibilidades para la toma de nuevas decisiones.**

Uno de los principales hallazgos de la experiencia fue la consolidación de un aprendizaje situado, la cual constituye una fortaleza notable. Al enfrentarse a contextos educativos reales, los estudiantes pudieron identificar problemáticas concretas, como la brecha digital en escuelas rurales o la falta de recursos pedagógicos en sectores urbanos marginales. Esta vivencia reafirmó la necesidad de formar profesionales sensibles al contexto y comprometidos con el cambio social, en línea con los postulados de Freire y su pedagogía de la esperanza.

Otra fortaleza fue la emergencia del pensamiento crítico en los estudiantes. Las visitas y el análisis posterior los impulsaron a cuestionar estructuras, normativas y

### Voces y aprendizajes en la diversidad: un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



Algunos estudiantes mostraron dificultad para seleccionar datos relevantes o para redactar sus informes con claridad argumentativa, pedagógico, tecnológico y disciplinar.

modelos pedagógicos. Se promovió, entonces, una lectura dialógica del sistema educativo, en la que los estudiantes no solo absorbieron información, sino que la interpretaron, la problematizaron y propusieron alternativas. Esta capacidad crítica será fundamental en su futuro desempeño profesional.

Durante la práctica, emergieron vacíos importantes. Uno de ellos fue la limitada preparación emocional de algunos estudiantes para enfrentar realidades escolares difíciles. En ciertos casos, se evidenció un choque entre las expectativas idealizadas y la complejidad real de los espacios educativos. Esto nos desafía como docentes a trabajar más explícitamente las habilidades socioemocionales y el autocuidado en la formación docente, articulando la dimensión emocional con la académica.

Otro vacío detectado fue el escaso tiempo dedicado a la sistematización profunda de las experiencias. Aunque se lograron análisis interesantes, muchos estudiantes manifestaron que la etapa de reflexión fue apresurada o no tan desarrollada como hubieran deseado. Este hallazgo abre la posibilidad de reestructurar el cronograma del curso, asignando más tiempo a esta etapa, vital para convertir la experiencia vivida en conocimiento transferible.

Se identificó la necesidad de mejorar las estrategias de registro y análisis de información. Algunos estudiantes mostraron dificultad para seleccionar datos relevantes o para redactar sus informes con claridad argumentativa. Como posibilidad de mejora, se abre la oportunidad de establecer alianzas más sólidas con instituciones educativas que puedan recibir regularmente a nuestros estudiantes. Ello garantizaría una continuidad en el vínculo universidad-escuela, generando no solo aprendizajes para los estudiantes universitarios, sino también beneficios para las comunidades escolares, en una lógica de reciprocidad y responsabilidad social.

Finalmente, esta experiencia me ha motivado a seguir innovando y perfeccionando mi práctica docente. Identificar fortalezas y vacíos no es un fin en sí mismo, sino el punto de partida para tomar nuevas decisiones que enriquezcan el curso. Me reafirmo en la idea de que la educación es un proceso vivo, dinámico, que requiere sensibilidad, escucha activa y disposición para aprender junto a los estudiantes. Las posibilidades de mejora son múltiples y, como docente, estoy dispuesta a asumir el reto con entusiasmo y compromiso.

## D. Evidencias

**Imágenes o enlaces de evidencias desarrolladas a lo largo del proceso y productos finales** (recursos educativos digitales, instrumentos de evaluación, producciones de los estudiantes, testimonio de los estudiantes., resultados de las evaluaciones, etc.).



## E. Lecciones Aprendidas

He aprendido que mis estudiantes aprenden de manera más profunda y significativa cuando están expuestos a experiencias reales y cercanas a los contextos donde ejercerán su labor profesional. Las visitas a diferentes escuelas permitieron que los aprendizajes teóricos cobraran sentido al contrastarse con las dinámicas reales de las instituciones educativas. Esta aproximación vivencial motivó en ellos una actitud investigadora, reflexiva y crítica, que difícilmente se habría desarrollado en un entorno meramente expositivo.

Además, he comprendido que la diversidad de formas de aprender es una riqueza que demanda de mí una enseñanza diferenciada, que reconozca los estilos, ritmos y trayectorias de cada estudiante. Algunos construyen mejor su comprensión a través de la observación; otros, mediante el análisis escrito o el trabajo colaborativo. Esta diversidad me reta a diseñar estrategias metodológicas variadas, con apoyos visuales, orales y experienciales, que garanticen equidad en las oportunidades de aprendizaje.

He constatado que mis estudiantes aprenden mejor cuando sienten que hay un propósito claro en lo que hacen y cuando pueden vincular lo que estudian con su futuro profesional. Los momentos de diálogo y reflexión sobre las visitas a campo fueron espacios clave para procesar aprendizajes, identificar problemáticas reales y resignificar contenidos conceptuales. Esto reafirma el valor de la práctica situada como motor del aprendizaje universitario.

También he aprendido que el acompañamiento emocional y la creación de un clima de confianza son esenciales para que mis estudiantes se sientan seguros al expresar sus dudas, percepciones e ideas. Cuando logramos un entorno donde la escucha es activa y el juicio se reemplaza por la pregunta genuina, el aprendizaje se convierte en una experiencia transformadora tanto para ellos como para mí.

Finalmente, he aprendido que mis estudiantes tienen un potencial enorme cuando se les ofrece autonomía, retos reales y espacios para reconstruir el conocimiento, a partir de lo observado y vivenciado. La motivación crece cuando se sienten protagonistas de su proceso, cuando se les confía la responsabilidad de mirar críticamente la realidad educativa y proponer mejoras desde un compromiso ético y profesional.

#### 1. ¿Cuáles son mis fortalezas al gestionar y sostener procesos de aprendizaje?

Una de mis principales fortalezas es mi capacidad para diseñar experiencias pedagógicas conectadas con la realidad, que logren articular teoría y práctica. Al integrar visitas a contextos educativos diversos, logré que el curso dejara de ser una acumulación de conceptos y se convirtiera en un espacio de exploración crítica. Esta capacidad de planificación situada permite sostener el interés de los estudiantes y mantener un hilo conductor significativo en el desarrollo del curso.

Otra fortaleza radica en la actitud empática y en la escucha activa que sostengo durante los encuentros con los estudiantes. Considero que la relación pedagógica es un vínculo humano que se nutre del respeto, la sensibilidad y la acogida. Esta disposición ha favorecido que los estudiantes se expresen con confianza y se impliquen emocional y cognitivamente en el proceso de aprendizaje.

Mi experiencia como docente me ha permitido construir estrategias metodológicas flexibles, adaptables a las circunstancias y características del grupo. El manejo de recursos didácticos, el trabajo en equipo, la integración de tecnologías y el uso de herramientas para el pensamiento reflexivo han sido fundamentales para mantener la participación de los estudiantes y fomentar su autonomía.

Ser docente en el ámbito universitario, especialmente en la formación de futuros educadores, implica asumir un compromiso ético profundo con el presente y el futuro de nuestras sociedades. En cada clase, en cada conversación con los estudiantes, en cada texto que analizamos juntos, reconozco que estoy interiorizando en los estudiantes no solo conocimientos, sino también actitudes, valores y formas de mirar la realidad. Esta responsabilidad me interpela a ser coherente entre lo que enseño y lo que soy, demostrando en todo momento una actuación que privilegia el compromiso, la integridad y la vocación de servicio.

Voces y aprendizajes en la diversidad:  
un viaje de exploración educativa

Cecilia Eva Burga Yuy



Ser docente en el ámbito universitario, implica asumir un compromiso ético profundo con el presente y el futuro de nuestras sociedades.

## 2. ¿Qué mejoras aplicarías para el desarrollo de la buena práctica el semestre que viene?

Para el próximo ciclo, considero necesario fortalecer la articulación entre las visitas a campo y la producción académica posterior. Si bien las experiencias fueron intensas y significativas, en algunos casos los estudiantes necesitaron mayor orientación para analizar críticamente lo vivido y relacionarlo con los marcos teóricos trabajados en clase. Por ello, planificaré guías de observación más estructuradas y momentos de análisis más profundos tras cada visita.

Asimismo, buscaré diversificar los espacios de aprendizaje, incorporando más tecnología educativa, como bitácoras digitales, foros virtuales y herramientas colaborativas en línea. Estas permitirán que el aprendizaje no se limite al aula física o al campo, sino que se expanda a una comunidad de aprendizaje más amplia, donde los estudiantes compartan hallazgos, contrasten ideas y construyan conocimiento de forma horizontal.

Otra mejora será incluir momentos de diálogo con actores del sistema educativo, como directores, docentes y especialistas de UGEL, a fin de que los estudiantes puedan enriquecer su comprensión desde diversas voces. Este enfoque ampliará su perspectiva crítica y les permitirá entender las complejidades del sistema educativo desde quienes lo viven y gestionan diariamente.

También deseo incorporar más elementos de evaluación auténtica, como proyectos de intervención pedagógica situados en problemáticas reales identificadas durante las visitas. Esto ayudará a que los estudiantes no solo describan la realidad, sino que asuman un rol activo en proponer soluciones educativas viables, con fundamentos pedagógicos y éticos.

Finalmente, mejoraré los mecanismos de seguimiento personalizado a cada estudiante, con reuniones periódicas de tutoría académica. Esto contribuirá a acompañarlos mejor en sus avances, en sus dudas y en la construcción de su identidad profesional. Creo firmemente que la cercanía y el acompañamiento marcan una gran diferencia en su proceso de formación.

## REFERENCIAS

**Banks, J. A. (2001).** *Multicultural education: Issues and perspectives*. Wiley.

**Camareno, A. (2025, marzo 8).** El compromiso social también se educa. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/extra/colegios/2025-03-09/el-compromiso-social-tambien-se-educa.html>

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992).** *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007).** *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term.* Routledge.
- Brunner, J. Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez, E. (2020).** Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 211–238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Carpio, L., Torres, G., Miranda Samper, O., y Pernet Carrillo, J. (2021).** Calidad educativa como base de la transformación universitaria. Encuentros. *Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, (13), 24–35. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/134>
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008).** Análisis de los usos educativos de las TIC en la educación escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1–18.
- Dewey, J. (1938).** *Experience and Education.* Macmillan.
- Díaz Barriga, F. (2003).** Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>
- Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993).** *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012).** *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.
- Imbernón, F. (2010).** *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional.* Graó.
- Kolb, D. A. (1984).** *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.
- López, R., Crespo, T., Crespo, E., y Sánchez, S. (2022).** Causes and consequences of university reform in Latin America. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 365–374. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202022000100365&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100365&lng=es&tlng=en).

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006).** Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Schön, D. A. (1983).** *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987).** Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stake, R. E. (1995).** *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tardif, M. (2004).** *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres, R. M. (2011).** *Educación no formal y aprendizaje a lo largo de la vida*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Huaman Huallpa, R., & Rojas Ganoza, E. A. (2024).** Políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 105–116. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.964>
- Yamada, G. (2020).** La Universidad frente al futuro del empleo. El reto de formar a los profesionales que requerirá el mercado laboral. En: Díaz, H. *Universidad en el Perú: situación y perspectivas*. Lima: Cuaderno Nueva Revista y Fundación UNIR. <https://www.nuevarevista.net/wp-content/uploads/2025/07/Cuaderno-Monografico-de-Peru-completo.pdf>
- Zapata, J., Patiño, D., Vélez, C., Campos, S., y Vélez, V. (2021).** Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: Una síntesis crítica de la literatura. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (10), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

4



## Matrices para la elaboración de un Gran reportaje de investigación (GRI) periodística

Javier Francisco Contreras  
Martínez

---

**Curso:** Reportería y Redacción

**Carrera:** Periodismo

**Facultad:** Facultad de Filosofía, Educación y  
Ciencias Humanas

**Categoría:** Metodologías activas

[60]

Matrices para la elaboración de un  
Gran reportaje de investigación (GRI)  
periodística

Javier Francisco Contreras Martínez



## Contexto

El grupo clase estuvo conformado por siete estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Periodismo en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 4 mujeres y 3 varones, en un rango de edad entre 20 y 33 años. Los estudiantes demostraron tener un estilo de aprendizaje orientado a la práctica y valoraron experiencias de contacto con la carrera que estudian. Los estudiantes mostraron un perfil diverso, caracterizado por su interés en el periodismo de investigación y su capacidad para el análisis crítico.

El curso Reportería y Redacción se orienta a consolidar competencias clave como la redacción, el manejo ético de fuentes y la construcción narrativa en formatos periodísticos complejos, preparándolos para enfrentar retos del entorno mediático contemporáneo. Se fundamenta en una orientación didáctica basada en el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias específicas para el diseño y ejecución de proyectos de gran impacto, como el Gran Reportaje de Investigación (GRI), el cual integra habilidades de indagación, análisis, redacción narrativa y producción multimedia. Este enfoque fomenta en los estudiantes la capacidad de investigar y narrar historias relevantes desde una perspectiva crítica y ética, promoviendo el rigor informativo y la responsabilidad social.

## Matrices para la elaboración de un Gran reportaje de investigación (GRI) periodística

Javier Francisco Contreras Martínez

La articulación del curso con el perfil de egreso se da a través del fortalecimiento de competencias fundamentales en el ámbito periodístico, como la investigación, el pensamiento crítico y la capacidad de generar contenidos de calidad con impacto social. Este curso se vincula con las líneas de investigación institucional, particularmente en el área de comunicación, ética y justicia social, promoviendo proyectos que abordan problemáticas contemporáneas y contribuyen a la generación de conocimiento aplicado.

