



# La práctica educativa en el siglo XXI. Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación

Odalia Llerena Companioni  
Compiladora

Colección  
de la Facultad  
de Ciencias  
Sociales

Editorial  
UTMACH



# **La práctica educativa en el siglo XXI.**

## Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación

---

Odalia Llerena Companioni  
**Compiladora**



UTMACH



**UNICA**

Universidad de Ciego de Ávila  
Máximo Gómez Báez



**Ediciones UTMACH**

199 pág. / Formato A5

**Título:** La práctica educativa en el siglo XXI.  
Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación

**Odalía Llerena Companioni (Compiladora)**

Primera edición digital con revisión de pares especializados  
17 de septiembre de 2024

ISBN: 978-9942-24-205-1

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942242051>

CCD: 370

Educación

**Autoridades**

Jhonny Pérez Rodríguez - **Rector**  
Rosemary Samaniego Ocampo - **Vicerrectora Académica**  
Luis Brito Gaona - **Vicerrector de Investigación, Vinculación y Posgrado**  
Irene Sánchez González - **Vicerrectora Administrativa**

© **Ediciones UTMACH**

**Título original:**

La práctica educativa en el siglo XXI.  
Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación

ISBN: 978-9942-24-205-1

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942242051>

© **Autores de capítulos**

**Libro revisado por pares académicos**

Karina Lozano Zambrano

**Jefe editor / Edición editorial**

Edison Mera León - **Diagramación**

Jazmany Alvarado Romero - **Difusión**

**Primera edición**

**17 de septiembre de 2024 - Publicación digital**

Universidad Técnica de Machala - UTMACH

Correo: [editorial@utmachala.edu.ec](mailto:editorial@utmachala.edu.ec)

Machala-Ecuador

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0  
Inter-nacional (CC BY-NC-SA 4.0).

**Colección de libros de la Facultad de Ciencias Sociales  
Convocatoria 2023**

**La práctica educativa en el siglo XXI.  
Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación**

José Correa Calderón  
**Decano de la Facultad de Ciencias Sociales  
Director de la Colección**

**Comisión Académica de la Colección**

Elida Rivero Rodríguez  
María Román Aguilar  
Wilson Peñaloza Peñaloza  
Yubber Alexander Cedeño  
Miguel Cunalata Castillo

**Miembro editorial de la publicación  
(Coordinación técnica - FCS)**

José Correa Calderón  
María Román Aguilar  
Jorge Maza Córdova  
Fernanda Tusa Jumbo

**Miembro editorial de la publicación  
(Asistencia editorial - FCS)**

Melissa Matamoros Romero  
Esther Jumbo Castillo

La Facultad de Ciencias Sociales expresa su más profundo agradecimiento a todos quienes hicieron posible la edición de este libro: revisores de la facultad, pares especializados externos, y la comisión académica, técnica y editorial. Agradecemos especialmente a la Editorial UTMACH, que ha coordinado con la facultad cada fase del proceso. Finalmente, felicitamos de manera especial a los autores de esta obra por su valiosa contribución.

## Autores

---

### **Odalia Llerena Companioni (Autora/Compiladora)**

Coordinadora académica del programa de maestría de la UTMACH  
Profesora de la Universidad Técnica de Machala.

### **Alfredo Javier Torres Gamboa**

Profesor Asistente e investigador del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila. Cuba. Coordinador de investigación en educación y sociedad del Centro de investigación, educación, naturaleza, cultura e innovación para la Amazonía colombiana. Editor de la revista Región Científica de dicho centro.

### **Esteban Rodríguez Torres**

Profesor de la Universidad de Ciego de Ávila. Doctorando del programa doctoral en Ciencias Pedagógicas. Editor de la revista Estrategia y gestión universitaria.

### **Yanetsy García Acevedo**

Directora de formación. Universidad de Camagüey, Cuba.

### **Elida María Rivero Rodríguez**

Profesora de la Universidad Técnica de Machala.

### **Jenny Esquivel Rivero**

Profesora de la Universidad Técnica de Machala.

### **Jacqueline Romero Viamonte**

Profesora del Centro de Estudios Educativos, Coordinadora del programa de diplomado de formación para docentes noveles. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

### **Miguel Jesús Rodríguez Llerena**

Graduado de la carrera de Psicología Clínica de la UTMACH, Psicólogo del DECE en la UNEIN del Pacífico, Maestrando de la UNIR, Ecuador.



## Presentación de la colección

---

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala se enorgullece de presentar una colección de textos que refleja el trabajo de nuestros profesores y estudiantes en los campos de las ciencias sociales, jurídicas y de la educación. Estos textos no solo representan la diversidad de intereses e investigaciones de nuestra comunidad académica, sino que también subrayan nuestro compromiso con la mejora de la calidad de vida en nuestra región y más allá.

Nuestra Facultad es un crisol de conocimientos que abarcan una amplia gama de disciplinas en las ciencias sociales. Desde sociología hasta trabajo social, desde psicología hasta comunicación, nuestros investigadores están comprometidos con la comprensión de la sociedad en todas sus dimensiones. En estos textos, encontrarán investigaciones que exploran la dinámica social, la cultura, la identidad y las transformaciones que enfrenta nuestra sociedad en el siglo XXI.

En el ámbito jurídico, nuestra Facultad se destaca por su profundo compromiso con la justicia y el Estado Constitucional de derechos. Los textos, en este ámbito, analizan cuestiones legales cruciales que afectan a nuestra sociedad, desde la protección de los derechos humanos hasta la reforma legal. Nuestros investigadores trabajan incansablemente para contribuir a la construcción de un sistema legal más justo y equitativo.

En el ámbito de las ciencias de la educación y las perspectivas pedagógicas innovadoras, es claro que la educación es el motor del cambio social, y en la Facultad de Ciencias Sociales reconocemos su importancia central. Nuestros textos también incluyen investigaciones sobre pedagogía, currículo y formación docente. Estamos comprometidos en promover prácticas pedagógicas innovadoras que preparen a nuestros estudiantes para enfrentar los desafíos de la educación del siglo XXI.

La Facultad de Ciencias Sociales se compromete con la dignidad, la excelencia académica, la vinculación comunitaria y la transformación como pilares fundamentales de su labor educativa, social y cultural.

José Correa Calderón, PhD.

**DECANO**

Rosa Caamaño Zambrano, Mgs.

**SUBDECANA**

# INDICE

---

Fundamentos de pedagogía como ciencia de la educación	<b>Capítulo I</b>	<b>19</b>
El proceso de enseñanza aprendizaje y las variables del entorno	<b>Capítulo II</b>	<b>43</b>
Fundamentos de didáctica como ciencia del proceso de enseñanza aprendizaje	<b>Capítulo III</b>	<b>73</b>
Las didácticas específicas en la confluencia de saberes generales y particulares	<b>Capítulo IV</b>	<b>97</b>
La evaluación del aprendizaje	<b>Capítulo V</b>	<b>117</b>
Conciencia ciudadana, valores e inteligencia emocional en la escuela del siglo XXI	<b>Capítulo VI</b>	<b>153</b>
Los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes	<b>Capítulo VII</b>	<b>175</b>

---

## DEDICATORIA

---

“A las plantas las endereza el cultivo,  
a los hombres la educación”  
J. J. Rousseau

A todos los que buscan educarse y a todos quienes lo hacen posible, ambos son imprescindibles...

## PRÓLOGO

---

En el vasto y siempre cambiante universo de la educación, la Pedagogía y la Didáctica se presentan como dos pilares fundamentales que sostienen el arte y la ciencia de enseñar. En un mundo donde la información fluye a una velocidad sin precedentes y donde las metodologías educativas evolucionan constantemente, comprender y dominar estos campos se vuelve esencial para cualquier educador comprometido con el aprendizaje significativo y transformador.

