Mundo Fesc E-ISSN 2216-0353 P-ISSN 2216-0388P-ISSN 2216-0388 **Artículo Original**

El modelo pedagógico de innovación crítica: metodología para el fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje en los estudiantes de pregrado

The pedagogical model of critical innovation: a methodology for strengthening knowledge and learning in undergraduate students

Recibido: 17 de julio de 2026

Aprobado: 10 de octubre de 2026

Forma de citar: B. M. Rolón Rodríguez and O. A. Mejìa Quintero, "El modelo pedagógico de innovación crítica: metodología para el fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje en los estudiantes de pregrado", Mundo Fesc, vol. 17, no. 37, Jan. 75-98 2027, doi: 10.61799/2216-0388.2392.

Dra Blanca Mery Rolón Rodríguez

Fundación de Estudios Superiores Comfanorte
bm_rolon@fesc.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-5670-5737
Cúcuta, Colombia

Mg Orlando Antonio Mejìa Quintero

Universidad Militar Nueva Granada
orlandomejia99@yahoo.com
https://orcid.org/0009-0003-2948-052X
Bogotá, Colombia

*Autor para correspondencia:
doc_bm_rolon@fesc.edu.co

© 2027. Fundación de Estudios Superiores Comfanorte.

El modelo pedagógico de innovación crítica: metodología para el fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje en los estudiantes de pregrado

Resumen

Antecedentes. La innovación pedagógica es uno de los principales desafíos de la educación superior en el siglo XXI, en un escenario donde la transformación digital atraviesa todas las modalidades de formación y obliga a revisar la manera en que los estudiantes construyen conocimiento. Objetivo. Construir un modelo pedagógico emergente que contribuya al fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje en estudiantes de pregrado, a partir de las experiencias de estudiantes, docentes y directivos de distintas modalidades educativas. Métodos. Se desarrolló una investigación cualitativa bajo el paradigma interpretativo-crítico y el diseño de teoría fundamentada. Participaron 221 actores de tres instituciones colombianas correspondientes a las modalidades presencial, presencial militar y virtual, seleccionados mediante muestreo intencional. La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas, complementadas con análisis documental de informes del Ministerio de Educación Nacional e investigación observacional. El análisis comprendió codificación abierta, axial y selectiva, triangulación de fuentes y análisis de convergencia categorial. Resultados. Se identificaron ocho categorías emergentes: innovación pedagógica, como eje articulador, participación y diálogo, evaluación reflexiva, pensamiento crítico, desarrollo docente, equidad educativa, aprendizaje significativo y uso pedagógico de la inteligencia artificial y las TIC. Los tres grupos coincidieron en que la transformación de las prácticas educativas no depende de la incorporación de tecnología ni de cambios metodológicos aislados, sino de la articulación entre pedagogía, didáctica, estrategias de enseñanza y contexto formativo. Conclusiones. La convergencia de estas categorías da origen al Modelo Pedagógico de Innovación Crítica, una construcción teórica emergente que ofrece un referente conceptual para orientar la actualización de proyectos educativos institucionales, modelos pedagógicos y diseños curriculares en las distintas modalidades de la educación superior.

Palabras clave: educación superior; innovación pedagógica; pensamiento crítico; inteligencia artificial; teoría fundamentada; aprendizaje significativo; modalidades de enseñanza.

The critical innovation pedagogical model: a methodology for strengthening knowledge and learning among undergraduate students

Abstract

Background. Pedagogical innovation is one of the main challenges facing higher education in the twenty-first century, as digital transformation now shapes every mode of instruction and calls into question the way students build knowledge. Objective. To develop an emerging pedagogical model that strengthens knowledge and learning among undergraduate students, drawing on the experiences of students, faculty, and administrators across different educational modes. Methods. A qualitative study was conducted under the interpretive-critical paradigm using a grounded theory design. A total of 221 participants from three Colombian institutions representing on-campus, military on-campus, and online modes were selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews, supported by document analysis of reports issued by the Colombian Ministry of National Education and by observational research. The analysis involved open, axial, and selective coding, source triangulation, and categorical convergence analysis. Results. Eight emerging categories were identified: pedagogical innovation as the organizing axis, participation and dialogue, reflective assessment, critical thinking, faculty development, educational equity, meaningful learning, and the pedagogical use of artificial intelligence and ICT. The three groups agreed that changing educational practice depends not on adopting technology or making isolated methodological changes, but on aligning pedagogy, didactics, teaching strategies, and the instructional context. Conclusions. The convergence of these categories gives rise to the Pedagogical Model of Critical Innovation, an emerging theoretical construct that offers a conceptual reference for updating institutional education projects, pedagogical models, and curriculum designs across the different modes of higher education.