Dentro del marco institucional, este curso refleja los valores y principios educativos de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, que prioriza la formación integral y la promoción del compromiso social. En sintonía con las políticas educativas a nivel superior en el Perú, se busca garantizar una enseñanza basada en competencias, fomentando el desarrollo de profesionales éticos y reflexivos que contribuyan a la transformación de la sociedad. Asimismo, el curso responde a las exigencias del entorno laboral actual, promoviendo habilidades adaptativas y el uso responsable de tecnologías en la producción periodística.

## B. Problema

### 1. ¿Qué observé en mi práctica que debe ser mejorado?

Al analizar el desarrollo del curso Reportería y Redacción, identifiqué varias áreas que requerían ajustes. Uno de los principales retos fue observar que, a pesar del entusiasmo de los estudiantes, muchos tenían dificultades para estructurar sus proyectos de investigación de manera organizada y coherente. La falta de un enfoque metodológico claro les generaba inseguridad para avanzar, lo que se traducía en propuestas con fundamentos débiles o incompletos. Además, noté que algunos se enfrentaban a la dificultad de distinguir entre los datos relevantes y los secundarios, lo cual complicaba el desarrollo de sus narrativas periodísticas.

Otro aspecto observado fue la dependencia de los estudiantes hacia mi orientación constante, lo que limitaba su capacidad para tomar decisiones autónomas y argumentadas. Este comportamiento reflejaba la necesidad de incorporar estrategias que fomentaran la autoevaluación, la reflexión crítica y la toma de decisiones fundamentadas.

Finalmente, noté que faltaban herramientas prácticas que les permitieran abordar este tipo de proyectos



La dependencia de los estudiantes hacia el docente, limitaba su capacidad para tomar decisiones autónomas y argumentadas.

de forma progresiva y estructurada, reduciendo la sensación de que el trabajo era demasiado amplio o complejo.

### 2. ¿Cómo estaban respondiendo mis estudiantes frente a su proceso de aprendizaje?

En términos generales, mis estudiantes mostraban compromiso e interés por el desarrollo del Gran Reportaje de Investigación (GRI), pero respondían de manera desigual frente a las exigencias del proceso de aprendizaje. Al inicio del curso, varios de ellos demostraban entusiasmo por sus ideas iniciales, pero se sentían abrumados al intentar traducir esas ideas en propuestas concretas y viables. En este punto, la falta de una guía procedimental generaba inseguridades que afectaban el avance del grupo.

Por otro lado, algunos estudiantes tenían dificultades para establecer conexiones claras entre los datos obtenidos y la narrativa periodística. Esto se manifestaba en un desarrollo superficial de los temas o en la inclusión de información que no contribuía directamente al enfoque del reportaje.

A pesar de estas dificultades, noté que los estudiantes respondían positivamente cuando se les brindaba retroalimentación específica y herramientas claras. Las sesiones grupales y personalizadas evidenciaron que, con el acompañamiento adecuado, lograban reorganizar sus ideas, identificar fortalezas en sus investigaciones y retomar el control de sus proyectos. Esto reflejó su disposición para aprender y mejorar cuando se les ofrecía el apoyo necesario.

### 3. ¿Cómo actué frente a esta constatación? ¿Cómo me sentí frente a esta constatación? ¿Qué acciones o mejoras implementé? ¿Qué nuevas competencias docentes debí atender en este proceso?

Siguiendo los aportes de Campos (2001) el proceso de elaboración de un Gran Reportaje de Investigación (GRI) incluye:

- **Elección del tema y formulación del problema**, en el que se parte de una situación sospechosa, una denuncia, un dato curioso o un vacío informativo.
- **Planeamiento**, en el que se define la ruta de investigación, el cronograma, el equipo de trabajo, las posibles fuentes y escenarios.
- **Investigación y recolección de información**, en el que se realiza el trabajo de campo, entrevistas,

Matrices para la elaboración de un  
Gran reportaje de investigación (GRI)  
periodística

Javier Francisco Contreras Martínez

revisión de documentos, uso de bases de datos, acceso a fuentes especializadas.

- **Redacción y edición**, en el que se construye el relato periodístico con base en la información verificada.

El Gran Reportaje de Investigación es un producto periodístico de largo aliento, perteneciente al género interpretativo (Ramos, 2000) que parte de una hipótesis o pregunta de investigación y se desarrolla mediante el uso de fuentes múltiples, documentación, contrastes, trabajo de campo y una estructura narrativa compleja. Su objetivo no es solo informar, sino descubrir y explicar, con base en evidencias.



Durante el proceso de elaboración del GRI, el periodista debe reunir evidencias que respalden su investigación:

- Entrevistas grabadas o transcritas (con testigos, expertos, afectados).
- Documentos oficiales o confidenciales.
- Bases de datos, informes técnicos o estadísticos.
- Imágenes y videos tomados durante la investigación.
- Correo electrónico, capturas de chats, informes internos.
- Notas de campo y bitácoras de seguimiento.

Ante estas observaciones, diseñé e implementé una estrategia pedagógica basada en el uso de formatos o matrices estructuradas. Estas herramientas permitieron a los estudiantes abordar las diferentes etapas del GRI de manera procedimental, desde la formulación de la propuesta inicial hasta la redacción final. Los formatos estaban diseñados para guiar la reflexión crítica, la organización de la información y la narración periodística, promoviendo así un aprendizaje más significativo.

Adicionalmente, establecí sesiones de retroalimentación continua, donde discutimos los avances de los estudiantes tanto en sesiones grupales como individuales. Este espacio permitió identificar problemas específicos en sus investigaciones y resolverlos de manera colaborativa. Asimismo, reforcé el acompañamiento mediante asesorías personalizadas, en las que brindé orientación específica sobre el manejo de fuentes, la estructuración narrativa y el enfoque periodístico.

Matrices para la elaboración de un  
Gran reportaje de investigación (GRI)  
periodística

Javier Francisco Contreras Martínez



Se establecieron sesiones de retroalimentación continua, donde se discutieron los avances de los estudiantes tanto en sesiones grupales como individuales.

### Cómo me sentí frente a esta constatación:

La práctica modificada fue asumida como un desafío, especialmente porque podía comprometer el logro de los objetivos del curso. Sin embargo, al diseñar y poner en marcha las soluciones, experimenté una sensación de satisfacción al ver cómo los estudiantes se beneficiaban de estas herramientas. Con la presentación de los trabajos finales, se comprobó que las acciones implementadas no solo mejoraron el proceso de aprendizaje, sino que también fortalecieron mi propia práctica docente, haciéndola más reflexiva e innovadora.

### Nuevas competencias docentes desarrolladas:

Este proceso me exigió atender competencias relacionadas con el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras, como la creación de herramientas didácticas específicas para guiar proyectos complejos. También fortalecí mi habilidad para monitorear y retroalimentar procesos de aprendizaje de manera efectiva, enfocándome no solo en los resultados finales, sino también en el desarrollo progresivo de las competencias de los estudiantes. Además, adquirí mayor sensibilidad para identificar y atender las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando su autonomía y pensamiento crítico. Esto implicó diálogo con otros docentes, para ser capaz de encontrar la estrategia didáctica adecuada.

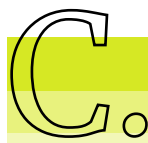
#### 4. ¿Qué referentes de la teoría y de la experiencia me ayudaron a sostener pedagógicamente esta situación problemática?

Una de las teorías que respalda el análisis del curso es la Teoría del Periodismo como Práctica Epistémica, propuesta por autores como Mats Ekström y Peter Dahlgren. Este enfoque sostiene que el periodismo no se limita a la simple transmisión de hechos, sino que constituye una forma de producción social de conocimiento. Es decir, los periodistas, al seleccionar, jerarquizar, contrastar y narrar información, participan activamente en la configuración de lo que una sociedad entiende por "realidad". En este sentido, el ejercicio periodístico exige una relación crítica y rigurosa con las fuentes, los datos y los hechos, así como una capacidad para construir relatos comprensibles y relevantes para el interés público (Solano, 2023).

Desde esta perspectiva, el periodista es un actor epistémico que debe aplicar criterios sólidos para distinguir entre lo relevante y lo accesorio, lo verdadero y lo dudoso, lo contextualizado y lo superficial. Esta exigencia cobra especial importancia en los trabajos de profundidad como el Gran Reportaje de Investigación,

donde el exceso de información puede resultar paralizante si no se dispone de herramientas para filtrar, jerarquizar y narrar con sentido. El diagnóstico realizado en el curso evidencia que muchos estudiantes presentaban justamente esta dificultad: no sabían discriminar entre datos primarios y secundarios, lo que afectaba la coherencia y solidez de sus narrativas (Solano, 2023).

Este problema no es menor, ya que refleja una débil formación epistemológica en el ejercicio periodístico. La carencia de criterios para valorar la calidad de una fuente, o la relevancia de un dato dentro de una estructura narrativa, impide que el estudiante desarrolle una visión crítica del proceso informativo. En consecuencia, el curso podría fortalecerse significativamente si incorporara sesiones específicas orientadas a la evaluación crítica de la evidencia, el análisis de fuentes y la curaduría de información. Asimismo, resultaría útil implementar ejercicios prácticos en los que los estudiantes aprendan a identificar información esencial, a contextualizarla adecuadamente y a transformarla en relatos periodísticos significativos, cumpliendo así con la función epistémica del periodismo en democracia.



## Descripción de la práctica

Descripción de la estrategia de mejora, recursos y temporalidad.

### 1. ¿Qué propuse hacer para mejorar la situación identificada?

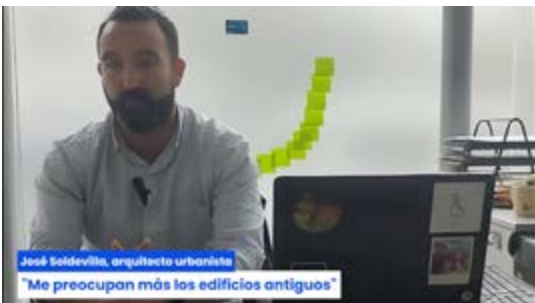
La estrategia de mejora consistió en el diseño y la implementación de 13 formatos o matrices estructuradas que guiaron a los estudiantes en cada etapa del desarrollo de su Gran Reportaje de Investigación (GRI). Estas herramientas ofrecieron un enfoque procedimental que permitió organizar el trabajo de manera progresiva y eficiente. Además, se incorporaron sesiones de retroalimentación grupal e individual para acompañar el avance y resolver dudas específicas, complementadas con el uso de asesorías personalizadas para casos puntuales.

En cuanto a los recursos, utilicé material digital y físico ([como guías de trabajo, ejemplos de reportajes periodísticos y los propios formatos](#)) que facilitaron la comprensión de los objetivos de cada etapa. La estrategia se desarrolló durante el semestre académico, dividiendo el tiempo en tres fases principales:

- a. **Planeación inicial (primer mes):** Uso de los formatos para definir el tema, delimitar objetivos y plantear hipótesis.

## Matrices para la elaboración de un Gran reportaje de investigación (GRI) periodística

Javier Francisco Contreras Martínez



El diseño y la implementación de 13 formatos o matrices estructuradas guiaron a los estudiantes en cada etapa del desarrollo de su Gran Reportaje de Investigación (GRI).

- b. Trabajo de campo (segundo y tercer mes):** Recolección de datos, entrevistas y análisis utilizando los formatos como guía.
- c. Producción final (último mes):** Redacción, estructuración narrativa y presentación del producto final.

Descripción del rol del docente y del estudiante en el proceso de implementación de la buena práctica.

### 2. ¿Cuál fue el proceso de diseño o revisión de la propuesta de mejora de la práctica?

Durante la ejecución, los formatos fueron revisados y ajustados según las necesidades emergentes del grupo, asegurando que fueran flexibles pero efectivos para alcanzar los objetivos planteados. La implementación fue gradual, con cada formato introducido en el momento correspondiente del proceso de investigación.

### 3. ¿Cómo se ejecutó el proceso y cómo se aplicaron los recursos y materiales?

Los formatos fueron distribuidos digitalmente y presentados en clases, donde se explicaron sus objetivos y formas de uso mediante ejemplos prácticos. Cada sesión incluía una etapa de discusión grupal en la que los estudiantes compartían avances y desafíos, mientras yo intervenía como facilitador para clarificar dudas y reforzar conceptos clave.

### 4. ¿Cuáles fueron los aciertos, dificultades y vacíos?

#### Aciertos:

Los formatos permitieron a los estudiantes avanzar con mayor seguridad y claridad en cada etapa del GRI.

La retroalimentación constante fomentó la reflexión crítica y mejoró la calidad de los reportajes finales.

Se evidenció un aumento en la autonomía y la confianza de los estudiantes.

#### Dificultades:

Al inicio, algunos estudiantes tuvieron dificultades para interpretar correctamente las instrucciones de los formatos. Esto demandó mayor tiempo de explicación a través de una atención personalizada.

La diversidad de niveles de habilidad dentro del grupo requirió atención diferenciada.

Matrices para la elaboración de un  
Gran reportaje de investigación (GRI)  
periodística

Javier Francisco Contreras Martínez



Incorporar estrategias específicas para abordar el manejo ético de datos y el uso de herramientas digitales es necesario en la validación de información.

## Vacios:

Identifiqué que era necesario profundizar más en el manejo de fuentes y la validación de datos, áreas que no fueron abordadas con suficiente énfasis.

