

La didáctica educativa en formación superior

Educational didactics in higher education

Autor:

Alina Mendoza Arispe
Universidad Pedagógica
Sucre – Bolivia

alinamendozaarispe@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1085-882X>

Autor de correspondencia: Alina Mendoza Arispe, alinamendozaarispe@gmail.com

Recepción: 25-febrero-2026 **Aceptación:** 24-marzo-2026 **Publicación:** 26-abril-2026

Cómo citar este artículo:

Mendoza Arispe, A. (2026). La didáctica educativa en formación superior. Sage Sphere Higher Education, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.63688/vn124t66>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.

RESUMEN



La didáctica educativa en la formación superior constituye un elemento fundamental para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en Biología y Geografía, especialmente cuando se orienta hacia metodologías activas, comunitarias y contextualizadas. El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la didáctica educativa puede contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes de la especialidad de Ciencias Naturales de la Unidad Académica Vallegrande, ubicada en Santa Cruz, Bolivia. La metodología se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dentro del paradigma crítico-descolonizador y mediante la investigación acción participativa. Se utilizaron como técnicas la observación participante y las entrevistas abiertas, apoyadas en cuestionarios, diarios de campo y registros fotográficos. Los resultados evidenciaron que las estrategias didácticas activas, como juegos pedagógicos, prácticas de laboratorio, microscopios caseros, observatorios astronómicos y salidas de campo, fortalecieron la motivación estudiantil, la participación y la comprensión de los contenidos científicos. También se identificó que el territorio y la comunidad funcionan como espacios fundamentales para la construcción del conocimiento. Se concluye que una didáctica educativa contextualizada favorece la formación crítica, el diálogo de saberes y la transformación de la educación superior hacia procesos más inclusivos, humanos y comprometidos con la realidad social.

Palabras claves: didáctica educativa, aprendizaje activo, formación superior, pedagogía decolonial, territorio.

ABSTRACT

Educational didactics in higher education is a fundamental element to strengthen the teaching and learning processes in Biology and Geography, especially when it is oriented towards active, community-based and contextualized methodologies. The objective of this research was to analyze how educational didactics can contribute to the development of significant learning in students of the Natural Sciences specialty of the Vallegrande Academic Unit, located in Santa Cruz, Bolivia. The methodology was developed under a qualitative approach, within the critical-decolonizing paradigm and through participatory action research. Participant observation and open interviews were used as techniques, supported by questionnaires, field diaries and photographic records. The results showed that active didactic strategies, such as pedagogical games, laboratory practices, home microscopes, astronomical observatories and field trips, strengthened student motivation, participation and understanding of scientific content. It was also identified that the territory and the community function as fundamental spaces for the construction of knowledge. It is concluded that a contextualized educational didactics favors critical training, the dialogue of knowledge and the transformation of higher education towards more inclusive, humane processes committed to social reality.

Keywords: educational didactics, active learning, higher education, decolonial pedagogy, territory.

1. INTRODUCCIÓN



La didáctica educativa en la formación superior constituye un eje fundamental para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Naturales, especialmente en las áreas de Biología y Geografía, donde la comprensión del entorno, la relación con el territorio y la construcción crítica del conocimiento exigen metodologías activas, contextualizadas y participativas. En muchos espacios de formación docente aún persisten prácticas tradicionales centradas en la repetición de contenidos, la memorización mecánica y la escasa vinculación con la realidad sociocultural del estudiante, situación que limita el desarrollo de aprendizajes significativos y la formación de profesionales críticos comprometidos con su contexto (Gómez-Mendoza, 2024).

La presente investigación se desarrolla en la Unidad Académica Vallegrande, ubicada en el departamento de Santa Cruz, Bolivia, donde se forman estudiantes de la especialidad de Ciencias Naturales: Biología–Geografía. En este contexto convergen jóvenes provenientes de diversos entornos socioculturales, con trayectorias académicas distintas y múltiples desafíos estructurales que influyen directamente en su proceso formativo. La realidad institucional permite observar cómo la enseñanza superior enfrenta tensiones entre las exigencias curriculares tradicionales y la necesidad de incorporar prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y vinculadas con el territorio.

El problema central que orienta este estudio radica en la permanencia de metodologías tradicionales, descontextualizadas y poco participativas en la enseñanza de Biología y Geografía, lo que dificulta la apropiación significativa del conocimiento y debilita la relación entre ciencia, comunidad y realidad territorial. Esta situación genera una enseñanza fragmentada, distante de las necesidades reales del estudiante y poco articulada con los principios de una formación superior transformadora. Frente a ello surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo transformar la didáctica educativa en Ciencias Naturales: Biología–Geografía para promover aprendizajes activos, comunitarios y contextualizados en estudiantes de formación superior?