La educación es una de las fuerzas más poderosas para transformar sociedades y construir futuros más justos y equitativos. En el centro de esta transformación se encuentran los educadores, quienes tienen la responsabilidad y el privilegio de guiar a las nuevas generaciones a través del complejo y fascinante proceso del aprendizaje. El libro de Pedagogía y Didáctica que se presenta ha sido concebido como una herramienta de consulta importante para todos los profesionales comprometidos con la noble tarea de enseñar y ha surgido de la necesidad de proporcionar una guía comprensiva, actual y accesible para docentes, estudiantes de educación y profesionales interesados en profundizar en las teorías y prácticas que subyacen en la enseñanza efectiva. Aquí, se entrelazan conceptos clásicos con enfoques contemporáneos, creando un puente entre la tradición educativa y las innovaciones pedagógicas del siglo XXI.

Este libro es el resultado de años de investigación, experiencia docente y colaboración entre educadores de distintas partes de nuestra región. A través de sus capítulos, se refleja un compromiso profundo con la mejora de la calidad educativa y con la formación de docentes que no solo impartan conocimientos, sino que también inspiren, motiven y guíen a sus estudiantes hacia un aprendizaje significativo y duradero. Queremos agradecer a todos los educadores y profesionales que han contribuido a la realización del libro con sus experiencias, conocimientos y pasión por la enseñanza. Su trabajo incansable y su dedicación son una fuente de inspiración constante que a través de estas páginas se convierte en instrumento para apoyar a otros educadores en su continuo desarrollo profesional.

Desde sus orígenes, la Pedagogía ha buscado entender y mejorar los procesos educativos, enfocándose en el desarrollo integral del estudiante. La didáctica, por su parte, proporciona las estrategias y métodos necesarios para llevar a cabo esta tarea de manera efectiva. Al combinar estos dos campos, los autores ofrecen una visión holística que comprende no solo la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo del pensamiento crítico y los valores que han de caracterizar al profesional de este tiempo.

La Pedagogía, con su enfoque en los principios y teorías que sustentan el proceso educativo, invita a reflexionar sobre el rol del docente, la naturaleza del aprendizaje y las características del estudiante. Por otro lado, la Didáctica ofrece herramientas prácticas y estrategias concretas para llevar a cabo esa enseñanza de manera eficaz, adaptándola a los diversos contextos y necesidades de los estudiantes.

En las páginas que siguen, se exploran y discuten temas esenciales de estas disciplinas como los métodos y recursos didácticos, la evaluación y los estilos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros. Cada parte del libro ha sido cuidadosamente elaborada para no solo proporcionar conocimientos teóricos, sino también para que estos puedan ser aplicados por los docentes en sus aulas.

Es por eso que está dividido en varios capítulos que abarcan tanto los fundamentos teóricos como aspectos prácticos de la Pedagogía y la Didáctica que ayudan a entender las prácticas educativas actuales, de modo que sean asequibles. tanto las más tradicionales controversias sobre estas ciencias, hasta las polémicas que están redefiniendo la educación en el siglo XXI.

Esperamos que esta obra se convierta en un aliado valioso para la formación docente, brindando nuevas perspectivas y herramientas para enriquecer la enseñanza, que inspire a quienes están en el sendero de la educación a seguir explorando, aprendiendo y creciendo. La educación es un viaje sin fin, y cada paso que demos juntos nos acerca más a un mundo mejor.

Querido lector, te invito a sumergirte en esta obra con la mente abierta y el espíritu crítico. Que este libro sea una fuente de inspiración, reflexión y práctica, y que contribuya a tu desarrollo profesional y personal como educador. La educación es un viaje continuo, y cada paso que damos en nuestra formación nos acerca más a la meta de una enseñanza y aprendizaje verdaderamente transformadores.

Con gratitud y esperanza,

**Jhonny E. Pérez Rodríguez**  
**RECTOR UTMACH**

## Introducción

---

Las exigencias de la sociedad actual requieren formar ciudadanos competentes y comprometidos socialmente, que gestionen el conocimiento, lo generen y transfieran de manera creadora en función de aplicarlos a la vida. Esta es una de las problemáticas que debe enfrentar la Pedagogía como ciencia de la educación y la Didáctica como su rama aplicada quienes desde su objeto de estudio, categorías y relaciones y su particularización en los diferentes procesos que inciden en la formación escolarizada de la personalidad, deben posibilitar el desarrollo de las máximas competencias de los seres humanos.

El siglo XXI ha sido testigo de un desarrollo científico y tecnológico exponencial, ante el cual la escuela necesita tomar la delantera, asumir un papel protagónico en la formación de los individuos capaces de encauzar ese desarrollo y poseedores de las competencias encargadas de posibilitarlo. En este escenario, a la Pedagogía le toca encargarse de reflexionar, sistematizar y establecer un proceso educativo que contribuya a mejorar el aprendizaje, proporcionando las herramientas que sustentan científicamente ese proceso al docente, quien es un activo ejecutor de las mejores prácticas educativas y el responsable de que estas alcancen por igual a todos los educandos, para lo cual necesita prepararse con las herramientas didácticas que le ayuden a gestionar un proceso educativo de carácter científico, pertinente y de trascendencia.



Tradicionalmente la práctica pedagógica se ha encargado de atender la interrelación existente entre el conocimiento, los sujetos que participan en el proceso educativo (en especial el maestro y el alumno), y la institución escolar. La didáctica particularmente se ha dedicado a la selección e implementación de los métodos más eficaces para el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto y teniendo en cuenta las peculiaridades de la sociedad moderna se precisa una actualización continua de los fundamentos didácticos y pedagógicos de la práctica educativa, para que pueda responder con prontitud a sus demandas.

El libro que se presenta, propone un acercamiento a problemáticas actuales de la práctica educativa incorporando una visión que, aunque no se deslinda de los saberes pedagógicos acumulados, apunta a su sistematización con el fin de alcanzar el necesario equilibrio entre los sucesivos cambios científicos y tecnológicos que hoy se generalizan en todas las áreas de la vida humana y la dirección de la educación que sigue teniendo como meta la formación integral de los aprendices a través de un proceso de enseñanza aprendizaje que articule lo mejor del pensamiento educativo con las formas actuales de gestionar el aprendizaje.

### **La compiladora**



# Capítulo II

## El proceso de enseñanza aprendizaje y las variables del entorno

The teaching-learning process  
and environment variables

**Alfredo Javier Pérez Gamboa**

Universidad de Ciego de Ávila, Cuba

frejavier92@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4555-7518

**Esteban Rodríguez Torres**

Universidad de Ciego de Ávila, Cuba

ert931025@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3571-6899

---

## Resumen

La importancia del entorno en el desarrollo humano ha sido fuente de múltiples debates. En el capítulo se reflexiona sobre algunas variables del entorno que mediatizan el proceso de enseñanza aprendizaje. El estudio es de tipo cualitativo y se sustenta en una sistematización bibliográfica que se apoya en el empleo de métodos del nivel teórico y empírico cuya aplicación develó como resultado la complejidad de diseñar hoy el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual necesita incorporar respuestas, que promuevan desde edades tempranas la construcción de la identidad, del sentido de vida y de la cosmovisión.

**Palabras clave:** variables, entorno, proceso de enseñanza aprendizaje

## Abstract

The importance of the environment in human development has been the source of multiple debates. The chapter reflects on some environmental variables that mediate the teaching-learning process. The study is of a qualitative type and is based on a bibliographic systematization that is supported by the use of theoretical and empirical methods whose application revealed as a result the complexity of designing the teaching-learning process today, which needs to incorporate answers that promote from early ages the construction of identity, meaning of life and worldview.