### 5. ¿Cómo se dieron las interacciones y respuestas de mis estudiantes y las propias?

Las interacciones entre los estudiantes y mi persona, como docente, fueron colaborativas y fluidas. Los estudiantes respondieron positivamente a la estructura propuesta, mostrando un progreso constante en su capacidad para planificar, investigar y escribir. Mis respuestas se enfocaron en brindar orientación específica y retroalimentación constructiva, ajustando el ritmo del curso según las necesidades emergentes del grupo.

### 6. ¿Qué habilidades necesitamos fortalecer?

- Los estudiantes necesitan reforzar habilidades relacionadas con la validación de datos y el manejo ético de fuentes.
- Como docente, me planteo el reto de diseñar herramientas que fomenten aún más la creatividad y la capacidad analítica en la narrativa periodística.

Comentario argumentado desde la contrastación con la teoría (Autores, corrientes, enfoques teóricos, de la experiencia en marcha).

### 7. ¿Cómo explico desde la teoría los procesos y decisiones tomadas?

Los procesos y decisiones implementados en esta experiencia se fundamentan en varios marcos teóricos:

- Aprendizaje significativo (Ausubel):** Los formatos actuaron como organizadores avanzados, ayudando a los estudiantes a conectar la nueva información con sus conocimientos previos, lo que facilitó un aprendizaje más profundo y contextualizado (García Del Dujo et al., 2021).
- Constructivismo (Piaget y Vygotsky):** La interacción en las sesiones grupales fomentó el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes no solo aprendían de la retroalimentación del docente, sino también de las experiencias de sus compañeros (García Del Dujo et al., 2021).
- Evaluación formativa (Black y Wiliam):** Las sesiones de retroalimentación continua se basaron en este enfoque, utilizando la evaluación como una

herramienta para mejorar el aprendizaje durante el proceso en lugar de limitarse a valorar el producto final (Solís-Narváez, 2022).

- d. Modelo basado en competencias:** Este enfoque permitió alinear las actividades del curso con las competencias esperadas en el perfil del periodista, integrando conocimientos, habilidades y valores (Solís-Narváez, 2022).

Análisis argumentado de los hallazgos producidos por la experiencia.

## 8. Identifico vacíos, fortalezas y posibilidades para la toma de nuevas decisiones

### Vacíos:

- Es necesario incorporar estrategias específicas para abordar el manejo ético de datos y el uso de herramientas digitales en la validación de información.
- Faltó un espacio para la autoevaluación individual al final de cada etapa del proceso, lo que habría ayudado a reforzar la reflexión crítica.

### Fortalezas:

- La implementación de los formatos estructurados no solo facilitó el aprendizaje de los estudiantes, sino que también promovió su autonomía y confianza en el manejo de proyectos complejos.
- La retroalimentación constante fortaleció las relaciones de confianza entre el docente y los estudiantes, creando un entorno propicio para el aprendizaje.

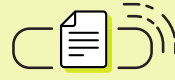
### Posibilidades:

- Diseñar nuevos formatos que aborden específicamente el análisis de datos y la narración multimedia.
- Incorporar talleres complementarios sobre manejo de herramientas digitales y técnicas avanzadas de entrevista.
- En síntesis, la experiencia dejó aprendizajes valiosos sobre cómo estructurar el proceso de enseñanza de un proyecto complejo como el GRI, destacando la importancia de la planificación, la flexibilidad y la reflexión crítica en la práctica docente.

# D.

## Evidencias

Imágenes o enlaces de evidencias desarrolladas a lo largo del procesos y productos finales.



Link de los **10 formatos diseñados por el docente** para la producción de los GRI



Link de los **13 formatos llenados por los estudiantes**



Link de la **revista Voces Sociales** con los GRI ya culminados y redactados

# E.

## Lecciones Aprendidas

Descripción de las Lecciones aprendidas en función de la enseñanza y el aprendizaje.

### 1. ¿Qué he aprendido en relación con cómo aprenden mis estudiantes?

A lo largo de esta experiencia, he aprendido que mis estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando cuentan con herramientas que estructuran y organizan su proceso de aprendizaje. Esto es especialmente evidente en proyectos complejos como el Gran Reportaje de Investigación (GRI), donde el alcance y las etapas del trabajo pueden parecer abrumadores si no se descomponen en pasos manejables.

He notado que mis estudiantes necesitan un equilibrio entre guía y autonomía. Mientras que los formatos les proporcionaron la estructura necesaria para avanzar, las sesiones de retroalimentación y discusión grupal fomentaron la reflexión crítica y la confianza en sus propias decisiones. También aprendí que el aprendizaje colaborativo es esencial: compartir experiencias y recibir retroalimentación mutua les permite mejorar no solo sus propios proyectos, sino también su comprensión del proceso periodístico.

Finalmente, he comprendido que la motivación y el interés en los temas seleccionados son clave para el éxito del aprendizaje. Cuando los estudiantes trabajan en temas que les apasionan o consideran relevantes, muestran mayor compromiso y disposición para superar las dificultades.

Matrices para la elaboración de un  
Gran reportaje de investigación (GRI)  
periodística

Javier Francisco Contreras Martínez

## 2. ¿Cuáles son mis fortalezas al gestionar y sostener procesos de aprendizaje?

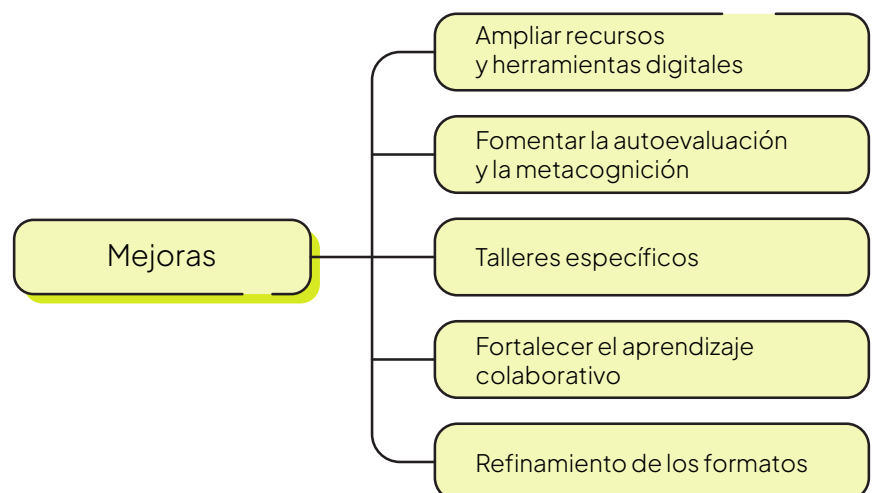
Mis fortalezas como docente radican en la capacidad de **diseñar estrategias innovadoras** y adaptarlas a las necesidades específicas de los estudiantes. El diseño de los 13 formatos estructurados es un ejemplo de cómo logro convertir desafíos pedagógicos en oportunidades de mejora.

Otra fortaleza importante es mi habilidad para **generar un ambiente de confianza y apoyo**. Las sesiones de retroalimentación no solo ayudaron a mejorar los proyectos, sino que también fortalecieron las relaciones entre los estudiantes y conmigo como docente, promoviendo un aprendizaje significativo.

Además, destaco mi capacidad de observación y análisis para **identificar dificultades en el proceso de aprendizaje y actuar rápidamente con soluciones prácticas**. Esto incluye mi enfoque en la evaluación formativa y en el seguimiento continuo del progreso de cada estudiante.

Por último, considero que tengo la habilidad de **integrar prácticas pedagógicas** con referentes teóricos sólidos, lo que asegura que mis decisiones estén fundamentadas en principios probados y efectivos.

## 3. ¿Qué mejoras aplicaré para el desarrollo de la buena práctica el semestre que viene?



Matrices para la elaboración de un  
Gran reportaje de investigación (GRI)  
periodística

Javier Francisco Contreras Martínez

## REFERENCIAS

**Campos, V (2001).** *Teoría y Géneros del periodismo*. Jaime Bausate y Meza, Lima.

**García del Dujo, Á., Vlieghe, J., Muñoz Rodríguez, J. M., & Martín-Lucas, J. (2021).** Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 33, 2, 2021, 5–26. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4965242&publisher=FZ5922>

**Ramos, J. (2000).** *Redacción periodística*. Jaime Bausate y Meza, Lima.

**Solano, B. (2023).** Epistemología periodística. Nociones en torno al periodismo digital y automatizado. In *Nuevas pesquisas: Los rumbos de la investigación en comunicación* (pp. 81–88). Dykinson. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5748629&publisher=FZ1825#page=81>

**Solís-Narváez, N. S. (2022).** Teorías de la educación y sus implicancias en el desarrollo humano. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 5(1), 79–86. <https://camjol.info/index.php/recsp/article/view/15122>



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

5

### Aprendizaje del Derecho Empresarial basado en Proyectos

Juan Carlos Martín Meléndez Calvo

**Curso:** Introducción al Derecho Empresarial

**Carrera:** Derecho

**Facultad:** Facultad de Ciencias Sociales

**Categoría:** Metodología Activas<sup>1</sup>



### Contexto

El curso de Introducción al Derecho Empresarial (IDE) se desarrolló del 08 de abril al 27 de julio del 2024. Con estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Gestión.

La asignatura de Derecho Empresarial introduce al alumno a la rama profesional de la Administración en el mundo del Derecho. En términos generales supone el reto de inducción al participante en el estudio del Derecho Comercial, con dos aspectos fundamentales: el comercio y la empresa. Desde otra perspectiva complementaria, hacemos referencia a un curso de naturaleza legal en torno a la empresa para no abogados, lo cual constituye un elemento fundamental de activación, orientación y control de la actividad económica de un país.

Los temas por desarrollar respecto al Derecho Empresarial pueden ser diversos, debido a los múltiples aspectos que comprende la empresa. La actividad empresarial está sujeta a una compleja regulación respecto de la cual, los gerentes y profesionales relacionados con la gestión empresarial, requieren de una estratégica aproximación introductoria. La orientación didáctica para un temario amplio y con riesgo de dispersión exige innovación y puede abordarse desde la resolución colaborativa de un proyecto específico, que los inserte en un contexto real

1] La experiencia de enseñanza aprendizaje propuesta por el curso de Introducción al Derecho Empresarial implica prácticas centradas en el estudiante propiciando un rol activo del estudiante en concordancia con las competencias que guían el proceso de aprendizaje.

para, a partir de la experiencia y pericia, resolver un reto, encontrar soluciones y tomar decisiones informadas (Fallas, 2022).

### 1. Competencias Específicas<sup>2</sup>

Las competencias específicas del curso se orientan a la comprensión, aplicación y análisis de los principales conceptos, principios e instituciones del Derecho Empresarial propuestos en el contenido del curso, a partir de una aproximación actualizada de las normas y fuentes jurídicas aplicables. El desarrollo de habilidades expositivas haciendo uso de recursos multimedia, y de razonamiento lógico-jurídico, complementan la competencia contextual. Se promueve una actitud y comportamiento proactivo, asertivo y comprometido con un proceso de aprendizaje transformador hacia un sentido de justicia y desarrollo humano.

Para la articulación entre el curso, el perfil de egreso y las líneas de investigación institucional, se propuso el desarrollo de competencias específicas en la aplicación de conceptos jurídicos y normas a un proyecto empresarial específico, tomando posición acerca la conciliación entre objetivos y bienestar social.

En respuesta a la diversidad de estudiantes y carreras a las cuales pertenecían, se aprecia en el gráfico siguiente la contribución para las diferentes carreras:

Para los estudiantes de Administración	Para los estudiantes de Ingeniería Industrial	Para los estudiantes de Contabilidad y Auditoría	Para los estudiantes de Negocios Internacionales y Logística
Contribuye a la formación de ejecutivos y empresarios éticos, socialmente responsables, eficientes y con una noción clara de la competitividad.	Contribuye a formar las bases de la promoción de un sector empresarial de transformación e innovación, a partir de una formación humanista, ética y respetuosa del ambiente.	Contribuye en la formación de líderes transformacionales dentro de las organizaciones, combinando el conocimiento contable con la interpretación de tendencias del entorno empresarial.	Contribuye a la formación en gestión de recursos de la organización con un enfoque estratégico global, para optimizar su funcionamiento y competitividad.

### 2. Contextualización dentro del marco institucional y políticas educativas a nivel superior

La universidad peruana tiene entre sus fines el formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo con las necesidades del país, proyectar a la comunidad sus acciones y servicios para promover su cambio y desarrollo, así como difundir el conocimiento universal en beneficio de la humanidad<sup>3</sup>. La meta de la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva es que, en 2030, al menos cinco de cada diez peruanos accedan a una formación integral para alcanzar

<sup>2</sup>] La competencia general propuesta al término del curso fue que el participante demuestre comportamientos observables acerca de la aplicación de conceptos jurídicos y normas a un proyecto empresarial específico, tomando posición acerca la conciliación entre objetivos y bienestar social.

<sup>3</sup>] Artículo 6, numerales 6.2, 6.3 y 6.6 de la LEY N.º 30220 – Ley Universitaria.

competencias que les permita ejercer su profesión y desarrollar la investigación e innovación, contribuyendo al desarrollo y competitividad del país.

El curso permitió el desarrollo de las competencias específicas, facilitando la articulación entre conceptos jurídicos, un proyecto empresarial específico, y la adopción de una posición de conciliación entre objetivos y bienestar social, lo que concuerda con el Modelo Educativo La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fue una valiosa alternativa para articular estas habilidades, desde el paradigma de cognición constructivista<sup>4</sup>.