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1970) sostiene que la educación no debe reducirse a la transmisión mecánica de contenidos, sino constituirse en un proceso de diálogo, reflexión y transformación social. Su propuesta de educación problematizadora plantea que enseñar implica crear condiciones para la construcción colectiva del conocimiento y no simplemente depositar información en el estudiante. Esta perspectiva permite comprender que



la didáctica educativa debe orientarse hacia la emancipación y no hacia la reproducción pasiva del saber.

En la misma línea, Catherine Walsh (2013) propone una pedagogía decolonial que reconozca la pluralidad epistémica, la justicia cognitiva y la valoración de los saberes históricamente subordinados. La autora plantea que los procesos educativos deben romper con la hegemonía del conocimiento único y abrir espacios para el diálogo entre saberes científicos, comunitarios y territoriales. Esta visión se complementa con lo señalado por Boaventura de Sousa Santos (2010), quien defiende la ecología de saberes como una forma de superar la exclusión epistemológica y construir una educación más democrática e inclusiva.

Asimismo, Lev Vygotsky (1978), desde la teoría sociocultural, sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación pedagógica en contextos significativos. Esta perspectiva refuerza la importancia del aprendizaje activo, donde el estudiante participa de forma directa en la producción del conocimiento. Bonwell y Eison (1991) señalan que el aprendizaje activo favorece la participación, la motivación y la apropiación significativa del conocimiento, superando los esquemas tradicionales centrados únicamente en la exposición magistral.

Por otra parte, la dimensión territorial adquiere especial relevancia en la enseñanza de Biología y Geografía. Arturo Escobar (2014) plantea que el territorio no debe entenderse únicamente como espacio físico, sino como escenario de producción de saberes, identidad y relaciones sociales. Del mismo modo, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) reivindica el territorio como espacio de resistencia y construcción de conocimientos desde la experiencia local. Estas perspectivas permiten fortalecer una didáctica situada que articule ciencia, cultura y comunidad, especialmente en contextos latinoamericanos donde la diversidad cultural constituye una riqueza pedagógica fundamental.

La justificación de este estudio radica en la necesidad urgente de repensar la didáctica educativa en la formación superior desde una perspectiva crítica, comunitaria y decolonial. En un contexto plurinacional como Bolivia, donde convergen múltiples cosmovisiones, resulta imprescindible que la formación docente incorpore estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad epistémica, promuevan el protagonismo estudiantil y articulen el conocimiento científico con los saberes locales. La investigación adquiere relevancia



académica y social porque aporta reflexiones orientadas a fortalecer procesos educativos más inclusivos, pertinentes y transformadores.

El objetivo de la investigación es analizar cómo la didáctica educativa en Biología y Geografía puede contribuir al desarrollo de aprendizajes activos, comunitarios y contextualizados en estudiantes de formación superior, mediante la implementación de estrategias pedagógicas participativas que fortalezcan la relación entre conocimiento, territorio e identidad. Desde esta perspectiva, se busca aportar a la construcción de una educación superior más humana, crítica y comprometida con las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma crítico-descolonizador, orientado a comprender y transformar los procesos educativos desde una perspectiva reflexiva, participativa y contextualizada. Este enfoque permitió analizar la didáctica educativa no solo como una práctica pedagógica, sino como una herramienta de transformación social y académica dentro de la formación superior, reconociendo la diversidad de saberes, experiencias y realidades presentes en la Unidad Académica Vallegrande.

El enfoque metodológico fue cualitativo, debido a que se centró en la interpretación de experiencias, percepciones y significados construidos por los estudiantes durante su proceso formativo en la especialidad de Ciencias Naturales: Biología–Geografía. Este tipo de investigación permitió comprender las dinámicas educativas desde la voz de los propios participantes, identificando necesidades, motivaciones, dificultades y valoraciones sobre las prácticas pedagógicas implementadas.

Como diseño principal se empleó la investigación acción participativa, ya que permitió intervenir directamente en el proceso educativo mediante la aplicación de didácticas activas y posteriormente analizar sus efectos dentro del contexto real de aprendizaje. Este diseño facilitó la participación de los estudiantes como sujetos activos del proceso investigativo, promoviendo la reflexión colectiva sobre las experiencias vividas en el aula y fuera de ella.