**Key words:** environment, human development, teaching-learning process

---

## Introducción

La importancia del entorno en el desarrollo humano ha sido fuente de múltiples debates. A partir de las posturas asumidas por los estudiosos se han formado escuelas de pensamiento y programas de investigación. Si el entorno determina o solo condiciona, o si los factores internos son los determinantes de dicho desarrollo, parece un tema por resolver, si bien el carácter biopsicosocial es aceptado comúnmente.

En este capítulo cuyo objetivo es realizar un análisis acerca del papel que juegan algunas variables del entorno en el proceso de enseñanza aprendizaje, se abordarán dos puntos. En primer lugar, las posturas sobre las variables del entorno de dos escuelas psicológicas cuyos postulados a priori parecen antagónicos: el conductismo y el enfoque histórico cultural. En segundo lugar, se analizarán las implicaciones para el proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad entre individuo y entorno a partir de tres categorías fundamentales: formación, educación y orientación.

## Metodología

El presente capítulo ha sido redactado utilizando una metodología cualitativa, la cual se ha desarrollado usando la sistematización bibliográfica como método fundamental.

La metodología utilizada es la que comúnmente se aplica en la revisión bibliográfica sistematizada y para ello se tuvo en cuenta atender a sus cuatro fases: búsqueda bibliográfica, evaluación, análisis y síntesis. Las fuentes utilizadas se correspondieron con artículos científicos, monografías, informes de investigación; entre otros, recopilados de bases bibliográficas reconocidas.

## Aproximaciones teóricas al aprendizaje

El conductismo ha sido un enfoque polémico desde su misma fundación, pero en esencia se trata de un conjunto de teorías del aprendizaje que se enfocan en la conducta observable (Woolfolk, 2010). A partir de la relación entre dos conjuntos de influencias ambientales (antecedentes y consecuencias), la conducta puede ser analizada, de acuerdo con los conductistas, de manera que puedan elaborarse modelos predictivos sobre la repetición o no de una conducta dada (Woolfolk, 2010). Desde esta perspectiva, los procesos internos, entre ellos el aprendizaje, están determinados causalmente por las variables externas.

Si bien su variante clásica ha sido superada (Woolfolk, 2010), el conductismo aportó una visión en su momento revolucionaria sobre el aprendizaje. A partir de su divergencia con la comprensión del aprendizaje como un proceso resultante de la introspección y los factores personales, puso énfasis en la forma en que el entorno y los estímulos de este provenientes, determinaban la conducta humana.

Esta postura presenta limitaciones serias, pues cuestiones hoy fundamentales como los procesos cognitivos y afectivos, la autogestión del conocimiento, las relaciones entre miembros de un grupo, entre otras; son, o bien obviadas, o atribuidas a la relación estímulo-respuesta (Guamán Gómez et al., 2020). Sin embargo, la importancia e impacto de estudios sobre el insight (Paz Guerra y Peña Herrera, 2021); los desarrollos teóricos sobre la autoeficacia y su influencia en la agencia humana, así como el modelo de determinismo recíproco (Woolfolk, 2010); han ampliado el marco restringido de análisis clásico y ponderado la influencia de los factores internos sobre el comportamiento humano y, por ende, su desarrollo.

De acuerdo con Woolfolk (2010), los factores externos (modelos sociales y educativos), las estrategias (instructivas, evaluativas, etc.) y la retroalimentación del profesor (estilo de liderazgo y dirección, estilos educativos y comunicativos, etc.), podrían en

---

factores personales de los estudiantes. Estructuras como las metas, creencias, actitudes, etc.; podrían depender de la forma en que el individuo interactúe de manera sentida con el entorno. Además, los procesos mismos de autogestión estarían influenciados por los factores externos, de manera que la autorregulación, la planeación de las actividades, la supervisión del progreso y el control de los resultados (Woolfolk, 2010); podrían depender de la forma en que se diseña y produce el proceso enseñanza aprendizaje.

Elementos externos como la iluminación del local, la calidad de los medios de enseñanza, la disposición espacial o la matrícula en un aula, condicionan la forma en la que se produce el aprendizaje y sus resultados. Además, la forma en la que el profesor dirige su clase, las interacciones o la manera en que informa la evaluación de una actividad; condicionan la maduración del estudiantado e influyen no solo el aprendizaje, sino el desarrollo de su personalidad.

A partir de este último análisis, es necesario abordar la importancia del enfoque histórico cultural, fundamentalmente la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. A pesar de su prematura muerte y escaso conocimiento de su obra en el contexto occidental hasta años recientes, sus trabajos constituyen un precedente importante a partir del cual se ha desarrollado una escuela de pensamiento (Woolfolk, 2010).

La principal divergencia con respecto al conductismo, a la vez que premisa fundamental de este enfoque, se trata de su visión sobre el entorno, no como un conjunto de variables naturales a manipular, sino dirigida las interacciones humanas como vía esencial de transmisión de la cultura. De acuerdo con Cole y Scribner (Vygotski, 2008), en su contexto histórico, estas nociones representaban una postura crítica con respecto a la tendencia de la época, que planteaba que el desarrollo de los procesos psíquicos superiores de los seres humanos podía comprenderse mediante la replicación de estudios provenientes de la psicología animal.

---

Sin negar las bases fisiológicas, sino a partir de postular que las funciones psicológicas son un producto de la actividad cerebral, Vygotsky (2008) afirmó que las mismas no podían ser comprendidas sino en el marco de sus relaciones históricas, tanto del individuo, como de su contexto histórico y social. De esta idea se desprende una noción fundamental, el desarrollo específico de los procesos mentales puede ser “rastreado” si se conocen las condiciones sociales del mismo y la influencia de las interacciones con otros (Woolfolk, 2010).

Su explicación del desarrollo humano desde las unidades social-individual y externo-interno se denomina ley genética fundamental del desarrollo y establece que toda función aparece dos veces, primero en el nivel de las interacciones sociales y luego en el plano interno, como reflejo mediatizado en de esas relaciones (Vygotski, 2008). La integración de los planos inter e intrapsicológicos supuso una fuerte crítica a las teorías de la época, en tanto no se entiende la maduración, propiamente dicha, como un proceso determinante e inamovible, sino que por sí misma constituye “un factor secundario en el desarrollo de las formas más complejas y singulares de la conducta humana.” (Vygotski, 2008, pág. 40).

Esta idea en sí misma resultó y resulta revolucionaria, pues, aunque no desestima los factores biológicos asociados a la herencia y al curso natural del envejecimiento, pone el énfasis en la relación entre estos factores y el medio. Aunque centrado en el aprendizaje y el desarrollo del aparato psíquico, el discurso vygotskyano representan en sí mismo una cosmovisión diferente del desarrollo humano.

Contrario a la determinación mecanicista-biologicista predominante, Vygotsky (2008) plantea que la internalización de las formas culturales implica no su reproducción lineal en la consciencia, sino que este proceso supone una reconstrucción de la actividad psíquica lo cual permite formar nuevas entidades, estructuras y



---

procesos psíquicos. Se encuentra en esta noción la explicación básica para la comprensión del desarrollo psíquico como desarrollo cultural, en tanto aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad.

La internalización se produce con la ayuda de otros más capaces, lo cuales ofrecen las herramientas necesarias para la incorporación de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades psicológicas. Sin embargo, este proceso se produce como un espacio que media entre la incapacidad de hacer y la realización de la actividad de manera independiente, lo que permite comprender no solo el proceso de incorporación de la cultura, sino la cristalización de la misma como un recurso personal.