## B. Problema

### 1. Descripción del proceso de problematización

Existen retos de calidad educativa que garantizan una formación integral que responda a las necesidades del mercado laboral (Ruiz-Gonzales & Briceño-Cotrino, 2020). Sin embargo, no toda acción de formación implementada logra alcanzar las competencias proyectadas. Por ello, se requiere experimentar acciones educativas efectivas más allá del discurso de superación de desafíos de la vida social, articulados con comportamientos observables de formación para el trabajo (Cervantes, 2022). En la actualidad, la sociedad exige un aprendizaje real que proporcione una respuesta a las problemáticas y desafíos que se suscitan en el contexto real para cerrar las brechas de aprendizaje que se originan en múltiples factores claves<sup>5</sup>.

### 2. ¿Qué observé en mi práctica que debe ser mejorado?

Observé la necesidad de reorientación temática de la propuesta del Curso a las necesidades del mercado laboral. Esta reorientación debe estar focalizada y generar motivación en el participante hacia comportamientos observables y específicos. Evidentemente existen desigualdades en el desarrollo de dichos comportamientos que deben ser mitigados a través diversos desafíos, en un contexto real y actual.

### 3. ¿Cómo estaban respondiendo mis estudiantes frente a su proceso de aprendizaje?

Las respuestas de los estudiantes fueron diversas, algunas con entusiasmo y otras con algunas expresiones



Se buscó que los alumnos participantes adquirieran competencias en un proceso dinámico, estructurado y secuencial, adaptado a la realidad y el entorno.

4] Cancino Delgado, Patricia. 2024. La eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de un aprendizaje significativo y las habilidades del Siglo XXI. En: [Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades](#).

5] Regalado, Otto. (2024). Reflexiones urgentes ante un contexto crítico para la educación. Recuperado de: <https://www.infobae.com/peru/2024/08/21/reflexiones-urgentes-ante-un-contexto-critico-para-la-educacion/>

### Aprendizaje del Derecho Empresarial basado en Proyectos

Juan Carlos Martín Meléndez Calvo



Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en un proyecto específico de emprendimiento y producción multimedia para una futura videoteca. El video entregado responde a un trabajo formativo durante el desarrollo del curso y el interés del grupo organizado como microempresa, sobre un tema del sílabo.

de inestabilidad emocional (timidez, inseguridad, incomodidad y desconfianza). A su vez, se dio la existencia de un segmento de participantes con baja concentración por factores concurrentes (falta de interés por problemas financieros, familiares o sociales). Por otro lado, se evidenciaron algunas barreras de aprendizaje (comprensión de lectura, capacidad de análisis y expresión de ideas).

#### 4. ¿Cómo actué frente a esta constatación? ¿Cómo me sentí frente a esta constatación? ¿Qué acciones o mejoras implementé? ¿Qué nuevas competencias docentes debí atender en este proceso?

Realicé una lista de los aspectos de mejora y formulé alternativas asumiendo un escenario cambiante y superable. Posteriormente, reflexioné en torno a la retroalimentación, las evaluaciones diagnósticas y formativas; e indagué sobre metodologías que optimizan la motivación del aprendizaje en los estudiantes. Finalmente, ponderé un equilibrio en el uso de técnicas y herramientas afines a los participantes.

#### 5. ¿Qué referentes de la teoría y de la experiencia me ayudaron a sostener pedagógicamente esta situación problemática?

##### Enfoque constructivista

Se buscó que los participantes adquieran competencias en un proceso dinámico, estructurado y secuencial, adaptado a la realidad y el entorno, construyendo conocimientos de manera activa para que sean aplicados a su propia concepción del mundo (Veliz, 2022). Esta adquisición de competencias se sustentó en una puesta disposición del alumno de diversas maneras de generar el aprendizaje significativo (Ronquillo, De Mora, Bohórquez, & Padilla, 2023).

##### Modelo de competencias

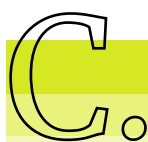
El enfoque constructivista se sostiene no solo en conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan a los estudiantes resolver problemas, aplicando lo que saben en situaciones prácticas. El nuevo paradigma invita ir más allá del conocimiento académico y preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI (Herrera, 2024). Resulta imprescindible mirar hacia el mercado de trabajo internacional en distintos contextos (Ramírez-Díaz, 2020).

##### Entornos personales de aprendizaje

El enfoque constructivista, el cual optimiza el concepto de aprendizaje desde el desarrollo de habilidades y

actitudes, parte del supuesto de que los recursos que los participantes utilizan para aprender, intercambiar y compartir información integran tecnología como facilitador de conocimiento en un escenario de autopreparación (Mendoza, Vera, Moreira, Arteaga, & Zambrano, 2024). Es decir, se sostiene una visión de ecosistema de aprendizaje que incluye una dimensión digital, en la que los aprendices son protagonistas de su propio aprendizaje, integrando teoría y práctica, abordando problemas reales y desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas.

El proyecto motivador fue la producción de un video expositivo grupal en el marco de una futura videoteca UARM. Los estudiantes dejan de ser oyentes pasivos y se convierten en participantes activos, ayudando a conectar lo que se estudia con situaciones reales, lo que motiva a los estudiantes, si se articula con efectividad el uso de herramientas tecnológicas (Tapia, Freire & Hallo, 2025).



## Descripción de la práctica

### ¿Qué se hizo?

Una experiencia de enseñanza inductiva de Derecho Empresarial con participantes que no estudian derecho, a partir de un reconocimiento de la importancia de la dimensión empresarial en el estudiante de administración. Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en un proyecto específico de emprendimiento y producción multimedia para una futura videoteca.

El video entregado responde a un trabajo formativo durante el desarrollo del curso y el interés del grupo organizado como microempresa, sobre un tema del sílabo. El video supone una presentación multimedia de base que, de manera integrada, responde a una rúbrica que permite evaluar los comportamientos esperados en concordancia con las competencias propuestas.

### ¿Por qué se hizo?

La nueva práctica resulta ser de carácter innovador, al asumir nuevos retos de calidad educativa que garantizan comportamientos orientados al mercado laboral. Estoy convencido de que el aprendizaje real

## Aprendizaje del Derecho Empresarial basado en Proyectos

Juan Carlos Martín Meléndez Calvo



El participante debe estar dispuesto, durante todo el desarrollo del curso, a verbalizar y realizar acciones de investigación inducidas por el docente, dentro y fuera del aula, de lo que escucha, lee y percibe sobre Derecho Empresarial.

e innovador debe estar planificado y sustentado en la motivación por superar debilidades.

La expectativa de integrar teoría y práctica productiva, abordando problemas reales, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas.

### 1. ¿Cuál fue el proceso de diseño o revisión de la propuesta de mejora de la práctica?

La propuesta se desarrolló bajo el siguiente proceso: (a) planificación, (b) espacios y horarios, (c) selección de contenidos, (d) materiales de apoyo al aprendizaje, (e) metodología, (f) uso de tecnologías, (g) apoyo a los estudiantes, (h) evaluación y (i) revisión del proceso.

### 2. ¿Cómo se ejecutó el proceso y cómo se aplicaron los recursos y materiales?

#### Constitución de una microempresa

El participante, en el curso, debe constituir por grupos una microempresa o emprendimiento según su experiencia previa o iniciativa. Las tareas necesarias para la puesta en marcha de un negocio será el motor de aproximación al Derecho Empresarial aplicable.

#### Recursos educativos

De manera síncrona se realizan dinámicas por grupos, exposición dialogante y actividades de aplicación, complementadas con boletas de salida individuales y grupales asíncronas. La experiencia de enseñanza-aprendizaje se sustenta en la integración de acciones de motivación, reflexión, conceptualización, aplicación, síntesis y evaluación, combinando el uso de herramientas de Tecnología de Información y Comunicaciones (TIC). En las exposiciones dialogantes se trata de referir la importancia de conciliar los objetivos lucrativos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

#### Disposición a la participación continua.

El participante debe estar dispuesto, durante todo el desarrollo del curso, a verbalizar y realizar acciones de investigación inducidas por el docente, dentro y fuera del aula, de lo que escucha, lee y percibe sobre Derecho Empresarial. Su participación es evaluada formativamente en su nivel de información, comprensión, análisis o síntesis según su estilo personal de aprendizaje, a partir de preguntas clave y motivado por el 40% de peso de la evaluación final.

#### Comunicación multimedia

Los avances en la verbalización, comunicación y exposición personal y por grupos, se estructuran paulatinamente en proyectos de exposición para el

examen parcial (30%) y final (30%), como parte de un gran proyecto de plataforma de videos UARM en línea, vinculados a temas de Derecho Empresarial. Los antecedentes de productos multimedia de participantes de versiones anteriores del curso sirven de estímulo para que el participante supere los niveles de desarrollo alcanzados hasta el momento.

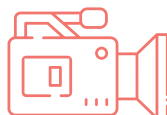
### Características de los productos finales (videos)

El contenido final del producto multimedia, en base a una rúbrica conciliada, busca que los participantes se aproximen al análisis y/o síntesis de los temas propuestos. La redacción de las diapositivas finales son el resultado de un proceso formativo en el que participan cada uno de los integrantes de la empresa y debe tener en cuenta el correcto citado de las fuentes.

Se puso a disposición del alumno exposiciones, actividades, accesos a documentos y materiales para generar el aprendizaje, fomentando ciertas capacidades, relacionado a la microempresa y derecho empresarial.

Se postuló a ir más allá de la información jurídica empresarial, promoviendo comprensión, análisis y/o síntesis del conocimiento académico, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI y una atención al mercado de trabajo internacional. La tecnología facilitó la gestión del conocimiento en un escenario de auto preparación, haciendo uso del Aula Virtual, herramientas de Microsoft y recursos de dominio del participante.

El proyecto motivador fue la producción de un vídeo expositivo, como parte de un gran proyecto de plataforma de videos UARM en línea, que conectó con situaciones reales, articulado con el uso de herramientas tecnológicas. Los entregables se ejecutaron en un escenario de personalización, colaboración, comunicación, aprendizaje informal, productividad y creación de contenido.



Los productos fueron evaluados según nivel de información, comprensión, análisis o síntesis según su estilo personal de aprendizaje. Los estudiantes aplicaron su experiencia y pericia, para resolver el reto de comprender y exponer temas normativos. Por otro lado, la tecnología pudo facilitar la gestión del conocimiento y desarrollo de competencias al ser debidamente articulado y equilibrado con la estrategia didáctica.

# D. Evidencias

Imágenes o enlaces de evidencias desarrolladas a lo largo del procesos y productos finales.

DOCENCIA



RESULTADOS DE PROYECTO FINAL: VIDEOTECA DE ALUMNOS:

Constitución de empresas SAC:

Derecho Empresarial

Examen Parcial Derecho Empresarial

Introducción al Derecho Empresarial

Derecho Empresarial aplicado:

Empresa de cafetería

Empresa de canastas y dulces

Empresa de distribución de alimentos

Empresa de suplementos

Empresa turística

Empresa turismo ecológico

Derecho Empresarial y sus relaciones con otras ramas del derecho

Derecho Empresarial y Derecho Constitucional:

Exposición 1

Grabación de reunión 1

Grabación de reunión 2

Derecho Empresarial y Ley MYPE:



Regímenes Tributarios

Derecho Empresarial y relaciones con el entorno:



Derecho Empresarial y clientes:



Derecho Empresarial y Estado:

Relaciones con el Estado

Derecho Empresarial

Órganos de la sociedad:





Aprendizaje del Derecho Empresarial  
basado en Proyectos

Juan Carlos Martín Meléndez Calvo

### 1. ¿Qué he aprendido en relación con cómo aprenden mis estudiantes?

#### Los estudiantes aprenden de diversas maneras

Cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje, el cual depende tanto de las brechas tecnológicas como de su entorno. En realidad, nos enfrentamos a una diversidad y no una categoría agregada de estudiantes similares. En consecuencia, se requiere estrategias que respondan a las características propias del grupo. De igual manera, forma parte de este nuevo escenario la presencia de comunicación móvil como parte de su entorno personal de aprendizaje. El gran reto en este escenario es lograr aprendizaje orientado a pensar, actuar, predecir, resolver, y tener pensamiento crítico.

#### La necesidad de adaptación continua de estrategias de enseñanza

Es muy conveniente y productivo centrarse en el estudiante y/o en una tarea superando la tendencia natural a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el docente. Se trata de pasar del aprendizaje repetitivo al aprendizaje adaptativo y mejora continua del estudiante. Es en este contexto que tiene un valor especial el promover una educación humanista, integral, inclusiva, equitativa, democrática e intercultural.

### 2. ¿Cuáles son mis fortalezas al gestionar y sostener procesos de aprendizaje?

#### Cuestionamiento permanente

El pensamiento crítico constituye una habilidad fundamental que los docentes pueden fomentar en sus estudiantes, con el propósito de que analicen la información y tomen decisiones informadas. Sin embargo, este desafío puede resultar complejo, ya que en algunos casos los antecedentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los participantes se han basado principalmente en la memorización repetitiva. En este sentido, los docentes, en su rol de facilitadores, deben promover el cuestionamiento de estrategias e ideas. La implementación de un estilo docente dialéctico contribuye al desarrollo de la creatividad y la innovación.

#### Equilibrio entre el uso de recursos y las relaciones humanas

Las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes constituyen un recurso esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

### Aprendizaje del Derecho Empresarial basado en Proyectos

Juan Carlos Martín Meléndez Calvo



Es muy conveniente y productivo centrarse en el estudiante y/o en una tarea superando la tendencia natural a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el docente.

Dichas relaciones se sostienen en el desarrollo de habilidades sociales. En este marco, los docentes, como facilitadores del aprendizaje activo, debemos procurar un equilibrio entre el uso de la tecnología y el trabajo en equipo, según lo permita el grupo. Mis estrategias de enseñanza parten del reconocimiento de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje.