Keywords: higher education; pedagogical innovation; critical thinking; artificial intelligence; grounded theory; meaningful learning; teaching modalities.

Introducción

La innovación pedagógica ocupa hoy un lugar central en el debate sobre la calidad de la educación superior. La transformación digital ha modificado las condiciones en que se enseña y se aprende, pero su incorporación no garantiza por sí misma mejores aprendizajes: exige revisar los supuestos pedagógicos que orientan la práctica docente. En el caso colombiano, esta discusión se produce en un sistema que convive con modalidades formativas heterogéneas y con resultados desiguales en las pruebas nacionales de competencias.

La literatura sobre innovación educativa coincide en que el problema no reside en la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino en la articulación entre pedagogía, didáctica, pensamiento crítico, inclusión y ambientes contemporáneos de aprendizaje. Sin embargo, persiste un vacío de conocimiento: se dispone de marcos generales sobre innovación, pero son escasas las propuestas construidas desde las experiencias de los propios actores educativos y contrastadas entre modalidades formativas distintas dentro de un mismo sistema nacional.

Este artículo aborda ese vacío mediante el análisis de las experiencias de estudiantes, docentes y directivos de tres instituciones de educación superior colombianas que representan las modalidades presencial, presencial militar y virtual. El estudio se complementó con el análisis documental de las directrices e informes de resultados del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre las pruebas de conocimiento aplicadas a los estudiantes de pregrado, y con investigación observacional derivada de la experiencia profesoral en cada modalidad.

El objetivo del estudio es construir, desde la teoría fundamentada, un modelo pedagógico emergente que contribuya al fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes de pregrado. La pregunta que orienta la investigación es: ¿cómo fortalecer el aprendizaje y el conocimiento en los estudiantes de pregrado desde un modelo pedagógico de innovación crítica?

La educación superior en Colombia: contexto normativo y evaluativo

Antecedentes

En Colombia, la educación superior es un elemento fundamental en la formación de los jóvenes que buscan su desarrollo profesional y contribuye a la construcción del futuro social y económico del país. Dentro de este proceso, el MEN establece las políticas y lineamientos básicos que deben seguir los centros universitarios para formar profesionales, tomando como referencia las directrices promovidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que plantea la necesidad de una educación de calidad para la cualificación de profesionales responsables con la sociedad [1].

El MEN ha establecido varios mecanismos de evaluación del conocimiento de los estudiantes de los centros de educación superior, públicos y privados. Entre ellos se destaca el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Saber Pro, una prueba general de conocimiento que mide la calidad de la educación de las universidades del país y las competencias básicas de los futuros profesionales, establecida en la Ley 1324 de 2009 [2] y reglamentada por el Decreto 3963 de 2009 [3]. El resultado de esta evaluación permite establecer cómo se están formando los futuros profesionales y valorar si los centros de educación superior están cumpliendo con la política educativa nacional.

Los últimos resultados de las pruebas Saber Pro muestran que, en algunas universidades, el desempeño de los estudiantes no alcanza el parámetro de aceptabilidad. Se observa además que algunos Proyectos Educativos Institucionales (PEI), aun cumpliendo los requisitos exigidos por el MEN, incluyen estrategias que no corresponden con la modalidad de estudio que la institución desarrolla en la práctica. A ello se suma un vacío en la capacitación de los docentes sobre los modelos pedagógicos que deben aplicar en el desarrollo de sus syllabus o contenidos programáticos, variables que inciden directamente en la formación profesional de los estudiantes.

Normatividad vigente

Las directrices generales de la educación superior en Colombia se establecen en la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, que define la estructura, los principios, los campos de acción, los tipos de instituciones y el marco de inspección y vigilancia del Estado sobre ellas [4].

La Ley 1324 de 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación y se transforma el ICFES, establece como requisito obligatorio para la graduación de los estudiantes de pregrado la presentación de los exámenes de Estado [2]. Esta normatividad se especifica mediante el Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior y se establece la prueba Saber Pro, cuyo objetivo es evaluar las competencias de los estudiantes de último año de las universidades del país [3].

Asimismo, el Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, define en su artículo 2.5.3.2.2.5 las modalidades de educación: “presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen las anteriores modalidades” [5]. Esta norma fue modificada parcialmente por el Decreto 1330 de 2019 [6].

El Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior

De acuerdo con la Ley 1324 de 2009 [2] y su decreto reglamentario 3963 de 2009 [3], todos los estudiantes de las universidades del país, públicas y privadas, deben presentar el examen de Estado denominado prueba Saber Pro, anteriormente llamado ECAES, que persigue dos objetivos:

-Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar sus estudios de pregrado.

-Evaluar la calidad de los programas de las instituciones de educación superior del país.

Los centros de educación superior, públicos y privados, tienen como objetivo general certificar que sus estudiantes cuentan con las competencias necesarias para desempeñarse profesionalmente. El Gobierno Nacional, por intermedio del MEN como entidad acreditadora, establece los requisitos y lineamientos correspondientes y hace seguimiento y auditoría a los procesos de formación, capacitación y certificación de las universidades acreditadas, empleando como uno de sus medios las pruebas de Estado Saber Pro.

Esta evaluación, aplicada semestralmente de manera presencial, permite además valorar el conocimiento de los estudiantes en las áreas básicas propias de cada programa académico y establecer una clasificación entre instituciones. El sistema también permite conocer, mediante informes consolidados individuales, los resultados de las competencias genéricas de cada universidad.

La calificación de la prueba Saber Pro está establecida en una escala de 0 a 300 puntos. El promedio nacional de los últimos tres años se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Promedio nacional de la prueba Saber Pro, 2023 a 2025

PERIODO	PROMEDIO NACIONAL
2023	145
2024	146
2025	148

Datos tomados del ICFES [7]. Escala de 0 a 300 puntos, informes Icfes. (2024). Informe Nacional de resultados de los exámenes. Saber Pro y TyT – 2023; Icfes. (2025). Informe Nacional de resultados de los exámenes. Saber Pro y TyT – 2024; Icfes. (2026). Informe Nacional de resultados de los exámenes. Saber Pro y TyT - 2025.

La información de las pruebas Saber Pro resulta relevante para cada centro de educación superior porque identifica las competencias genéricas sobre las cuales debe centrarse la formación, permitiendo conocer en cuáles se presentan falencias, en cuáles el desempeño se ubica dentro del puntaje promedio y en cuáles la institución tiene fortalezas.

Sustento epistemológico: pedagogía, didáctica e innovación

La pedagogía y la didáctica en la educación

La pedagogía constituye el campo de conocimiento que orienta los procesos de formación humana a partir de determinadas concepciones de educación, sociedad y conocimiento, y se apoya en la didáctica. Chacón Reyes la concibe como un campo de reflexión sobre la educación, la enseñanza y la formación a partir de qué se enseña, cómo se enseña y para qué, lo que reafirma su carácter orientador de la práctica educativa [8].

Desde esta perspectiva, Flórez Ochoa plantea que la pedagogía trasciende la enseñanza de contenidos y se orienta a la formación integral de los sujetos, aspecto fundamental para comprender los desafíos actuales de la educación superior. Se trata de un enfoque global, filosófico y teórico, que busca responder a las preguntas por qué y para qué educamos [9].

En la estructuración de esas respuestas resulta central el concepto de innovación pedagógica, que permite evaluar y planificar nuevos métodos, enfoques y dinámicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Santana Sanabria destaca que, en la educación superior, la integración de las tecnologías requiere competencias pedagógicas que permitan diseñar estrategias prácticas y reflexivas, orientadas al aprendizaje y no únicamente al uso de herramientas [10]. En la misma línea, Thomas et al. evidencian que la adopción de metodologías activas e indagatorias en la educación superior depende menos de los recursos disponibles que de las condiciones institucionales y del acompañamiento al profesorado [11].

La didáctica, según los planteamientos de Tébar, citado por Flores et al., corresponde a los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes [12, p. 13]. Representa la dimensión práctica de la pedagogía y se concreta en las estrategias, metodologías y recursos utilizados para favorecer el aprendizaje, con un enfoque práctico, técnico y metodológico. Esta perspectiva se refuerza con Díaz Barriga, quien sostiene que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se relaciona con situaciones reales y contextos concretos [13], y con Zabalza, quien destaca la necesidad de promover experiencias formativas centradas en el estudiante [14]. La didáctica busca responder a las preguntas de cómo enseñamos y cómo aprenden mejor los estudiantes.

Dentro de los medios con que cuenta la didáctica se destaca la inteligencia artificial (IA), que emerge como una herramienta con potencial para apoyar procesos de búsqueda, análisis y producción de conocimiento. Sin embargo, su incorporación exige criterios éticos y pedagógicos que favorezcan la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, y que eviten usos reducidos al cumplimiento mecánico de tareas académicas [15].