Para Woolfolk (2010), la zona de desarrollo próximo designa la fase de un aprendizaje dado en la que el sujeto puede completar la tarea si recibe la ayuda externa necesaria. Además, la zona de desarrollo próximo representa conceptualmente la diferencia entre el estado actual del sujeto del aprendizaje y su estado potencial, lo cual permite entender el proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva no solo de las limitaciones, sino de las potencialidades de los sujetos y el entorno. Para Vygotski (2008):

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (pág. 133)

En vez de considerar aquellas funciones menos desarrolladas como frutos naturales del desarrollo, Vygotsky (2008) las concibe como capullos, lo cual permite comprender el curso interno del desarrollo. Un ejemplo para visualizar la importancia de este concepto Vygotsky lo ofrece al criticar los “sistemas complejos” de instrucción que basaban el proceso en la resolución de problemas que el niño podía figurar la respuesta por sí mismo, cuando el ejercicio promotor de desarrollo sería aquel que requiere la incorporación de nuevos recursos y ayuda externa (Vygotsky, 1995).

---

A partir de estas complejas ideas Vygotsky (2008), destaca su hipótesis fundamental “(...) el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje (...)” (pág. 139). Entonces, el aprendizaje constituye el motor esencial del proceso de desarrollo y en dicho proceso se expresa la unidad entre los factores internos y externos.

Para concluir este primer punto, se establece la existencia de una unidad entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo, la cual se caracteriza por relaciones de interdependencia, de manera que es necesario tomar en consideración tanto el desarrollo singular del sujeto del aprendizaje como las condiciones externas (Llerena Companioni, 2015). Tanto las tareas, su contenido y vías de resolución, como el escenario en que se proponen y ulteriormente resuelven constituyen elementos fundamentales. Consecuentemente, más que pensar en el desarrollo como un constructo de naturaleza cronológica, determinado linealmente por el tiempo de maduración de los factores genéticos, este debe ser entendido como un concepto complejo que expresa de manera singular el avance irregular de los sujetos y sus contextos, que conduce dialécticamente a cambios cualitativos.

A partir de aquí es necesario revisar el segundo punto, con el propósito fundamental de comprender las implicaciones para el proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad entre individuo y entorno. Sin embargo, este será analizado no desde la perspectiva del desarrollo de los procesos psíquicos, sino en función del desarrollo como como un proceso multidimensional y la importancia de los aprendizajes para la vida y el bienestar humanos.

De acuerdo con Von Humboldt (2012) en su teoría sobre la *bildung*, varias profesiones comienzan su negocio o carrera profesional sin reconocer su verdadera naturaleza ni toda su complejidad. Este autor plantea que una de las razones por las cuales existen quejas sobre el verdadero valor del conocimiento, es que este

---

puede permanecer inactivo y sin rendir frutos para todos, pues la educación científica superior de la mente puede ser percibida como apta solo para unos pocos (Von Humboldt, 2012).

El núcleo de las ideas de Humboldt sobre la *bildung* se basa en la noción de que no puede existir el cultivo propio, personal, al margen del cultivo del mundo que rodea. Ello sugiere que no puede existir desarrollo individual, al menos no ético y que responda a una razón superior, si este no contribuye a la sabiduría y virtud de otros.

Se encuentra entonces en Von Humboldt (2012) la idea misma de que el desarrollo desde dentro, dígase generado y propiciado por los factores internos, debe buscar su naturaleza integral, no fragmentada por intereses puntuales, de manera que la actividad y transformación del mundo sea juiciosa y beneficiosa para todos, a la vez que eleva al ser humano individual. Esta construcción es esencial en el siglo XXI, pues permite aunar dos cuestiones que deben ser intrínsecas al desarrollo de cualquier país, el desarrollo individual como instrumento para el desarrollo social y viceversa.

En la actualidad, la didáctica centrada en el concepto tradicional de *bildung* se encuentra en crisis, fundamentalmente debido a la pérdida de importancia del contenido, la falta de sustento empírico y la estrecha definición de la *bildung* como una dimensión personal de la educación sin que aporte en términos prácticos o de contenido (Vollmer, 2021). Según las consideraciones de Vollmer (2021), esta crisis puede ser superada si se toma en cuenta la relación contenido-tema-didácticas específicas. Además, el concepto de educación como *bildung* debe extenderse y ser redefinido en más de un nivel, de manera que pueda preparar personal y funcionalmente a estudiantes y profesores para afrontar los retos que se presentan de manera continua (Vollmer, 2021).

En el contexto iberoamericano dicha crisis adquiere otros matices condicionados por la evolución histórica de la región específica, pero de igual manera se repiten algunas cuestiones que son de vital importancia para el diseño de un proceso de enseñan-

---

za aprendizaje que responda al desarrollo individual y social, con atención a los múltiples intereses implicados. Otra de las dificultades que permanece es la conceptualización y diferenciación entre tres categorías fundamentales para dicho propósito: formación, educación y orientación.

Con tal intención es necesario de partir de la complejidad del concepto *bildung* y sus implicaciones para los modelos, políticas y filosofía de la educación. Lograr una traducción directa a los idiomas inglés y español es virtualmente imposible (Sjöström et al., 2017). Es tal su complejidad, que Horlacher (2014) afirma que los términos educación, instrucción, capacitación, crianza y formación, no cubren en su totalidad las implicaciones semánticas, pedagógicas, culturales, políticas y filosóficas.

No obstante, es necesario aclarar que para Abbagnano y Visalberghi (1992) *bildung* significa formación en sus dimensiones espiritual y material. Los autores de este capítulo asumen esta definición con sus implicaciones en la concepción de la formación como un proceso que debe ser entendido en su doble naturaleza, tanto individual como institucional. Estas implicaciones serán abordadas posteriormente.

Aunque su origen no es del todo claro, varios autores asumen que sus raíces se encuentran en la filosofía griega a partir del término *paideia* por sus referencias a un ideal cultural, de crecimiento y excelencia (Gilyazova et al., 2021; Zatti y Pagotto-Euzebio, 2021). También ha sido asociada al (neo y post) humanismo, pues se concibe desde esta postura que, además del cultivo personal y el empoderamiento, la *bildung* está vinculada a la emancipación (Sjöström et al., 2017).

Sin embargo, sus desarrollos iniciales con mayor connotación se encuentran en la tradición filosófica alemana, donde destacan fundamentalmente los trabajos de Herder y Humboldt, el primero con énfasis en la capacidad y deber para con el cultivo personal y el desarrollo autodidacta (Horlacher, 2014). Von Humboldt, además de lo comentado al inicio del capítulo, desarrolló

---

una teoría y la aplicó en su labor como funcionario al frente del departamento de educación (Horlacher, 2014), lo cual constituye un precedente de modelos posteriores que enfatizan en el vínculo entre el desarrollo individual, la universidad como institución, la industria y la sociedad como un todo.

Desde esta perspectiva, la universidad no solo debe propiciar el cultivo y la excelencia del conocimiento, sino que debe estar implicada directamente en el desarrollo social. Estas nociones constituyen la base de la institución moderna. A partir de este enfoque, la *bildung* como una educación científica es considerada como una *bildung* institucionalizada (Horlacher, 2014), lo cual se evidencia el énfasis en esta acepción de proceso institucional al revisar la literatura iberoamericana sobre la formación.

En este sentido, la literatura iberoamericana ha recibido la influencia germánica y nórdica sobre el desarrollo y análisis del concepto formación, lo cual se aprecia en la preocupación por el desarrollo integral y autónomo de los sujetos, la vinculación con la sociedad y la producción de nuevos conocimientos. Sin embargo, la preponderancia del enfoque institucional ha prevalecido sobre la concepción de la formación como una categoría del desarrollo humano que en esencia vincula lo interno y lo externo, aunque preconice la autoproducción de desarrollo sobre el desarrollo mediado desde fuera por la transferencia cultural.