### 3. ¿Qué mejoras aplicarías para el desarrollo de la buena práctica el semestre que viene?

#### Optimización de la evaluación formativa

La evaluación formativa se orienta al proceso de aprendizaje, brindando retroalimentación continua y permitiendo realizar ajustes oportunos en las estrategias educativas. Este enfoque demanda un mayor esfuerzo y dedicación, que deben ser gestionados con equilibrio y dosificación. Proporcionar una mayor atención en el reconocimiento y respuesta al aprendizaje del estudiante contribuyen con el proceso (Cowie & Bell, 2010).

#### Evaluación de cadena de impactos del curso.

Se propone realizar una evaluación de impacto mixta, sustentada en la validación de la cadena de resultados y de los indicadores a emplear, asegurando su pertinencia y aplicabilidad en relación con los objetivos y/o competencias orientadoras. Esta evaluación se articularía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OIT CINTERFOR, 2024). Asimismo, la consideración del modelo de niveles de impacto de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2007) permitiría optimizar la relación causal y secuencial entre los resultados obtenidos.

## REFERENCIAS

- Castañeda, L., Attwell, G., & Dabbagh, N. (2023).** Entornos Personales de Aprendizaje: el reto de la agencia de las personas en los ecosistemas conectados. *Revista de Educación a Distancia*.
- Cervantes, F. (2022).** Privilegios y exclusiones como prácticas docentes, desde la mirada de los estudiantes. *Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(17), 85–95. doi: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0269>
- Cowie, B., & Bell, B. (2010).** A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101–116. doi: <https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Herrera, C. (2024).** Competencias en el ámbito educativo. *Revista Lengua y Cultura*, 29–33.

**Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2007).** *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Barcelona: Grupo Planeta.

**Mendoza, K., Vera, M., Moreira, M., Arteaga, K., & Zambrano, I. (2024).** Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 1988'2005.

**OIT CINTENFOR. (16 de febrero de 2024).** *Guía para la evaluación de impacto en la formación*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: <https://test-guia.oitcinterfor.org/>

**Ramírez-Díaz, J. (2020).** El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*.

**Ronquillo, G., De Mora, E., Bohórquez, A., & Padilla, J. (2023).** Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*, 256–273.

**Ruiz-Gonzales, C., & Briceño-Cotrino, O. (2020).** Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Perú. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(4), 97–108. Obtenido de <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3142>

**Tapia, D., Freire, L., & Hallo, E. (2025).** Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque educativo innovador para una enseñanza activa. *Reincisol*, 320–341.

**Veliz, C. (13 de julio de 2022).** *Fundamentos del enfoque constructivista para la Atención Educativa de los niños y niñas de tres años*. Obtenido de PUCP Repositorio: <https://repositorio.pucp.edu.pe/item/s/6ef3b707-7025-4fb4-a225-5672a6186410>



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

6



### Aprendiendo a planificar en la formación inicial docente: reflexión y toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche  
Lezama

**Curso:** Planificación curricular en inicial y primaria

**Carrera:** Educación

**Facultad:** Facultad de Filosofía, Educación y  
Ciencias Humanas

**Categoría:** Metodologías activas

Aprendiendo a planificar en la  
formación inicial docente. Reflexión y  
toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche Lezama



## Contexto

La Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) tiene como propósito formar estudiantes desde un modelo educativo centrado en el humanismo ignaciano. Propicia el desarrollo de un perfil profesional integral para que el estudiante aplique lo aprendido a su contexto laboral con ética, creatividad y compromiso social. En este marco, los docentes universitarios tenemos la misión de promover la formación integral de los estudiantes en constante reflexión, análisis y toma de decisiones frente a los desafíos actuales.

En este escenario, el curso de **Planificación Curricular** tiene como propósito brindar las bases teóricas del diseño y desarrollo curricular, orientadas a una planificación diversificada y flexible. Está dirigido a estudiantes de pregrado de Educación Inicial y Educación Primaria, cuyo propósito es desarrollar criterios para la toma de decisiones en la práctica pedagógica, a partir de la intencionalidad educativa establecida en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016). Asimismo, considera los patrones culturales, las necesidades y las características del desarrollo de los(as) niños(as) de 0 a 5 años en inicial y los(as) niños(as) de 6 a 12 años en primaria.



Aprendiendo a planificar en la formación inicial docente. Reflexión y toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche Lezama

El curso corresponde al séptimo ciclo de la carrera de Educación, teniendo una duración de cuatro horas semanales durante el semestre académico 2024-II. En la figura 1 se puede apreciar la competencia y las cuatro capacidades que los estudiantes desarrollaron a lo largo del curso, las cuales señalan los saberes conceptuales y procedimentales del diseño y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el curso participaron 32 estudiantes, 24 mujeres y 8 varones, con edades comprendidas entre los 21 a 26 años. Ellos, pertenecieron a las carreras de *Educación Inicial*, *Educación Primaria*, *Educación Inicial Intercultural Bilingüe* y *Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. La mayoría provino de regiones andinas y de la selva del país, así como también de la ciudad de Lima. La diversidad cultural de los estudiantes enriqueció la experiencia de aprendizaje de toda el aula. Asimismo, permitió la contextualización del proceso de planificación atendiendo a las características de los niños de los pueblos originarios y otros contextos.

**Figura 1**  
Competencia y capacidades del curso.



Nota: elaboración propia a partir del sílabo de Planificación curricular en inicial y primaria (2024-II).

Aprendiendo a planificar en la formación inicial docente. Reflexión y toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche Lezama

Ello permitió que los estudiantes desarrollaran empatía, valoración y respeto hacia saberes, culturas y formas de pensar y vivir diferentes a las propias.

El curso contribuye directamente al desarrollo de la competencia “Diseño, planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (UARM, 2025). Además, se relaciona con los dominios 1 y 2 del *Marco de Buen Desempeño Docente* y sus respectivas competencias y desempeños, los cuales postulan el conocimiento y manejo del diseño y planificación del aprendizaje considerando el contexto, las características y necesidades de aprendizaje de los escolares de inicial y primaria (Minedu, 2014). A su vez, responde al *Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS, 4)*, el cual orienta hacia una educación de calidad y equidad como derecho (Unesco, 2016). En la figura 2 se puede apreciar que el curso está enmarcado en los lineamientos del **contexto global, local e institucional** (UARM).

**Figura 2**  
Contexto global, local e institucional



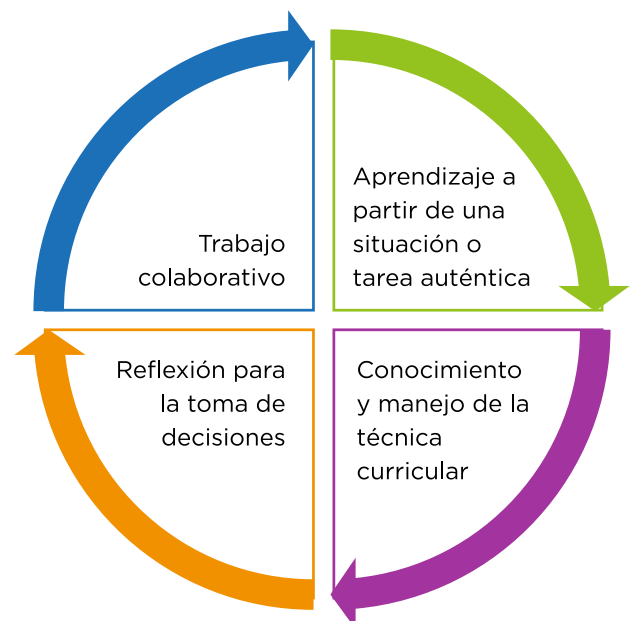
Nota: elaboración propia a partir de Unesco (2016), Minedu (2014), UARM (2025)

## B. Problema

El desarrollo del curso Planificación curricular en inicial y primaria, permitió evidenciar la *dificultad para enseñar la técnica curricular a los estudiantes universitarios de formación inicial docente de la UARM*. Esta limitación afecta el desarrollo de la competencia y las capacidades referidas al logro conceptual y procedimental del diseño y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo al contexto, la diversidad escolar y el desarrollo de competencias del currículo de manera reflexiva. (Anijovich, 2014; Anijovich et al., 2007; Minedu, 2021; Minedu, 2019).

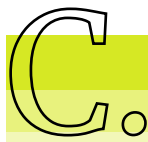
El problema antes señalado responde a tres causas. La primera causa está referida a la **complejidad conceptual de la técnica curricular**, la cual demanda integrar varios aspectos como el enfoque por competencias, la atención a la diversidad y la adecuación al contexto (Minedu, 2016). Otra causa fue la **poca o nula experiencia práctica de los estudiantes** para la toma de decisiones pertinentes ante alternativas o formas de resolver situaciones pedagógicas relacionadas a la comprensión y la ejecución de la concreción curricular en el aula (Minedu, 2021; Monetti y Molina, 2024). Y, por último, el **limitado conocimiento del marco normativo** como el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (Minedu, 2016), que dificulta su aplicación de manera crítica, reflexiva y contextualizada.

Desde esta perspectiva, se trabajó la experiencia teórica y práctica de la planificación curricular, considerando estrategias para superar dificultades en la planificación curricular de largo y corto plazo, favorecer la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y el desarrollo de la autorreflexión de la práctica docente para asegurar una transformación personal y profesional.



**Figura 3**  
Estrategias de trabajo durante el curso

Nota: elaboración propia a partir del Sílabo de Planificación curricular en inicial y primaria (2024-II)



## Descripción de la práctica

A continuación, se describe cada una de las estrategias desarrolladas durante el curso de **Planificación curricular en inicial y primaria**, a fin de dar solución al problema identificado.

### 1. Trabajo colaborativo

Conformación de grupos de trabajo con estudiantes de la misma especialidad, dado que cada nivel (inicial o primaria) maneja conocimientos específicos del desarrollo evolutivo de un determinado grupo etario de niños, así como la didáctica requerida para ello (Triglia, 2024). Además, proyectivamente, los estudiantes ejercerán la docencia en las instituciones educativas y trabajarán de manera colegiada donde interactuarán con otros docentes a fin de analizar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje para optimizar la planificación curricular (Villanueva, 2023; Ramos y Dubini, 2024). Asimismo, Villanueva (2023) señala que los docentes mejoran su práctica docente cuando transitan de una cultura individualista a una colaborativa.

### 2. Aprendizaje a partir de una situación, consigna o tarea auténtica

Se inició el proceso de planificación curricular a partir de la identificación de un contexto real, analizando problemáticas locales y comprendiendo las necesidades de aprendizaje y características de los escolares de cada contexto. Para ello, los estudiantes aprendieron a elaborar diagnósticos, determinar el nombre de las unidades didácticas y planificarlas (ver anexo 1 donde se observa las evidencias de aprendizaje).

Según González (2022), este diagnóstico de los estudiantes durante la etapa de la planificación curricular es el punto de partida del trabajo pedagógico en el aula. Además, permite al docente elegir las estrategias, contenidos, actividades, métodos, evaluación y recursos más idóneos para lograr aprendizajes significativos (Anijovich, 2014; Anijovich et al., 2007; Ravela et al., 2017).

Para generar aprendizaje significativo en los futuros profesionales de la educación, se eligieron consignas o tareas auténticas, desafiantes que representen un desafío cognitivo para promover aprendizaje diverso, significativo y autónomo.

Aprendiendo a planificar en la formación inicial docente. Reflexión y toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche Lezama

### 3. Conocimiento y manejo de la técnica curricular

Los estudiantes aprendieron a planificar el proceso de enseñanza aprendizaje no solo de manera técnica – instrumental, sino reflexiva para la toma de decisiones sobre el contexto, la diversidad y el desarrollo de competencias (ver anexos donde se observa las evidencias de aprendizaje), lo que garantiza que la enseñanza sea efectiva y el aprendizaje significativo. Para Monetti y Molina (2024), la planificación es una competencia docente que los estudiantes de pregrado deben desarrollar, la cual está definida en el perfil de egreso de la carrera de Educación (UARM, 2025). Para España y Viguera (2020), la planificación curricular es un acto didáctico, imprescindible en el proceso educativo que favorece, además, el desarrollo de la criticidad y el pensamiento divergente.

### 4. Reflexión para la toma de decisiones

Los estudiantes conformaron equipos de trabajo, planificaron el proceso de enseñanza y aprendizaje, y generaron procesos reflexivos para la toma de decisiones. Asimismo, reforzaron sus habilidades sociales y comunicativas, al tener la posibilidad de compartir y valorar diversas perspectivas, además de tomar decisiones fundamentadas desde la construcción del conocimiento entre iguales (Mineduc, 2024).

Anijovich (2014) señala que, durante la formación inicial docente, la planificación no solo implica ser capaz de analizar el marco teórico, como el CNEB (Minedu, 2016), sino también disponer de espacios reflexivos para analizar de forma crítica el quehacer docente, diseñar propuestas y alternativas pedagógicas para cada contexto, atender a la diversidad, así como simular decisiones en diversos escenarios y analizar cómo esas decisiones pueden impactar en el aprendizaje de los niños. Finalmente, autoevaluar la planificación realizada mediante instrumentos de evaluación para aprender del ello, observar de forma integral y progresiva el propio desarrollo de la planificación curricular, entre otros.

Es importante señalar que la reflexión para la toma de decisiones puede ser de forma colectiva o entre pares.