La población estuvo conformada por estudiantes de la especialidad de Ciencias Naturales: Biología–Geografía de la Unidad Académica Vallegrande. La muestra estuvo integrada por estudiantes de tercero, cuarto y quinto año de formación superior, seleccionados de manera



intencional por su participación directa en las actividades didácticas desarrolladas durante el proceso investigativo. Se consideró especialmente a aquellos estudiantes con asistencia regular, participación activa en clases y disposición para colaborar en entrevistas y espacios de reflexión pedagógica.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación participante y las entrevistas abiertas. La observación participante permitió registrar de manera directa las dinámicas de aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como la respuesta del grupo frente a las estrategias metodológicas implementadas. Las entrevistas abiertas facilitaron la recopilación de opiniones, percepciones y experiencias relacionadas con la motivación académica, el uso de recursos didácticos, el trabajo colaborativo y la valoración de las prácticas educativas aplicadas.

Como instrumentos se emplearon cuestionarios abiertos, diarios de campo y registros fotográficos. Los cuestionarios permitieron recoger información sobre las necesidades académicas y personales de los estudiantes, mientras que el diario de campo sirvió para sistematizar observaciones relevantes durante el desarrollo de las sesiones pedagógicas. Las fotografías complementaron el registro de evidencias durante actividades prácticas, salidas pedagógicas y experiencias de laboratorio.

El procedimiento metodológico se desarrolló en varias fases. En una primera etapa se realizó el diagnóstico inicial de las condiciones educativas, identificando problemáticas relacionadas con metodologías tradicionales, escasa participación estudiantil, limitaciones tecnológicas y necesidades materiales. Posteriormente se implementaron diversas didácticas activas como juegos pedagógicos, prácticas de laboratorio, observatorios astronómicos, microscopios caseros, salidas de campo y actividades colaborativas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje contextualizado.

Finalmente, para el análisis de la información se aplicó un proceso de codificación temática, agrupando las respuestas y observaciones en categorías emergentes como motivación estudiantil, uso de tecnología, prácticas pedagógicas, relaciones interpersonales, aprendizaje comunitario y territorio como espacio de aprendizaje. Estas categorías fueron interpretadas de manera crítica a partir de la relación entre los hallazgos empíricos y los principios de la pedagogía crítica, el aprendizaje activo y las didácticas educativas contextualizadas, permitiendo una comprensión integral del fenómeno estudiado.



3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El desarrollo de la investigación permitió identificar que la didáctica educativa en la formación superior no depende únicamente de los contenidos impartidos, sino de la forma en que estos se articulan con la realidad del estudiante, su contexto social y su participación activa dentro del proceso formativo. En la Unidad Académica Vallegrande, los hallazgos evidenciaron que las metodologías tradicionales centradas en la exposición teórica y la repetición de contenidos generan desmotivación, escasa participación y un aprendizaje poco significativo, mientras que las estrategias didácticas activas fortalecen la comprensión, la interacción y la apropiación del conocimiento.

Tabla 1.

Percepción estudiantil sobre las prácticas pedagógicas implementadas

Categoría analizada	Hallazgos principales
Motivación académica	Mayor interés en actividades prácticas, juegos y salidas de campo
Metodología docente	Rechazo a clases expositivas prolongadas y lectura de diapositivas
Uso de tecnología	Preferencia por herramientas como Canva, Zoom y recursos digitales
Trabajo colaborativo	Valoración positiva del trabajo grupal y aprendizaje entre pares
Relación docente-estudiante	Se destaca mayor participación cuando existe empatía y acompañamiento

Nota. Sistematización de percepciones estudiantiles sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Elaboración propia.

Los estudiantes manifestaron mayor motivación cuando las clases incorporaban actividades dinámicas, juegos pedagógicos, laboratorios y salidas fuera del aula. Expresiones como “aprender jugando” o “salir del aula es salir de la prisión” reflejan la necesidad de experiencias formativas menos rígidas y más participativas. Estos hallazgos coinciden con Prince (2004), quien sostiene que el aprendizaje activo mejora la retención del conocimiento y la motivación del estudiante, al permitir que participe directamente en la construcción de



su aprendizaje. De igual manera, Bonwell y Eison (1991) explican que el aprendizaje activo genera mayor compromiso cognitivo y emocional frente a los métodos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de información.

La figura del docente también apareció como un elemento determinante. Los estudiantes valoraron positivamente a aquellos profesores que mostraban empatía, claridad metodológica y acompañamiento constante. La percepción de respeto y cercanía favoreció la participación y redujo la distancia jerárquica dentro del aula. En este sentido, Bell Rodríguez et al. (2024) destacan que la integración entre docencia y aprendizaje activo en educación superior exige una resignificación del rol docente, pasando de transmisor de contenidos a mediador del conocimiento.