Esta idea, compleja en sí misma, propone una postura primordial a la hora de promover el desarrollo integral de la persona, pues la unidad y transformación de la relación entre lo interno y lo externo debe constituir la base para que los sujetos de la formación logren potenciar su autodesarrollo. Es por ello que los autores de este capítulo plantean que este desarrollo debe ser comprendido desde una perspectiva integral que asuma la complejidad de la jerarquía motivacional de todos los agentes que tienen como encargo la formación integral, no exclusivamente el estudiantado.

En este sentido, la noción de integralidad, a consideración de los autores de este capítulo, no debe estar sujeta a la profesión

---

o a lo profesional como esfera del desarrollo humano. Al respecto, la preparación para la vida, en todas las esferas de la consciencia y la actividad, debe constituirse en el ideal de objetivo de la formación.

Si bien estas ideas se asocian fundamentalmente como fin y objetivos de la Educación Superior, la formación debe constituir, adaptada a las características del desarrollo en cada etapa, constituir una categoría central en cada nivel escolar. Por tanto, debe prepararse de las primeras al ser humano desde las primeras etapas de su vida para pensar y gestionar su desarrollo.

Sin embargo, este escenario presenta dos grandes problemáticas a la hora de entender dicha preparación y lo que implica para el diseño de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. La primera es de naturaleza epistémica e incluso cosmovisiva, pues está relacionada con la superación del enfoque que asume a la educación como fin último.

Esta idea en sí misma es polémica en tanto la propia denominación del sistema escolarizado de enseñanza aprendizaje aprehende la noción etimológica de la transmisión, la transferencia, de la cultura a la generación nueva (Abbagnano & Visalberghi, 1992). Sin embargo, no es esta la tarea exclusiva de formación moderna y, además, no debería serlo. En adición a transmitir el acervo cultural, esta preparación debe brindar las herramientas y considerar los espacios para la autonomía, el desarrollo mediado por factores internos, la emancipación y la virtud en la relación del individuo con el mundo externo.

Una interpretación similar aparece en Sjöström et al. (2017), quienes aseveran que esta concepción de *bildung* (entiéndase formación), supera a las implicaciones educativas, al menos en cuanto a ciencia y tecnología se refiere, y se extiende a cuestiones relacionadas con la sustentabilidad y el medio ambiente. Estos autores retoman la unidad entre formación y transformación, *bildung* y *umbildung* en la obra Goethe (Abbagnano & Visalberghi, 1992),

---

para destacar su importancia en el desarrollo de las identidades individuales y colectivas más allá de la mencionada transferencia, aunque sin negar la historicidad del conocimiento.

Si bien en los niveles escolares previos a la universidad predominan la reproducción social del conocimiento y la transferencia sobre la producción del conocimiento (Bourdieu & Passeron, 1996), ello no significa que la formación sea un campo exclusivo de esta. En la actualidad la enseñanza en el sentido tradicional asociado a la instrucción no es suficiente, en tanto es necesario preparar y atender de forma integral a las nuevas generaciones para emanciparse de viejas formas de hacer y de entender el mundo que no son compatibles con la sociedad postmoderna y su caducidad acelerada.

En resumen, no basta hoy pensar en la transmisión de la cultura en su acepción más general, así como tampoco es suficiente entender el desarrollo integral como un proceso exclusivamente institucional y potenciado desde fuera. En cambio, no se trata de asumir que solo en el fuero interno y el cultivo personal se encuentran las claves para dicha integralidad. De ahí que se asuma que solo en la unidad de los factores internos y externos, puede lograrse la formación integral.

En el informe “La educación encierra un tesoro” (Delors, y otros, 1996), se menciona la importancia de tender hacia objetivos comunes en el aprendizaje para vivir con los demás, los proyectos comunes entre profesores y estudiantes como referencia para la vida futura de los jóvenes, así como la necesidad de que otras organizaciones además de la escuela se involucren en la transformación del medio. Sin embargo, a pesar de ser ideal, estos elementos son difíciles de lograr comúnmente y el sistema de causas es pluri-determinado, de manera que no puede ser aprehendido desde una perspectiva educativa exclusivamente.

La masificación de la educación, aulas superpobladas, deserción estudiantil, la pérdida de valor de las titulaciones, las complejidades atención a la diversidad y las necesidades educativas

---

especiales, transformación curricular, entre otros; constituyen problemáticas hoy por resolver y que han atraído a la atención sobre las necesidades de orientación de los sujetos de la educación. La ayuda y el acompañamiento especializados a lo largo de la vida constituyen un reto cada vez mayor en este escenario.

En consecuencia, resulta vital un proceso que organice tales esfuerzos, de ahí la necesidad de conceptualizar la orientación educativa. Aunque existen múltiples definiciones de orientación, sin embargo, en este capítulo se resaltan dos, las propuestas por Vélaz de Medrano (1998) y González Benito (2018).

Para Vélaz de Medrano (1998) la orientación educativa constituye el fundamento de un proceso complejo cuya finalidad es el desarrollo integral. De acuerdo con la autora:

Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas evolutivas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales. (Vélaz de Medrano, 1998, págs. 37-38).

Esta definición es una de las más acabadas e integradoras emitidas sobre la orientación educativa, aunque es necesario realizar la distinción de su doble naturaleza de disciplina y práctica profesional, así como el carácter sistémico en ambas dimensiones (Pérez Gamboa et al., 2023). Es precisamente esta visión sistémica la que la resalta como definición para el profesorado, pues los hace partícipes de la ayuda y acompañamiento, a lo cual, los autores de este capítulo le adicionan la necesidad de que instituirlos como sujetos de la ayuda más allá del asesoramiento profesional.



---

En segundo lugar, el ofrecido por González Benito (2018) como “proceso de ayuda y asesoramiento continuo dirigido a todas las personas en todos los aspectos del desarrollo personal, académico, profesional y social a lo largo de la vida con la finalidad de promover su desarrollo integral.” (pág. 45). Esta autora añade una cualidad esencial de la orientación educativa vista como una actividad humana, es un derecho.

En este segundo concepto se aprecia un enfoque menos centrado en la intervención, lo que transmite el carácter progresivamente integrado al curso corriente de la vida, ello evidencia el tránsito de la disciplina a un enfoque ecológico. De esta manera, la orientación educativa queda organizada en sistemas de conocimientos, áreas, funciones y principios teóricos, bagaje metodológico y un volumen importante de experiencias en la práctica, que no se limitan a la ayuda y acompañamiento de un individuo, sino que se extiende a grupos, instituciones y la comunidad.

Empero, a pesar del valor reconocido de la práctica orientadora, la orientación como proceso integrado a la educación escolarizada y la formación, ha evidenciado serias limitaciones en la práctica (Echeverría y Martínez Clares, 2015; Ormaza-Mejía, 2019; Martínez Clares et al., 2019; De la Oliva et al., 2019). Es por ello que, a pesar de contar con un desarrollo teórico importante, la orientación, como disciplina científica y profesional ha afrontado múltiples dificultades históricas:

- La insuficiente voluntad política asociada a la gestión de los recursos necesarios para generalizar la práctica de la orientación y que esta no promueva la exclusión social.
- Escasos espacios para la inserción curricular de la orientación en la enseñanza escolarizada como vía para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- La actuación de los orientadores como agentes externos, basada en el modelo clínico-médico y correctivo, o como asesores efímeros ante una demanda puntual.

- La deficiente preparación del profesorado para identificar necesidades de orientación e integrar su desempeño profesional a los procesos de acompañamiento integral a partir su función orientadora.
- El insuficiente vínculo entre la institución, los directivos, claustro, estudiantes y familia, en la satisfacción conjunta de las necesidades de orientación.