Por todo lo señalado, los futuros docentes al reflexionar y tomar decisiones para planificar podrán:

- Mejorar su práctica docente y, por ende, la calidad educativa, porque adaptan el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características y necesidades de aprendizaje de los escolares (Chacón, 2006;

Carriazo, et al., 2020). Asimismo, el docente mejora sus estrategias pedagógicas fortaleciendo su quehacer pedagógico.

- Prever y organizar eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje con estrategias, materiales y recursos adecuados y adaptados para el desarrollo de las competencias de los escolares. Asimismo, optimizar el tiempo de aprendizaje (Mineduc, 2024).
- Propiciar autonomía y desarrollo integral de los escolares al diseñar actividades de alta demanda cognitiva que posibilitan el pensamiento crítico, así como la toma de decisiones y resolución de problemas (Carvajal y Valencia, 2016).

Los trabajos que elaboraron los estudiantes a lo largo del curso son los siguientes:

- Análisis de Proyectos curriculares instituciones (PCI), este trabajo tuvo como propósito que los estudiantes analizaran un PCI real e identificaran los elementos de este documento de planificación a largo plazo elaborado por una institución educativa. Además, reflexionaron, a través de la puesta en común, sobre la importancia de este documento en el proceso de diversificación curricular.
- Manejo de conceptos: currículo, inclusión y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Cada grupo, según su especialidad, indagó sobre algunos conceptos relevantes y de dominio docente, los cuales vienen a ser pilares para una enseñanza de calidad. Comprender que el currículo favorece la capacidad de planificar, desarrollar competencias y contextualizar aprendizajes (Minedu, 2016; Minedu, 2021). Analizar qué es inclusión, asegurando la comprensión del principio de equidad para eliminar las barreras para el aprendizaje, reconociendo que todos tienen derecho a una educación de calidad. Reflexionar en torno al DUA para diseñar experiencias de aprendizaje atendiendo a la diversidad de estudiantes. En un primer momento, estos conceptos fueron socializados en grupos pequeños, para luego ser compartidos a través de la puesta en común en clase.
- Análisis de la pertinencia curricular, los estudiantes identificaron conceptos relacionados con diversificación, adecuación y adaptación curricular. Cuando los estudiantes analizaron la pertinencia curricular, se dieron cuenta de la importancia de asegurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga sentido y valor para los niños de un determinado contexto. Además, desarrollaron un pensamiento crítico-reflexivo, ya que diversificar,

Aprendiendo a planificar en la  
formación inicial docente. Reflexión y  
toma de decisiones

Marcela Emperatriz Beriche Lezama

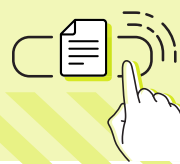
adecuar y adaptar el currículo garantiza el rol del docente como agente activo de equidad y calidad educativa.

- Diagnósticos elaborados por los grupos de trabajo, a partir de los cuales identificaron las problemáticas locales, necesidades de los estudiantes y determinaron los títulos de unidad. Cada grupo, según especialidad, aprendió a elaborar diagnósticos y comprendió la complejidad y la relevancia de este proceso, que asegura un aprendizaje contextualizado y pertinente a las características y necesidades de los niños. A su vez, la socialización de los diagnósticos por especialidad contribuyó a concretar este proceso de la planificación curricular. Además, durante la retroalimentación proporcionada por la docente del curso, los estudiantes recibieron sugerencias, reflexionaron a partir de preguntas retadoras y asumieron mejoras en los documentos.
- Elaboración de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje. Cada grupo de trabajo diseñó unidades y sesiones a partir del diagnóstico previo. Además, reflexionaron y pusieron en práctica la manera de conjugar pedagógicamente los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, desempeños), los contenidos, las actividades, las metodologías activas, los recursos y materiales, la evaluación, entre otros. La socialización entre pares y la retroalimentación otorgada por la docente favorecieron la mejora de los diseños y la reflexión sobre su sentido.

# D.

## Evidencias

En el siguiente botón



# E.

## Lecciones Aprendidas

A continuación, preciso las lecciones aprendidas durante el desarrollo del curso:

- La metodología activa implementada a lo largo del curso fue determinante para integrar la teoría y la práctica de forma pertinente, así como para movilizar las competencias y las capacidades de los estudiantes en su desarrollo y aprendizaje significativo.

- La discusión sobre la forma en que la técnica curricular se concretiza en la práctica pedagógica favoreció el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes.
- El acompañamiento y la retroalimentación de la producción de los estudiantes, junto con la socialización en la clase para recibir aportes y sugerencias entre pares, favorecieron el aprendizaje colectivo, permitiendo aprender de y con los compañeros de curso.
- La reflexión orientada a la toma de decisiones en la planificación curricular prepara a los estudiantes para el trabajo profesional colegiado.

## REFERENCIAS

**Anijovich, R. (2014).** *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad.* Paidós. <https://isfdimi-cba.infed.edu.ar/sitio/taller-neurociencia-01-07-2017/upload/anijovich-el-disec3b1o-de-la-ensec3blanza-en-aulas-heterogeneas-editado.pdf>

**Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2007).** *Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* Fondo de Cultura Económica. [https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Anijovich.pdf?srsltid=AfmBOor\\_ses5MDWYqDteOxFwMDrEYFpeoyCWwFFw5RnMEvjQYFDk31](https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Anijovich.pdf?srsltid=AfmBOor_ses5MDWYqDteOxFwMDrEYFpeoyCWwFFw5RnMEvjQYFDk31)

**Carriazo, C., Perez, M. y Gaviria, K. (2020).** Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(extra 3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>

**Carvajal, G., y Valencia, G. (2016).** Toma de decisiones en el aula escolar. *Plumilla Educativa*, 17(1), pp. 69–89. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.17.1750.2016>

**Chacón, M. (2006).** La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10(33), 335–342. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603317.pdf>

**González-Alfaro, R. (2022).** La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219–232. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.13>

**Ministerio de Educación de Perú. (2016).** *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Autor. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

**Ministerio de Educación. (2014).** *Marco de Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Autor. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>

**Ministerio de Educación. (2019).** Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU. *Orientaciones para la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica.* <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4297197-024-2019-minedu>

**Ministerio de Educación. (2021).** Resolución Viceministerial N° 222-2021-MINEDU. *Aprueba el documento normativo denominado "Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica"* <https://www.gob.pe/pl/institucion/minedu/normas-legales/2020801-222-2021-minedu>

**Ministerio de Educación de Chile. (2024).** *Reflexión colectiva para la toma de decisiones.* [https://www.docentemas.cl/wp-content/uploads/2024/05/RP\\_Reflexion-colectiva-para-la-toma-de-decisiones-1.pdf](https://www.docentemas.cl/wp-content/uploads/2024/05/RP_Reflexion-colectiva-para-la-toma-de-decisiones-1.pdf)

**Monetti, E. y Molina, M. (2024).** *La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas.* *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 1(34), 259-271. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>

**Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017).** *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Magro. <https://bibliospd.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

**Ramos, J. y Dubini, M. (2024).** *Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial. Reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo.* *Revista de Educación*, 32, 63-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9749889>

**Triglia, A. (2024).** *Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.* <https://psicologiymente.com/ desarrollo/etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget>

**Unesco. (2016).** *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030.* Autor. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=es)

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

---

Aprendiendo a planificar en la  
formación inicial docente. Reflexión y  
toma de decisiones

**Marcela Emperatriz Beriche Lezama**

**Universidad Antonio Ruiz de Montoya. (2025).** *Perfil del egresado de Educación.* <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-filosofia-educacion-y-ciencias-humanas/educacion/#perfil>

**Villanueva, F. (2023).** Trabajo colegiado para optimizar la planificación curricular según los intereses de los estudiantes en una I.E. de nivel primaria, Chachapoyas. *Sciencevolution*, 3(7):14–19. <https://doi.org/10.61325/ser.v3i7.64>



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

## Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

7



## La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

---

**Curso:** Teoría Educativa

**Carrera:** Educación

**Facultad:** Facultad de Filosofía, Educación y  
Ciencias Humanas

**Categoría:** Metodologías activas

La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



## Contexto

### 1. Características del grupo de clase

Los estudiantes fueron jóvenes del V ciclo 24.1 y 24.2, de las especialidades de Inicial, Primaria y Secundaria de la carrera de Educación. El número de estudiantes osciló entre 25 y 30 por aula. Las edades estuvieron dentro del rango entre los 20 y 35 años; excepcionalmente, en ambos ciclos hubo un estudiante de 60 años. Un buen porcentaje fueron becarios, destacando los de Pronabec en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), provenientes de la Amazonía y de la región Junín, quienes hablaban las lenguas awajún y ashaninka, respectivamente. Asimismo, otro porcentaje de estudiantes trabajaba y estudiaba, por lo que debían compaginar sus estudios con esta responsabilidad. Por último, algunos estudiantes, debido a la ubicación de su residencia, tardaban como mínimo una hora y media en movilizarse.

### 2. Naturaleza, orientación didáctica y competencias específicas del curso.

Una de las preocupaciones en la educación es que los estudiantes sean capaces de transferir los contenidos y procedimientos aprendidos en las aulas universitarias a

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



La pertinencia de esta estrategia se evidenció cuando al concluir el curso los estudiantes lograron caracterizar el modelo pedagógico institucional.

los distintos campos del conocimiento, los contextos y espacios cotidianos y, mejor aún, proponer alternativas de solución a problemas de relevancia social, de modo que se promueva la construcción de una conciencia crítica y ética en los estudiantes, así como una mejor convivencia social en las diferentes comunidades en las que se encuentran. Desde esta perspectiva, aunque el curso es de naturaleza teórica, se busca enfrentar uno de los problemas que dificultan el establecimiento de relaciones entre el conocimiento sobre la educación y las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje en el aula y otros espacios, que, según Álvarez-Álvarez (2015), se trata de “una ruptura fraguada desde el pasado entre la teoría y la práctica, (a través de la) orientación académica de la formación inicial del profesorado, las culturas profesionales de los centros y la difícil comunicación entre teóricos y prácticos” (p. 172).

Como medio para establecer la relación entre la teoría y la práctica, el curso se desarrolló a través de la estrategia de estudio de caso. Esta estrategia permitió que los estudiantes conozcan, comprendan y analicen los modelos pedagógicos surgidos en el siglo XX e inicios del XXI y simultáneamente observen, describan y analicen las prácticas de una institución educativa, en el nivel de su especialidad, para identificar las relaciones entre la teoría pedagógica y la práctica en la escuela. La pertinencia de esta estrategia se evidenció cuando al concluir el curso los estudiantes lograron caracterizar el modelo pedagógico institucional. Esta dinámica se realizó a través de acuerdos con los directores de instituciones educativas (II. EE.), las que facilitaron tres visitas en el semestre académico, por pequeños grupos de estudiantes.

Esta estrategia posibilita el desarrollo de las competencias específicas que se plantean para el curso:

- a. Evalúa los aspectos teóricos esenciales de carácter estratégico de los principales sistemas filosóficos, y modelos educativos y la pertinencia de su aplicación en diversos contextos.
- b. Distingue las corrientes pedagógicas contemporáneas, reconociendo sus bases filosóficas y científicas y las reconoce en el análisis de experiencias educativas actuales en el Perú, el mundo y su entorno más cercano.
- c. Evalúa los aportes de los y las educadores/ educadoras peruanos/as en el desarrollo del pensamiento pedagógico en el Perú.
- d. Se identifica con el quehacer y la problemática educativa mostrando apertura, creatividad e inquietud investigadora a partir de las reflexiones.

La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

- e. Desarrolla habilidades y actitudes para trabajar en equipo en el proceso de reflexionar, asumir posturas y plantear propuestas pedagógicas (Sílabo del curso de Teoría Educativa ciclos 1 y 2, 2024, pp. 1-2).

### 3. Interacciones y roles

La interacción que se desarrolla en el aula y en otros espacios vinculados al curso comprende un conjunto de acciones de la docente que abarcan desde su forma de comunicar, comportarse y actuar, hasta la mediación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, dichas prácticas están reguladas tanto por las concepciones, motivaciones y condiciones personales de la docente como por las necesidades de formación de los estudiantes, en el marco de la propuesta de la universidad. En esta descripción resulta importante reforzar el enfoque contextualizado y la necesidad de conocer las características particulares de los estudiantes.

Este tipo de interacción en el contexto UARM implica una búsqueda de resignificar la profesión docente, haciendo el esfuerzo en ser responsable de los aprendizajes, intentando articular un saber pedagógico y un saber disciplinar para que el espacio de la práctica sea significativo, lo que implica tomar conocimiento sobre quiénes son los estudiantes, qué está pasando en el mundo educativo y su contexto. En esa medida, se intentó innovar y desarrollar una pedagogía del acompañamiento, la que es sumamente necesaria en un proceso formativo.

El estudiante, en esta interacción, tiene un modelo del docente, el cual ha sido internalizado a partir de las experiencias en la Educación Básica. Es un residente o un inmigrante digital, vive diferentes formas de conectarse con este mundo, es capaz de realizar multitareas con poca profundidad, tanto por sus prácticas lectoras vernáculas como por sus limitaciones lectoras en castellano, tiene una búsqueda del estímulo inmediato, preguntándose constantemente si lo que se le está enseñando será de utilidad.