Tabla 2.

Impacto de las didácticas activas en el proceso formativo

Estrategia aplicada	Resultado observado
Bingo químico y dominó pedagógico	Mayor participación y retención de contenidos
Microscopio casero	Creatividad y apropiación práctica del conocimiento
Observatorio astronómico	Relación entre teoría científica y territorio
Prácticas de laboratorio	Reducción del miedo al error y mayor autonomía
Trabajo comunitario	Fortalecimiento del aprendizaje colaborativo

Nota. Resultados observados durante la implementación de didácticas activas y contextualizadas. Elaboración propia.

Las didácticas implementadas permitieron resignificar el aprendizaje desde una perspectiva situada y comunitaria. Actividades como el bingo químico, el dominó pedagógico y las prácticas de laboratorio generaron mayor participación y comprensión conceptual, mientras que el uso de microscopios caseros y observatorios astronómicos fortaleció la relación entre ciencia y territorio. Los estudiantes señalaron que estas experiencias facilitaron la comprensión de los contenidos y disminuyeron el temor al error, favoreciendo una mayor autonomía académica.

Estos resultados guardan relación con lo planteado por Cereceda y González (2023), quienes señalan que el aprendizaje activo en ciencias favorece la integración entre teoría y práctica, mejorando significativamente la apropiación del conocimiento. Asimismo, Okeke



y Ramaila (2025) sostienen que la enseñanza contextualizada permite descolonizar la educación científica al reconocer el entorno y la experiencia local como fuentes legítimas de saber.

El territorio se consolidó como un espacio pedagógico fundamental. Las salidas de campo, el contacto con el vivero y las prácticas fuera del aula permitieron que los estudiantes comprendieran la Biología y la Geografía desde su realidad inmediata. Esta perspectiva coincide con Escobar (2014), quien plantea que el territorio no es únicamente espacio físico, sino escenario de producción de conocimiento e identidad. Del mismo modo, Rivera Cusicanqui (2010) reconoce el territorio como espacio de resistencia y construcción epistémica desde la experiencia comunitaria.

Otro hallazgo importante fue la dimensión afectiva del aprendizaje. Muchos estudiantes señalaron que la falta de acompañamiento emocional, el favoritismo percibido y la distancia entre docentes y estudiantes afectan directamente el proceso formativo. La necesidad de respeto, reconocimiento y relaciones horizontales apareció de forma reiterada en entrevistas y círculos de reflexión. Desde esta perspectiva, Adorno (1998) sostiene que la educación solo tiene sentido cuando favorece la autorreflexión crítica y la emancipación del sujeto, no cuando reproduce relaciones de dominación.

El trabajo colaborativo también mostró resultados significativos. Aunque algunos estudiantes expresaron dificultades para trabajar en grupo, la mayoría reconoció que el aprendizaje entre pares fortalece la comprensión y mejora la convivencia académica. Las comunidades de aprendizaje favorecen la construcción colectiva del conocimiento y reducen la lógica individualista presente en muchos procesos universitarios. Villanueva Chumpitaz et al. (2026) destacan que estas comunidades permiten transformar el aula en un espacio de interacción horizontal y producción compartida del saber.

Desde la perspectiva decolonial, los resultados muestran que la didáctica educativa no debe limitarse a mejorar técnicas de enseñanza, sino replantear la relación entre conocimiento, poder y formación docente. Cosentino y López (2025) explican que la perspectiva decolonial en educación superior exige reconocer saberes históricamente excluidos y cuestionar los modelos pedagógicos hegemónicos. De igual forma, Rativa-Velandia et al. (2022) señalan que la formación docente desde una visión decolonial permite construir prácticas educativas más inclusivas y contextualizadas.



Finalmente, la investigación permitió evidenciar que la transformación didáctica no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino también de las condiciones institucionales. Persisten limitaciones como escasez de recursos, rigidez curricular y baja incorporación de metodologías innovadoras. Rodríguez Cosme y Miyares (2024) afirman que la gestión didáctica de calidad en la educación superior requiere apoyo institucional, acompañamiento pedagógico y reconocimiento de las prácticas transformadoras como parte estructural del proceso formativo.

En este sentido, la didáctica educativa en Biología y Geografía se configura como una herramienta de transformación académica y social, capaz de fortalecer el aprendizaje significativo, la participación estudiantil y la construcción de una educación superior más crítica, comunitaria y comprometida con el territorio.