Si bien estas no constituyen las únicas dificultades que afectan a la práctica orientadora y están sujetas a factores contextuales, apuntan hacia el reto de promover la formación de un profesorado capaz de facilitar el desarrollo integral de sus estudiantes y participar de procesos de orientación, máxime si se tienen en cuenta las nuevas normalidades tras la pandemia (Ibáñez Martínez y Alonso Larza, 2022). Es vital que el nuevo profesorado sea capaz de adaptar el currículo de manera que no solo se transmita conocimientos y acompañe los cambios internos, sino que constituya un vehículo para la transformación social.

La experiencia de los autores de este capítulo ha permitido valorar este último elemento como vital, fundamentalmente en lo relacionado con la configuración de proyectos de vida, en tanto no basta con organizar procesos interventivos externos que se dirijan a lograr cambios internos. Además, es vital que los agentes socioeducativos, incluido el estudiante, funcionen como un equipo en la transformación formativa, de manera que el proceso de formación favorezca la configuración de los proyectos de vida desarrolladores y el cumplimiento de las metas que al interno de este se jerarquizan (Pérez Gamboa et al., 2023).

Para finalizar es preciso sintetizar algunas de las ideas analizadas hasta ahora:

- El proceso de enseñanza aprendizaje no debe limitarse a la transferencia de conocimientos, sino que debe preparar para la vida en todas las esferas del desarrollo humano.

- La formación debe ser entendida tanto como un proceso institucional estructurado, como el proceso de cultivo personal, autónomo y emancipador que favorece el desarrollo individual y social.
- Además de dirigirse a promover transformaciones internas (incorporación de conocimientos y desarrollo de habilidades y competencias), el proceso de enseñanza aprendizaje debe facilitar la transformación del entorno.
- El proceso de enseñanza aprendizaje trasciende al aula e implica la participación mancomunada de todos los agentes socioeducativos implicados en un determinado contexto.

## **Las características psicológicas del estudiante que aprende**

En el epígrafe anterior se abordó la importancia del vínculo del entorno con los factores internos que condicionan el ideal de desarrollo integral. Para la comprensión de esta unidad entre lo interno y lo externo, es necesario el estudio de las características esenciales del sujeto del aprendizaje.

Como se pudo apreciar, el desarrollo humano resulta un término de difícil definición e implica no solo el desarrollo interno de un individuo, sino el desarrollo de su contexto, al menos idealmente. Con el propósito examinar el desarrollo psicológico, que como se vio previamente, no puede ser entendido como un fenómeno exclusivamente interno o externo, es necesario dividirlo didácticamente en función de los grupos de factores que lo determinan.

De acuerdo con Woolfolk (2010), el desarrollo físico hace referencia a los cambios relacionados con el proceso de maduración biológica del organismo, mientras que el desarrollo personal designaría los cambios ocurridos en la personalidad del individuo y el desarrollo social los cambios en las interacciones con los otros. Además, la autora propone un cuarto grupo de cambios y lo denomina desarrollo cognoscitivo, los cuales estarían relacionados con el pensamiento.

---

Los autores de este capítulo, sugieren expandir esta clasificación y asumir estos cambios cognoscitivos no solo desde el pensamiento, sino de la visión integrada de los procesos cognitivos. Ello permite entender que el aparato cognitivo tiene en la base de su funcionamiento otros procesos: sensoperceptivos, atencionales, memorísticos y lingüísticos. Además, se debe incluir en el desarrollo personal el grupo de cambios relacionados con los procesos afectivos y motivacionales.

En esencia, entonces, el desarrollo hace referencia a cambios a largo plazo (Seifert & Sutton, 2009), desde la concepción hasta la muerte y que aparecen de manera ordenada (Woolfolk, 2010). Además, no solo se trata de aquellos logros considerados positivos, sino que se incluyen aspectos negativos (Papalia & Martorell, 2017). Es por ello que Papalia & Martorell (2017), en contraposición a lo planteado por Woolfolk (2010), lo consideran un proceso complejo, desordenado, multidimensional y multicondicionado por influencias que interactúan entre sí; de ahí que su estudio se construya multidisciplinariamente con el aporte de profesionales de disímiles ramas.

Aunque su estudio tiene tremenda importancia para cualquier persona, para los profesores en formación, poseer una sólida fundamentación en materia de desarrollo constituye un elemento clave en su accionar. En primer lugar, porque ofrece una base para la toma de decisiones y favorece la orientación del profesor en su contexto de actuación al comprender su desempeño en función de promoverlo desde el diseño mismo del proceso enseñanza aprendizaje.

En segundo lugar, porque supone una fuente de referencia constante para desentrañar el significado de los cambios contantes que acaecen como parte de su labor, lo cual es de vital importancia para valorar si el curso del desarrollo de personas (y grupos) es habitual o difiere de lo esperado. A la postre, esta identificación constituye una parte primordial del ejercicio del profesorado.

---

El conocimiento e identificación de los periodos sensibles permite facilitar el aprendizaje en etapas en la que el desarrollo responde mejor a ciertas experiencias (Papalia & Martorell, 2017; Woolfolk, 2010). Por tanto, estas experiencias pueden ser comprendidas, elaboradas y ofrecidas de la mejor manera posible.

Aunque no se pretende agotar el tema y se sugiere profundizar en materiales especializados, se resumen a continuación las principales características psicológicas del desarrollo desde la perspectiva del ciclo vital, a partir de los aportes de Papalia y Martorell (2017). Estas características pueden cambiar o expresarse de manera distinta en función de las influencias concretas y los contextos en que se producen (tipos de familia y su capital cultural, posición socioeconómica, desarrollo comunitario, cultura y etnia, etc.)

### **Desarrollo cognoscitivo y psicosocial en las infancias.**

**Prenatal (concepción al nacimiento):** En esta etapa se produce la maduración fisiológica necesaria para aprender, almacenar información y responder a la estimulación sensorial. Desde el vientre, el nonato responde a las voces y sonidos familiares.

**Infancia temprana (nacimiento a tres años):** En esta etapa, desde las primeras semanas, se desarrollan los procesos cognoscitivos, fundamentalmente la memoria y los procesos sensorio-perceptivos que en esencia son la base del aprendizaje. El desarrollo del lenguaje es significativo y acelerado, principalmente hacia el fin de la etapa, lo cual favorece la interacción y el apego con otros significativos (tanto adultos como otros niños), la comprensión básica del entorno y el desarrollo gradual de la autoconsciencia. El desarrollo interno permite el tránsito de la dependencia a la autonomía limitada.

**Infancia (tres a seis años):** En esta etapa la comprensión del entorno y las relaciones con otros transita del pensamiento egocéntrico hacia la consideración, todavía básica, de los deseos (pensamientos, emociones, acciones) de los otros. Aunque el desarrollo del

---

aparato cognitivo es evidente (aumenta la capacidad memorística y se consolida la atención), su cristalización en inteligencia es limitada y produce ideas irracionales sobre el mundo y su funcionamiento, si bien la plasticidad favorece la creatividad en sus respuestas.

El desarrollo personal se evidencia en un autoconcepto más complejo, si bien determinado por las influencias externas; la comprensión y regulación de las emociones se complejiza con respecto a la etapa anterior; el juego suele ser la actividad más importante de la etapa y en él se producen y reproducen estereotipos de género (base de la identidad de género); el desarrollo social continúa dependiendo fundamentalmente de la familia, pero las relaciones con los pares ganan en espacios e importancia.

Infancia media (seis a once años): El pensamiento concreto predomina y constituye la base para el desarrollo abstracto típico de etapas posteriores, ello permite que respondan con una lógica más refinada y se aprecia la disminución paulatina del egocentrismo. La atención, la memoria y lenguaje se desarrollan y aumentan su influencia en el desarrollo de nuevas habilidades, lo cual constituye la base para responder a las demandas de la escolarización. En esta etapa se comienzan a evidenciar con mayor claridad las necesidades especiales (educativas y sociales).