### 4. Articulación entre el curso, perfil de egreso y líneas de investigación institucional

El propósito del curso es “propiciar el reconocimiento de la naturaleza del fenómeno educativo y el rol que cumple y ha cumplido la educación como proceso humano integral en la sociedad contemporánea. También pretende generar conocimiento, reflexión y evaluación de los aspectos de carácter estratégico de los principales sistemas filosóficos de los modelos

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



Los estudiantes, a través de la observación y la reflexión, podrán constatar cómo las teorías pedagógicas declaradas institucionalmente sostienen la práctica pedagógica integral.

educativos actuales y la pertinencia de su aplicación en diversos contextos, en especial del país” (Sílabo del curso de Teoría Educativa, 2024). Evidentemente, este propósito contribuye al logro del perfil profesional a través del desarrollo de dos competencias generales: (a) el pensamiento crítico, pues a través del curso y en específico con el uso de la estrategia de la mentoría, el estudiante “analiza la realidad ejerciendo una conciencia crítica y de sensibilidad con las situaciones de su entorno, argumentando las ideas producto de la indagación y el ejercicio del discernimiento, desde una formación humanista y un pensamiento autónomo y creativo, en diálogo con el otro, con el fin de asumir un compromiso de cambio...” (Perfil de la carrera de Educación de la UARM, 2024); y (b) la investigación para la incidencia, pues investigar a la IE es un tema de interés, vinculado a la realidad educativa, teniendo como finalidad que el estudiante gestione responsablemente la información para generar propuestas de mejora para la IE.

De este modo, la experiencia de la aplicación de las estrategias de estudio de caso y la mentoría propicia el desarrollo de un docente reflexivo e investigador, que es una competencia que se espera que los estudiantes desarrollen: “Gestiona con eficacia procesos de enseñanza-aprendizaje aplicando los aportes de las principales teorías pedagógicas, de la psicología del aprendizaje y de las disciplinas de su especialidad para responder a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de manera pertinente y diferenciada, de acuerdo con la diversidad que se presenta en el aula.” (Perfil de la Carrera de Educación de la UARM, 2024). Entonces, los estudiantes, a través de la observación y la reflexión, podrán constatar cómo las teorías pedagógicas declaradas institucionalmente sostienen la práctica pedagógica integral.

“La Universidad aporta a la Sociedad, a través de una investigación innovadora centrada en el ser humano y basada en la necesidad de construir un futuro sostenible que trabaje en correspondencia con los retos sociales presentes” (Protocolo de proyectos de investigación UARM, p. 8). Por tanto, la implementación de la mentoría en conjunto con la estrategia de estudio de caso en un curso ya sea en un tiempo pandémico o pospandémico, permite que los estudiantes puedan acceder, de primera mano, a la información de la realidad y la dinámica institucional, acción que se enmarca en la línea de investigación Humanismo y Educación:

Como sublínea de investigación de la carrera de Educación, la experiencia de mentoría se inserta en los procesos de aprendizajes y en la interacción entre los actores, así como en los procesos educativos-

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

estrategia específica. A través de esta estrategia se establece una relación entre dos personas —un mentor y un mentorizado— con la finalidad de favorecer el desarrollo personal, académico, emocional o profesional del mentorizado. La relación descansa en la confianza mutua y es posible gracias al hecho de que el mentor o mentora cuenta con experiencia amplia en una habilidad, labor o campo específico, desde donde trabaja para desarrollar las habilidades del mentorizado, quien tiene menos experiencia en el área específica concerniente a la mentoría. Este desarrollo se puede dar de diversas maneras y corresponde al contexto específico de la mentoría y sus participantes (Hopkins *et al.*, 2019, p. 23).

### 5. Contextualización dentro del marco institucional y políticas educativas a nivel superior

La UARM expresa su compromiso con la investigación y la innovación a través del Vicerrectorado de Investigación (VRI) y de la Unidad de Innovación Docente y TIC, cuya función principal es asesorar la implementación técnica y desarrollar actividades formativas con docentes y estudiantes de la Universidad. Asimismo, incentiva y apoya iniciativas metodológicas que motivan y facilitan el desarrollo de estas prácticas, como nuestra propuesta de mentoría en conjunto con el estudio de casos.

De igual forma, esta experiencia se enmarca en la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030 (PNESTP) aprobada por el Decreto Supremo n° 012-2020-Minedu, que busca atender el problema público: “Población con inadecuadas competencias para ejercer su profesión y desarrollar investigación e innovación” (Minedu, 2020, p. 14). Si pensamos en el perfil profesional, es importante tomar en cuenta “las experiencias y contenidos de aprendizaje en cuanto a las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para que el ejercicio se caracterice por ser eficiente, de calidad y responsable. [Esto] Se concreta primordialmente en las asignaturas propias de cada profesión, incluyendo sus implicaciones éticas” (Universidad Iberoamericana, 2019, p. 15). En ese sentido, la mentoría, al establecer una relación entre la teoría y la práctica educativa y con ello tener bases tanto como para sugerir sustento teórico al quehacer cotidiano de una IE como para proponer posibles mejoras en función a sus objetivos misionales, está propiciando una experiencia práctica propia de la profesión docente.

# B.

## Problema

Descripción del proceso de problematización

Preguntas iniciales:

- ¿Será posible establecer la relación entre la teoría y la práctica a través de la mentoría?
- ¿De qué manera la mentoría contribuye a describir, explicar y caracterizar la relación de la teoría educativa en la práctica de una IE?

### 1. ¿Qué observé en mi práctica que debe ser mejorado?

El tiempo de pandemia y pospandemia generó limitaciones para realizar visitas de observación, análisis reflexión y diálogo a las instituciones educativas, las cuales permitían establecer una relación entre la teoría y la práctica en realidades concretas, orientación que desde hacía ya un buen tiempo se había asumido por la naturaleza de la carrera de Educación.

### 2. ¿Cómo estaban respondiendo mis estudiantes frente a su proceso de aprendizaje?

Los estudiantes se limitaban a conocer las teorías y a relacionarlas con sus propias experiencias, incluso compartirlas, pero no lograban vincularlas con una realidad concreta y vigente.

### 3. ¿Cómo actué frente a esta constatación? ¿Cómo me sentí frente a esta constatación? ¿Qué acciones o mejoras implementé? ¿Qué nuevas competencias docentes debí atender en este proceso?

Pensé en otras alternativas e investigué distintas posibilidades para establecer contacto y obtener información de las instituciones educativas. Sin embargo, me encontré con la dificultad del exceso de cargo en las labores como directiva y docente, así como en el cambio de la modalidad de clases de presencial a virtual, lo cual implicó un proceso de transición y adaptación a una realidad pospandémica compleja y desafiante, que hacía imposible contar con su colaboración. Pese a esta situación, no me dejé vencer por las dificultades, ya que estaba convencida del sentido y la eficacia de mi propuesta.

Primero, dialogué con los exalumnos de la carrera que se encontraban en ejercicio, quienes, tras dialogar

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



La experiencia de mentoría se inserta en los procesos de aprendizajes y en la interacción entre los actores.

con sus directivos, se ofrecieron a colaborar. Muchos habían vivido la experiencia de las visitas cuando eran estudiantes antes de la pandemia, y conocían tanto las posibilidades como las limitaciones del proceso de visita y observación. Es así como conté con el apoyo de 10 exalumnos de la UARM y 4 exalumnas de otras instituciones de formación docente, quienes asumieron el rol de mediadores entre las instituciones educativas y los estudiantes.

En segundo lugar, indagué sobre el sentido de la mentoría, ya que iba a vincular a docentes con experiencia —entre tres y más de diez años— con estudiantes en formación, lo cual constituye una característica central de la mentoría. Aunque encontré diversas experiencias en el ámbito superior y universitario, fue difícil hallar una que se asemejara específicamente a la propuesta. A partir de esta aproximación teórica, consensué con los colaboradores el perfil y las funciones del mentor, con el fin de elaborar un documento conceptual introductorio que incluyera dichos elementos.

En relación con las competencias que debían reforzarse y que requerían mayor atención, se encuentra la competencia general: liderazgo trascendente. Consideré que era posible fomentar aún más el aprendizaje colaborativo para potenciar “el desarrollo del ejercicio de influencia positiva en los demás en el ámbito académico, a partir del autoconocimiento y desarrollo de un proyecto profesional, buscando la excelencia, demostrando habilidades socioemocionales, resolución de problemas y pensamiento estratégico, para el logro del bien común” (Perfil de la carrera de Educación de la UARM, 2024).

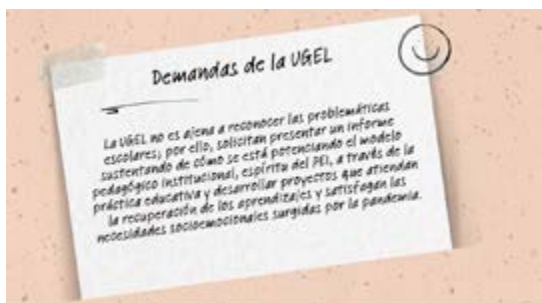
Para ello, era necesario constituir equipos de estudiantes capaces de trabajar a partir de objetivos comunes, acuerdos y consensos; y que fueran responsables, organizados y respetuosos de los tiempos. Esto implicaba generar actividades y tareas que promovieran y evidenciaran dichas habilidades, acompañadas de procesos de autoconocimiento y autoevaluación.

#### 4. ¿Qué referentes de la teoría y de la experiencia me ayudaron a sostener pedagógicamente esta situación problemática?

El principal referente teórico fueron las teorías y reflexiones en torno a la relación entre teoría y práctica, y su relevancia, desarrolladas en el espacio introductorio del curso. En este se aborda el sentido de la teoría educativa y la imposibilidad de tratarla sin establecer un vínculo con la práctica educativa, tal como lo sostienen

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



La mentoría responde a la necesidad identificada: que los estudiantes puedan establecer una relación significativa entre la teoría y la práctica.

Carr (2023) y Álvarez-Álvarez (2015) en sus textos, los cuales han sido utilizados en el curso durante los últimos años.

La práctica depende de la teoría. Carr (2023) afirma: “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (p. 89). Sostiene que la práctica educativa está intrínsecamente vinculada a la teoría y no se contrapone a ella. No se trata simplemente de aplicar una teoría, sino de actuar dentro de un marco teórico implícito que orienta las acciones educativas. Además, destaca que la teoría educativa debe surgir de la práctica y ser útil para resolver los problemas concretos que enfrentan los profesionales de la educación.

En tanto, Álvarez-Álvarez (2015) señala la necesidad de tender puentes entre el conocimiento académico y la experiencia en el aula. Argumenta que la mera aplicación de la teoría a la práctica sin considerar el contexto y la experiencia del profesorado puede ser ineficaz. Enfatiza la importancia de que la teoría ilumine la práctica y viceversa, generando así un ciclo de aprendizaje continuo. Concluye que: “La relación teoría-práctica es un eje muy relevante en la formación del profesorado, aunque haya pasado desapercibido en numerosas ocasiones. Si en el futuro se aborda cada vez más seriamente, el desarrollo profesional docente mejorará” (Álvarez-Álvarez, 2015, p. 370). Esto confirma la relevancia de nuestra propuesta: la mentoría en conjunto con el estudio de casos.

En relación con las estrategias, es importante mencionar que la implementación del estudio de casos como recurso pedagógico tiene como antecedente la articulación entre la teoría y práctica promovida en el curso Práctica 1. No obstante, esta articulación se vio afectada cuando los cursos fueron ubicados en diferentes ciclos y se dio la aparición de más especialidades. Pese a ello, la experiencia fue reajustada mediante la conformación de grupos pequeños de estudiantes, lo que permitió reorientar la relación entre teoría y práctica de manera más personalizada y contextualizada. Este proceso contó con el respaldo de la Dirección de la Carrera, lo que facilitó una implementación diversificada y exclusiva, adaptada a las necesidades específicas de cada grupo.

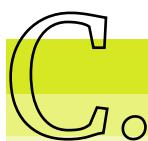
De allí, surge la necesidad de reforzar esta estrategia a través de la mentoría, la cual es concebida como “una relación de aprendizaje compartido y transformador en donde un mentor guía, acompaña, aconseja, promueve, facilita y transfiere experiencia, conocimiento teórico y habilidad técnico-práctica a un mentorizado” (Mullen &

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

Lick, 1999, citado por Alonso-Pastor & Osain, 2023). Esta figura aparece reiteradamente en la teoría y la literatura como una característica propia de las instancias que se constituyen como momentos de transición; es decir, procesos en los que se transita desde un estadio de certezas respecto al entorno, los pares y el conocimiento propio, hacia uno marcado por ambigüedades e incertidumbres (Alonso-Pastor & Osain, 2023). En ese sentido, la mentoría respondía a la necesidad identificada: que los estudiantes pudieran establecer una relación significativa entre la teoría y la práctica.

¿Te gustaría que lo integre en una sección más amplia o que lo adapte a un estilo específico, como académico, institucional o narrativo? Estoy aquí para ayudarte a pulir cada detalle.



### Descripción de la práctica

Descripción de la estrategia de mejora, recursos y temporalidad.

#### 1. ¿Qué propuse hacer para mejorar la situación identificada?

Creé la mentoría grupal como un espacio asincrónico de acompañamiento en el que un mentor presentaba a sus mentorizados —generalmente tres— la institución educativa (IE) en la que laboraba, de modo que estos pudieran entrar en contacto con una realidad concreta. Inicialmente, la relación con la IE se estableció de manera virtual, con la posibilidad de llegar a encuentros presenciales. Todo ello fue posible gracias a un trabajo previo con exalumnos de la carrera de Educación y a la revisión de la estrategia en el documento Orientaciones sobre la Mentoría.

Tras un intercambio de ideas con los exalumnos, propuse realizar entre cinco y seis reuniones por semestre entre mentores y mentorizados. Las fechas y agendas se definieron de manera consensuada, en el marco de un cronograma y con propuestas sugeridas. Los mentores presentaron informes de cada reunión siguiendo un formato acordado. Además, compartieron una retroalimentación mediante diálogos individuales con la docente del curso.