4. CONCLUSIÓN

La investigación permitió evidenciar que la didáctica educativa en Biología y Geografía, desarrollada desde una perspectiva activa, comunitaria y contextualizada, fortalece significativamente los procesos de aprendizaje en la formación superior. Las metodologías tradicionales centradas en la repetición y la exposición teórica limitan la participación estudiantil y reducen la comprensión significativa de los contenidos, mientras que las estrategias didácticas activas favorecen la motivación, la interacción y la apropiación del conocimiento.

Las didácticas implementadas, como juegos pedagógicos, prácticas de laboratorio, microscopios caseros, observatorios astronómicos y salidas de campo, demostraron que el aprendizaje mejora cuando el estudiante participa directamente en la construcción del saber y cuando los contenidos se vinculan con su realidad cotidiana. La integración entre teoría, práctica y territorio permitió resignificar la enseñanza de las Ciencias Naturales y fortalecer el vínculo entre ciencia, comunidad e identidad.

También se comprobó que la dimensión afectiva y la relación docente-estudiante influyen de manera directa en el proceso formativo. El respeto, la empatía, el acompañamiento pedagógico y la horizontalidad en el aula favorecen un ambiente académico más participativo y menos condicionado por relaciones jerárquicas tradicionales. La figura del docente como



mediador del aprendizaje resulta fundamental para promover procesos educativos más inclusivos y transformadores.

El territorio se consolidó como una fuente legítima de conocimiento y como un espacio pedagógico esencial dentro de la enseñanza de Biología y Geografía. La educación contextualizada permitió reconocer los saberes locales, fortalecer la identidad cultural y promover una didáctica decolonial que supera la visión tradicional del aula como único espacio de aprendizaje. Esta perspectiva contribuye a una formación docente más crítica y comprometida con las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

Se concluye que la transformación educativa no depende únicamente de la aplicación de nuevas técnicas didácticas, sino de una reconfiguración profunda de la práctica pedagógica y de las condiciones institucionales que la sostienen. La incorporación de enfoques críticos y decoloniales en la formación superior exige continuidad, apoyo institucional y compromiso docente. La didáctica educativa se convierte así en una herramienta de emancipación académica capaz de construir una educación superior más humana, justa y vinculada con el territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>

Bell Rodríguez, R. F., Nicolás Lema Cachinell, A., & Martín Álvarez, Y. M. (2024). Integración de la docencia y el aprendizaje activo en la educación superior. Metodologías, componentes y actores. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1).

<https://doi.org/10.47606/acven/ph0230>

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

Cereceda, C., & González, D. (2023). Aprendizaje activo como modelo de enseñanza en ciencias de la salud. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 30(2).

<https://doi.org/10.20986/resed.2022.4020/2022>



- Cosentino, C. P., & López, M. E. (2025). Perspectiva decolonial en el trayecto profesional de una docente formadora. *Praxis Educativa*, 29(1), 1–16.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290121>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gómez-Mendoza, M. J. (2024). Didáctica en la educación superior. *Revista Científica Hallazgos21*, 9(1), 89–94.
<https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i1.649>
- Okeke, U. K., & Ramaila, S. (2025). Decolonizing secondary school science education through contextualized instruction: An exploration of the nature of science, adaptive expertise, instructional implications and pedagogical frameworks for knowledge integration. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101614.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101614>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
<https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rativa-Velandia, M., Jardilino, J.-R. L., & Soto-Arango, D.-E. (2022). Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 194–211.
<https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2022.37.1311>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
<https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Rodríguez Cosme, M., & Miyares Virgen, F. (2024). Gestión didáctica de calidad en el contexto de la educación superior: desafíos y fortalezas. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 12(2), 44–50.
<https://doi.org/10.34070/cq4krj48>



Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf

Villanueva Chumpitaz, A. A., Riveros Cones, L. K., & Camacho Porras, C. A. (2026). Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo: un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15750887>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

<https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Zapata Tapias, D. del C., & Agudelo Torres, J. F. (2025). Didáctica universitaria y resignificación de las prácticas del docente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (75), 67–96.

<https://doi.org/10.35575/rvucn.n75a4>

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

FINANCIAMIENTO

Los autores no recibieron financiamiento para el desarrollo de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: Alina Mendoza Arispe (AMA).

1. Conceptualización: (AMA)
2. Curación de datos: (AMA)
3. Análisis formal: (AMA)
4. Adquisición de fondos: (AMA)
5. Investigación: (AMA)
6. Metodología: (AMA)



7. Administración del proyecto: (AMA)
8. Recursos: (AMA)
9. Software: (AMA)
10. Supervisión: (AMA)
11. Validación: (AMA)
12. Visualización: (AMA)
13. Redacción – Borrador original: (AMA)
14. Redacción – Revisión y edición: (AMA)