Las relaciones con los pares adquieren progresivamente mayor relevancia hasta constituirse como un espacio fundamental de aprendizaje y socialización. La familia pierde, relativamente, el papel fundamental en los procesos de socialización y aprendizaje, así como en el control sobre el comportamiento, cuya regulación se complejiza y está mediada por la interacción con múltiples agentes, instituciones sociales y otros factores externos. En lo personal, el autoconcepto gana en estructuración y aunque todavía está determinado externamente, comienza a influir en la valoración afectiva de sí mismo y las vivencias asociadas a la vida cotidiana.

## **Adolescencia, juventudes y adultez emergente.**

Adolescencias (once a veinte años): En esta etapa el lenguaje y el pensamiento se desarrollan, este último transita de concreto a abstracto y favorece el desarrollo del razonamiento científico, si bien se caracteriza por ser absolutista y polarizado (bueno-malo, sí o no). El comportamiento suele estar influenciado por este tipo de pensamiento y responder dicotómicamente al entorno y las relaciones con los otros. La importancia del grupo de pares aumenta al inicio de la etapa y puede ir decreciendo paulatinamente, lo cual, a partir del sistema de valores compartidos, puede significar una influencia estable (positiva o negativa) sobre el comportamiento. Las relaciones con los adultos significativos están influenciadas por la representación que estos tengan de los adolescentes, el respeto a la autonomía, la clara división de roles y expectativas, así la calidad afectiva de la relación. La determinación del auto-concepto adquiere un carácter más interno, aunque predominan las influencias externas en su contenido y valoración afectiva (fundamentalmente al inicio de la etapa).

Juventudes y adultez emergente (veinte a treinta y cinco años): El aparato cognitivo alcanza su desarrollo óptimo, la inteligencia se observa como una cualidad cada vez más cristalizada y el desempeño intelectual debe alcanzar su grado máximo. La inserción en la sociedad como “miembro de pleno de derecho” se produce paulatinamente, aunque está condicionada por trayectorias formativas, laborales, etc. El desarrollo de la personalidad se aprecia en su estabilidad; la conformación de una cosmovisión, la consciencia del sentido de vida y la configuración del proyecto de vida; brindan dirección al comportamiento, si bien los sucesos normativos y no normativos pueden generar cambios en la estructura y regulación de la personalidad. Las relaciones entre pares se estabilizan y suelen ser más duraderas, con un tránsito de los grandes grupos a pequeños grupos. Además, las relaciones de pareja pueden estabilizarse, la formación de familia propia puede ser un elemento motivador y regulador de la conducta, así como un logro esperado. Las relaciones con los adultos suelen basarse

---

en el respeto, pero la forma concreta en que se producen está influenciada por múltiples factores (estilos comunicativos, roles y jerarquías sociales, contextos, tipos de relación, etc.).

Para cerrar este acápite, es necesario aclarar que el desarrollo no se produce de manera lineal, que las trayectorias de vida basadas en lógicas lineales no son las únicas y que en la sociedad actual han emergido nuevas formas de entender la vida y su curso. Un ejemplo puede ser el noviazgo como un fenómeno que no se restringe a las adolescencias y juventudes, sino que puede aparecer, de manera saludable y placentera, en la tercera y la cuarta edad. Similar sucede con el curso del matrimonio o los estudios, la profesionalización y otros procesos cuyas edades típicas se han modificado progresivamente.

## **La configuración del proyecto de vida**

Un ejemplo presentado en el epígrafe anterior, la configuración de proyectos de vida, representa la oportunidad para explicar cómo el desarrollo, aunque puede ser didácticamente sesgado para su estudio, solo puede ser verdaderamente analizado como un todo. El proyecto de vida, como categoría integradora, permite analizar la influencia de las variables internas y externas en el comportamiento de las juventudes, lo cual facilita una mejor comprensión de sus cosmovisiones, sentidos de vida y toma de decisiones.

De acuerdo con Papalia y Martorell (2017) existen múltiples formas de definir la adultez. Desde el punto de vista legal a los 18 o 21 años (depende del contexto), se pueden firmar contratos y responder antes la ley; desde el punto de vista sociológico la capacidad y acción de sostenerse económicamente, elegir una carrera o una pareja para formar vida y familia propias (Papalia & Martorell, 2017).

Como bien señalan estas autoras, la madurez psicológica depende de logros como la conformación de la identidad, la autonomía y la estabilidad de una cosmovisión sólida basada en un



---

sistema claro de valores (Papalia & Martorell, 2017). Aunque la periodización del desarrollo constituye todavía un problema por resolver, entre los 18 y 35 años se produce una nueva moratoria, determinada por las trayectorias formativas o profesionales, el capital cultural y económico de la familia de origen, el desarrollo socioeconómico del contexto y las oportunidades a personas de estas edades, entre otros factores.

Papalia y Martorell (2017) definen este periodo como adultez temprana o emergente, en el cual los jóvenes no son adultos del todo definidos, pero no son adolescentes. En esta etapa los jóvenes tienen funciones, responsabilidades y tareas que cumplir, de las cuales depende en gran medida su autonomía moral e independencia.

En el caso de los jóvenes universitarios, podría decirse, a priori, que han alcanzado la maduración necesaria para iniciar la adultez. Han escogido una carrera, deben tener una visión más o menos estructurada de sus posibles trayectorias profesionales y qué significaran para su vida futura. Sin embargo, en el contexto de la masificación de la Educación Superior, el desarrollo de una identidad sólida se ha visto afectado por factores, tanto externos como internos, cuyas expresiones más claras son el abandono, aplazamiento o cambio de carrera (Panaia, 2015).

La interacción positiva con los recursos tecnológicos y las nuevas formas de enseñar y aprender puede contribuir al desarrollo multidimensional desde terrenos conocidos, de manera que tanto la docencia como el practicum aporten al desarrollo de competencias (Selva Olid et al., 2022). En el contexto de una nueva identidad personal mediada por los espacios digitales, estas alternativas ofrecen las vías para canalizar inteligencia, valores, metas y aspiraciones, en una trayectoria formativa que se parece más al joven que a las generaciones precedentes.

La base del proyecto de vida es la unidad entre la identidad personal y la identidad social (D` Angelo, 1994), por lo que en la

identidad profesional se condensan elementos de esta unidad que se configuran como redes de necesidades, significados, aspiraciones, metas y líneas temporales. Es por ello que “el querer ser” está condicionado por “el puedo ser”, que en última instancia está en gran medida determinado desde fuera.

Un estudio realizado en Cuba con una muestra de jóvenes estudiantes que se formaban como gestores socioculturales, permitió valorar que no contar con una representación clara del objeto de la profesión, los campos laborales y los problemas socio-profesionales a resolver, podía influenciar negativamente la configuración del proyecto de vida (Pérez Gamboa, García Acevedo et al., 2023). No contar con una referencia externa clara de sus posibles trayectorias personales-profesionales; dificultades para entender el impacto de las trayectorias formativas previas; elaborar de manera consciente metas, objetivos y logros, en las diferentes esferas de su vida y en relación a su formación universitaria; son algunas de las características comunes encontradas.

Los autores de la investigación reconocieron el impacto del incipiente desarrollo y desarrollo irregular de la Carrera Gestión sociocultural para el desarrollo, debido a que su modelo de profesional y representaciones sociales asociadas no favorece la construcción de una identidad profesional sólida (Pérez Gamboa et al., 2023). Estos resultados sugieren que una representación de carrera con una tradición histórica (objeto y objetivos, campos y disciplinas, trayectorias futuras y logros), pudiera contribuir de manera significativa a darle dirección a la configuración de los proyectos de vida.