En estas reuniones, los mentores expusieron información sobre el contexto, la infraestructura, la historia, las dimensiones organizacionales de la IE, así como sobre las dinámicas formativas en las aulas y otros espacios. Para ello, recurrieron a presentaciones, videos, la página web institucional y documentos como el PEI y el PAT-9.

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



A lo largo del curso, se fueron desarrollando teorías educativas y modelos pedagógicos, que luego fueron relacionados con la práctica cotidiana de la IE por los estudiantes y mentores.

De manera paralela, se buscó reforzar el liderazgo trascendente a través de actividades y creaciones colaborativas, las cuales constituyeron insumos para la evidencia final, ajustando tanto las consignas como los instrumentos de evaluación previamente utilizados.

A lo largo del curso, se fueron desarrollando teorías educativas y modelos pedagógicos, que luego fueron relacionados con la práctica cotidiana de la IE por los estudiantes y mentores. Esta relación se plasmó en productos gráficos y audiovisuales que sirvieron de base para la evidencia final: un video sobre la IE y el servicio que ofrece, sustentado en un modelo pedagógico propio, refrendado por el mentor y articulado con las teorías estudiadas.

Descripción del rol del docente y del estudiante en el proceso de implementación de la buena práctica.

## 2. ¿Cuál fue el proceso de diseño o revisión de la propuesta de mejora de la práctica?

### Diseño e implementación de la mentoría grupal:

Ante la dificultad de visitar II. EE. u organizaciones que desarrollaran un modelo pedagógico a través de su servicio, se pensó en generar la mentoría que permitiera alcanzar el propósito del curso. Para ello, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Convocatoria a exalumnos en servicio, de acuerdo con las especialidades de los estudiantes que llevaron el curso, para compartir necesidades y plantear objetivos en relación con la posibilidad de la mentoría grupal y su viabilidad.
- Elección de mentores en relación con el perfil.
- Reunión de mentores para conversar sobre la estrategia y su espíritu, afinando el perfil y funciones en relación con los objetivos, estableciendo un cronograma de reuniones y agendas a partir de una propuesta.

### Ejecución, monitoreo y evaluación:

El primer procedimiento requirió la creación de grupos de WhatsApp para mentores y la explicación sobre la necesidad e importancia de la mentoría para los estudiantes y conformación de los grupos de estudiantes. Se monitoreó la relación constante entre la teoría y la práctica a través de los productos gráficos y audiovisuales y revisión de informes de los mentores sobre el desarrollo de su tarea y respuesta de los mentorizados, lo que permitió retroalimentación a partir de los informes tanto a estudiantes como a mentores. Finalmente, evaluación a través de preguntas por el grupo de WhatsApp sobre la experiencia

La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

### 3. ¿Cómo se ejecutó el proceso y cómo se aplicaron los recursos y materiales? ¿Cuáles fueron los aciertos, dificultades y vacíos?

El proceso fue fluido, pues los materiales y recursos se usaron de manera adecuada, además de que se plantearon recreaciones de ellos en el proceso.

#### Aciertos:

El que los mentores fueran exalumnos le dio un sello de calidad académica al espacio; además, la forma de acogida y atención que ofrecen tiene el estilo ignaciano.

El curso contó con materiales instruccionales, así como materiales de consulta que se fueron adaptando, recreando y reformulando.

Los espacios de comunicación fueron usados de manera óptima: Las reuniones y los grupos de WhatsApp fueron valorados y usados efectivamente para compartir inquietudes, aclaraciones y materiales.

#### Dificultades:

- Algunas reuniones se postergaron debido a la carga de los estudiantes o de los mentores, por lo cual tuvieron que ser reprogramadas.
- Actualmente, se cuenta con un bajo número de exalumnos de Educación Inicial bilingüe y Primaria en ejercicio estable en espacios rurales.
- Algunos estudiantes no se comprometieron con su aprendizaje y formación preprofesional, ya que no comprendieron el proceso formativo, de forma que solo se enfocaron en presentar las tareas como medio para obtener calificaciones.

#### Vacíos

- Es necesario realizar, al menos, una visita presencial; sin embargo, en la mayoría de los casos esta no se llevó a cabo. Las visitas permitidas se desarrollaron sin la presencia de los estudiantes, ya que las instituciones educativas aún no autorizan la observación de la dinámica institucional con ellos, debido a sus políticas internas.

Las interacciones se desarrollaron con respeto, aprovechando el espacio y dándole un sentido. La mayoría de los estudiantes manifestó su utilidad, logrando establecer una relación adecuada tanto con sus mentores como con la realidad práctica. Si bien la mentoría grupal ofrece beneficios, también presenta la necesidad de fortalecer habilidades tanto en la docente como en los mentores para:

- Gestionar los diferentes ritmos de aprendizaje, considerando sus individualidades.

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



El que los mentores fueran exalumnos le dio un sello de calidad académica al espacio; además, la forma de acogida y atención que ofrecen tiene el estilo ignaciano.

- Atender de forma individualizada, asegurando que los participantes se sientan escuchados y sus necesidades individuales satisfechas.
- Propiciar una comunicación efectiva a través de un sistema de comunicación que permita la interacción entre los miembros del equipo.
- Generar compromiso y participación, motivando a los mentorizados a que se comprometan con la tarea y participen responsable y colaborativamente.

#### 4. ¿Cómo explico desde la teoría los procesos y decisiones tomadas?

La decisión de la puesta en marcha de la mentoría se sustenta especialmente en lo que señala Álvarez-Álvarez (2015): “La relación teoría-práctica es un eje muy relevante en la formación del profesorado, aunque haya pasado desapercibido en numerosas ocasiones. Si en el futuro se aborda cada vez más seriamente, el desarrollo profesional docente mejorará” (p. 178).

La mentoría fluye gracias al contexto existente en la UARM en relación con la investigación y la innovación. Asimismo, los espacios de experiencia, como consultorías e investigaciones que ofrece la universidad, permiten contar con algunas capacidades que permiten tener cierta comprensión de los procesos y capacidades que se desarrollan más intuitivamente que sistemáticamente.

La mentoría aporta en reducir limitaciones de adaptación en nuevos escenarios educativos, al mismo tiempo evita afectaciones en el rendimiento académico, lo que implica diseñar programas de mentoría organizados a partir de: la conformación del equipo mentor, el diagnóstico de estudiantes de recién ingreso, diseño, ejecución, seguimiento y la evaluación del programa de mentoría; cada una registra detalles para facilitar el proceso de orientación estudiantil (Aguilar Aguilar & Manzano Soto, 2018, p. 1).

Las decisiones tomadas con respecto a la elección de los protagonistas y la naturaleza de esta experiencia, es decir sus características de las reuniones y formas de comunicación, están centradas en la primera línea de investigación de la Universidad: Humanismo y Educación: “la Universidad apuesta por aportar a la Sociedad, una investigación innovadora centrada en el ser humano y basada en la necesidad de construir un futuro sostenible que trabaje en correspondencia con los retos sociales presentes” (Protocolo de proyectos de investigación UARM, AÑO, p. 8). Esta línea expresa fuertemente el espíritu ignaciano.

La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

Análisis argumentado de los hallazgos producidos por la experiencia.

### 5. Identifico vacíos, fortalezas y posibilidades para la toma de nuevas decisiones.

#### Vacíos:

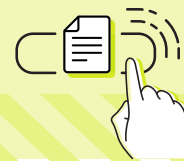
- La persistencia de las políticas de las II. EE. de no observación de clases presencialmente. Frente a ello, se insistirá en realizar las visitas presenciales, además de que se buscará tener diálogos con otros docentes de la IE, además del mentor, como sugería una estudiante.
- Contar con un número reducido de exalumnos de la EIB que se encuentren en servicio en sus regiones o similares. Ello hace necesario entablar contacto con el órgano encargado de los exalumnos, el cual posiblemente cuente con un padrón de exalumnos, con información sobre su ubicación laboral y desarrollo profesional.
- Necesidad de mentores para los estudiantes de EIB que cuenten con una mayor preparación. Se buscará reforzar el sentido de una educación superior más inclusiva y respetuosa de la diversidad lingüística, que reconozca y atienda las particularidades de los estudiantes provenientes de distintos contextos culturales.

#### Fortaleza:

- El contar con el apoyo de la Dirección de la carrera de Educación y la Unidad de Innovación Docente y TIC. Esta última nos ayudó a fortalecer las actividades colaborativas a través de las herramientas que ofrece el aula virtual. Asimismo, se ha pensado en pedir minicapacitaciones para los estudiantes en el uso concreto de alguna herramienta para una tarea concreta.
- El valor que le dan a la experiencia tanto los mentores como la mayoría de los mentorizados. Se asume naturalmente su dinámica, pues la ven necesaria y no como una carga.
- El reconocimiento de los mentores y mentorizados como un espacio formativo, no solo informativo y el deseo de tener otros espacios con los mentores para reforzar esta dimensión formativa.

## D. Evidencias

Evidencias de la experiencia de la Mentoría:



## E. Lecciones Aprendidas

Descripción de las lecciones aprendidas en función de la enseñanza y el aprendizaje.

### 1. ¿Qué he aprendido en relación con cómo aprenden mis estudiantes?

- La importancia de la caracterización de los estudiantes y de sus necesidades como un proceso continuo y sistemático, desarrollado a través de observaciones, conversaciones y el análisis de los resultados de las tareas integradoras. Esta caracterización no debe entenderse como una tarea aislada, sino como una parte orgánica del proceso pedagógico.
- La necesidad de asumir una postura reflexiva y abierta a la adaptación, recreación y reformulación de actividades y tareas durante el proceso formativo. Esto resulta esencial, ya que permite una enseñanza más efectiva y personalizada. Implica reconocer que la educación no es un proceso estático, sino dinámico, que debe ajustarse a las necesidades y contextos de los estudiantes.
- La importancia de no perder de vista el objetivo de establecer la relación entre teoría y práctica, entendiendo que ambas se complementan e influyen recíprocamente. La teoría, además, puede ser modificada o actualizada, lo que a veces genera un desfase respecto a la aplicación y desarrollo de la práctica.
- El reconocimiento de la retroalimentación como un factor clave en el proceso formativo, en tanto permite brindar información fundamentada sobre la evaluación de la actividad o tarea del estudiante. Esta información se caracteriza por la reflexión crítica y constructiva sobre el desempeño, y contribuye al logro de una capacidad o competencia.

### La mentoría como estrategia para la mediación entre la teoría y la práctica pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui



Se debe recrear y reformular actividades y tareas desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, con el propósito de mejorar el proceso formativo y poner énfasis en el desarrollo del liderazgo transformador.

### 2. ¿Cuáles son mis fortalezas al gestionar y sostener procesos de aprendizaje?

Considero que dos de las fortalezas con las que cuento han contribuido con el desarrollo de la propuesta. Por un lado, el tiempo de experiencia en la docencia y, por otro lado, mi interés de seguir actualizándome tanto en mi especialidad y en nuevas metodologías, pero, sobre todo, contar con grupos de interaprendizaje continuo.

### 3. ¿Qué mejoras aplicarías para el desarrollo de la buena práctica el semestre que viene?

- Generar espacios de observación y diálogo con otros docentes o directivos de la IE, con el acompañamiento del mentor.
- Organizar más espacios de diálogo y formación con los mentores, que vayan más allá de una reunión inicial.
- Recrear y reformular actividades y tareas desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, con el propósito de mejorar el proceso formativo y poner énfasis en el desarrollo del liderazgo transformador.

## REFERENCIAS

**Aguilar Aguilar, N. L., & Manzano Soto, N. (2018).** La mentoría en el nivel universitario: etapas para su implementación. *Universidad y Sociedad* [online]. 10(3), 255–262. ISSN 2218–3620.

**Alonso–Pastor, A., & Osain, D. (2023).** *Manual de Mentoría*. OBEPE, UARM, IPPE.

**Álvarez–Álvarez, C. (2015).** Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148, 2015, pp. 172–190. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.

**Carr, W. (2023).** *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Colección: Educación crítica. Ediciones Morata.

**Carrera de Educación UARM, Perfil de la Carrera (2024)**  
Documento de Trabajo

**Hopkins, S., Brooks, S. A., & Yeung, A. (2020).** *Mentoring to Empower Researchers*. SAGE. [https://www.researchgate.net/publication/367323151\\_Mentoring\\_to\\_Empower\\_Researchers](https://www.researchgate.net/publication/367323151_Mentoring_to_Empower_Researchers)

La mentoría como estrategia para la  
mediación entre la teoría y la práctica  
pedagógica

Rosario Norma Castro Malqui

**Ministerio de Educación del Perú. (2020).** Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU; Decreto Supremo que aprueba los criterios para la elaboración de documentos normativos del Ministerio de Educación. [https://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/DS\\_012-2020-MINEDU.pdf](https://www.minedu.gob.pe/transparencia/2021/pdf/DS_012-2020-MINEDU.pdf)

**Roselli, N. (2016).** El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

**Universidad Iberoamericana. (2019).** Marco conceptual para el diseño de planes de estudio de licenciatura: Planes Manresa. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/marco-conceptual-para-el-diseno-de-planes-de-estudio-de-licenciatura-planes-manresa.pdf>



**UARM**

Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en  
Políticas Educativas y la Agenda 2030  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Lima, Perú



**UARM**  
Universidad  
Antonio Ruiz  
de Montoya

# Buenas Prácticas Docentes Universitarias 2025

**UARM  
.EDU  
.PE**