Sin embargo, diversos estudios realizados en Cuba con muestras de futuros profesionales de la Medicina, una carrera que sí cuenta con una tradición y representación clara, evidenciaron dificultades muy similares (Del Río Marichal y Cuenca Arbella, 2019; Del Río-Marichal et al., 2019). Aunque se estudió específicamente la esfera profesional del proyecto de vida, ambas investigaciones arrojaron como resultados una insuficiente seriación de metas, po-

---

bre motivación, repercusión de la pobre elaboración consciente del proyecto de vida en el desempeño académico, limitaciones en la ayuda y acompañamientos recibidos, entre otros (Del Río Marichal y Cuenca Arbella, 2019; Del Río-Marichal et al. 2019).

Si bien estos resultados solo pueden ser comprendidos a cabalidad en el contexto en el que fueron encontrados y no deben ser generalizados, subrayan la importancia de la relación entre las características psicológicas y el contexto más allá de la visión tradicional que valoriza inteligencia, recursos externos y respuestas positivas a un sistema evaluativo de destrezas. La forma en la que se producen la inserción laboral, la certidumbre de empleo, la contribución del desarrollo profesional al personal, la reproducción social y el valor orientador de profesores e institución constituyen variables reguladoras de las experiencias individuales (Panaia, 2015).

Ante escenarios cada vez más complejos, enseñar para la construcción de una identidad integrada que sirva como base a la configuración de proyectos de vida, éticos, saludables y que contribuyan al desarrollo social; constituye una necesidad. Este hecho, aunque reconocido por múltiples normativas en el contexto latinoamericano (Ormaza-Mejía, 2019), constituye una demanda todavía por satisfacer.

De acuerdo con Morgado da Silva & Cebel Danza (2022), si la escuela es responsable de preparar a niños y adolescentes para la vida, en toda su complejidad, el trabajo pedagógico debe extenderse más allá de los límites de la profesión, aun cuando la identidad y el futuro no constituyen usualmente contenido de los procesos de enseñanza aprendizaje. En el contexto brasileño, estos autores concluyeron que la identidad y el propósito de vida constituyen objetos pedagógicos y señalan que ambos tienen un carácter dinámico y abierto, por lo que se requieren intervenciones pedagógicas para su formulación.

En este sentido, los autores de este capítulo sostienen que más que tratarse de un proceso interventivo, el trabajo con ambas

---

categorías requiere un enfoque transformador y ecológico, pero no desde esfuerzos puntuales y objetivos restringidos. Se requiere, entonces, de la incorporación de ambas categorías, de manera consciente, a las prácticas y narrativas de todos los agentes socioeducativos implicados.

En Ecuador, Ormaza Mejía (2019) plantea que la práctica orientadora ha evidenciado un desarrollo limitado y circunscrito a la educación media, sin embargo, resalta su importancia para la construcción de proyectos de vida y el desarrollo social. De acuerdo con este autor, es necesario trabajar en la formación para reformular ideas arraigadas sobre las infancias y adolescencias, de maneras que no se subvalore la importancia de los proyectos de vida en el marco de una verdadera educación inclusiva (Ormaza Mejía, y otros, 2021).

Las ideas abordadas apuntan hacia la complejidad de diseñar hoy el proceso de enseñanza aprendizaje, pues no basta con incluir elementos tradicionales como la atención a los periodos sensibles, el diagnóstico de las capacidades y la evaluación de los cambios y logros esperados para una etapa. Además, es necesario incorporar respuestas, como ya se mencionó, a los desafíos de la vida postmoderna y su caducidad acelerada; promover desde edades tempranas la construcción de la identidad, del sentido de vida y de la cosmovisión; de manera que los valores transmitidos e individualizados, constituyan la base de proyectos de vida desarrolladores.

## Bibliografía

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (2da ed.). Fontamara.
- D` Angelo, O. (1994). *Modelo integrativo de los proyectos de vida*. La Habana: Editorial Academia. Provida.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez Sánchez, A., Romero, J., & Escamillas Posadas, K. M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55(2), 561-576. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.772>
- Del Río Marichal, S., & Cuenca Arbella, Y. (2019). Modelo pedagógico del proyecto de vida profesional para estudiantes de Medicina. *Correo Científico Médico de Holguín*, 23(2), 394-406. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1560-43812019000200394](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1560-43812019000200394)
- Del Río-Marichal, S., Cuenca-Arbella, Y., Pérez-Ballester, O., & Ochoa-Benítez, N. (mayo-junio de 2019). Peculiaridades del proyecto de vida profesional en estudiantes de la carrera Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 44(3). <http://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/1817>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.
- Echeverría, A. B., & Martínez Clares, P. (mayo-agosto de 2015). Luces entre sombras de la Orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 1-13. <https://doi.org/10.35195/ob.v11i2.769>
- Gilyazova, O., Zamoshchansky, I., & Vaganova, O. (2021). Defining, Classifying and Developing Soft Skills in Higher Education: Competency-Based and Humanistic Approaches. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 241-248. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1961>

- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2>
- Guamán Gómez, V., Espinoza Freire, E., & Herrera Martínez, L. (2020). Fundamentos psicológicos de la actividad pedagógica. *Revista Conrado*, 16(73), 303-311. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000200303](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200303)
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45. doi:10.7764/PEL.51.1.2014.16
- Ibáñez Martínez, R., & Alonso Larza, L. (2022). Orientación universitaria tras la pandemia: un modelo competencial de atención al estudiante. *HUMAN Review*, 2-11. doi:10.37467/revhuman.v11.4056
- Llerena Companioni, O. (septiembre-diciembre de 2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F., & González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XX1*, 22(1), 189-213. <http://10.5944/educXX1.21302>
- Morgado da Silva, M. A., & Cebel Danza, H. (2022). Proyecto de vida e identidad: articulaciones e implicaciones para la educación. *EDUR Educação em Revista*, 38, 1-20. doi:10.1590/0102-469835845T
- Ormaza Mejía, P., Rivadeneira Roura, K., Castellanos Vela, D., Turriaga, M. L., Bastidas, M. M., Díaz Mosquera, E., . . . Pazmiño Márquez, G. (2021). *Inclusión escolar en el Ecuador: reflexiones desde la educación y la psicología*. Comité Editorial Universidad Internacional SEK Ecuador.
- Panaia, M. (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 53-72. doi:10.4995/redu.2015.5438

- 
- Papalia, D., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano* (13ra ed.). McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.
- Paz Guerra, S., & Peña Herrera, B. (2021). *Psicología de la Educación*. Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- Pérez Gamboa, A. J. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado*, 18(89), 75-86. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2707>
- Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology* (2da ed.). (K. Seifert, Ed.) Global Text.
- Selva Olid, C., Vall-llovera, M., Terrado Mejías, C., & Bové Andreu, A. (2022). Students' perspective in front of a new educational scenario for the Practicum through e-activities. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 17-33. doi:10.4995/redu.2022.16886
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V., & Eilks, I. (2017). Use of the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165-192. doi:10.1080/03057267.2017.1384649
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Malaga: Aljibe.
- Vollmer, H. J. (2021). *Bildung* as a central category of education? Didactics, subjects didactics, and general subjects didactics in Germany. Em E. Krogh, A. Qvortrup, & S. Graf (Edits.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp.154-180). Routledge. doi:10.4324/9781003099390-8
- Von Humboldt, W. (2012). Theory of *Bildung*. Em I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (G. Horton-Kruger, Trad., pp. 57-61). Routledge.
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2da ed.). (V. John Steiner, E. Souberman, M. Cole, & S. Scribner, Edits.) Barcelona, España: CRÍTICA.

---

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa* (11na ed.). (L. Pineda Ayala, Trad.) Pearson.

Zatti, V., & Pagotto-Euzebio, M. (2021). Educação como processo de formação humana e suas raízes não utilitárias: paideia, humanitas e Bildung. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(16), 193-215. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/157>