La IA ofrece al docente un medio para ampliar y fortalecer la enseñanza y al estudiante una vía para ampliar su conocimiento. Cuando este concepto no se comprende, en especial por parte del docente, el estudiante puede no progresar en su proceso de aprendizaje, lo que se refleja en las evaluaciones que realiza el Estado sobre el conocimiento y la calidad de los programas académicos. En consecuencia, la articulación entre pedagogía y didáctica constituye un elemento esencial para responder a las demandas de los diversos escenarios de formación presentes en la educación superior contemporánea.

Enfoques y modelos pedagógicos en la construcción del PEI

Para la pedagogía, los enfoques y modelos pedagógicos son fundamentales en la construcción del PEI, porque estructuran, guían y dan sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque constituye la base teórica, es decir cómo se aprende, mientras que el modelo corresponde a su aplicación práctica, esto es cómo se enseña. Ambos conceptos operan de forma articulada en las instituciones universitarias: el enfoque orienta y el modelo organiza.

Los enfoques pedagógicos buscan responder preguntas como qué tipo de ser humano queremos formar y cómo se adquiere el conocimiento. Para ello es importante considerar variables como el perfil de los educandos, la modalidad de educación y los programas ofertados. No es posible aplicar la misma pedagogía a un estudiante que dedica tiempo completo a su formación que a quien trabaja y estudia de manera simultánea, así como tampoco es igual la metodología de un programa de ingeniería y la de uno de psicología.

Los enfoques pedagógicos han evolucionado hacia el desarrollo de habilidades y definen los roles del docente, como transmisor o como guía, y del estudiante, como sujeto pasivo o activo. Entre los más destacados se encuentran el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en el que los estudiantes resuelven problemas mediante el desarrollo de proyectos; el enfoque por competencias, en el que integran conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar situaciones laborales; y el enfoque de educación inclusiva y diversa, que busca garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes con independencia de sus condiciones sociales, físicas o culturales. Este último merece especial atención, ya que la legislación vigente protege y facilita el acceso a la formación de poblaciones históricamente excluidas.

El objetivo de los modelos pedagógicos es estructurar el enfoque y definir los propósitos, contenidos y lineamientos generales del proceso. Existe diversidad de modelos, entre los cuales se destacan el modelo tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos; el modelo conductista, enfocado en modificar la conducta mediante refuerzos de estímulo y respuesta; el modelo constructivista, en el que el estudiante es el artífice de su propio aprendizaje; el modelo social-crítico, basado en la transformación social y la participación activa a través de la reflexión y el análisis de la realidad; y los modelos alternativos, como Montessori, Waldorf o Reggio Emilia.

A partir de los conceptos de enfoque y modelo pedagógico se construye el Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento que orienta a las instituciones de educación superior y que se considera su carta de navegación. Su estructura se presenta en la Figura 1.

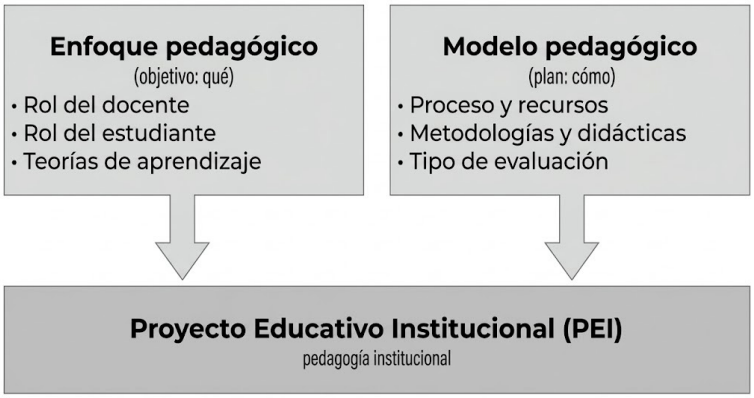

Figura 1. Estructura del PEI

En la construcción del PEI es importante considerar las evaluaciones que el ICFES realiza a las universidades mediante las pruebas Saber Pro, que constituyen un diagnóstico de las fortalezas y debilidades de cada programa académico y determinan las áreas genéricas sobre las cuales debe trabajarse el conocimiento y el aprendizaje.

Una vez estructurado, el PEI debe adaptarse a los distintos niveles de responsabilidad de la organización, desde el nivel directivo hasta el operativo. Cada nivel adapta el documento estratégico a su responsabilidad educativa, y es en el último donde se observa la ejecución del objetivo general propuesto en la parte estratégica. La Figura 2 presenta la estructura piramidal del planeamiento por niveles del PEI y sus responsabilidades.

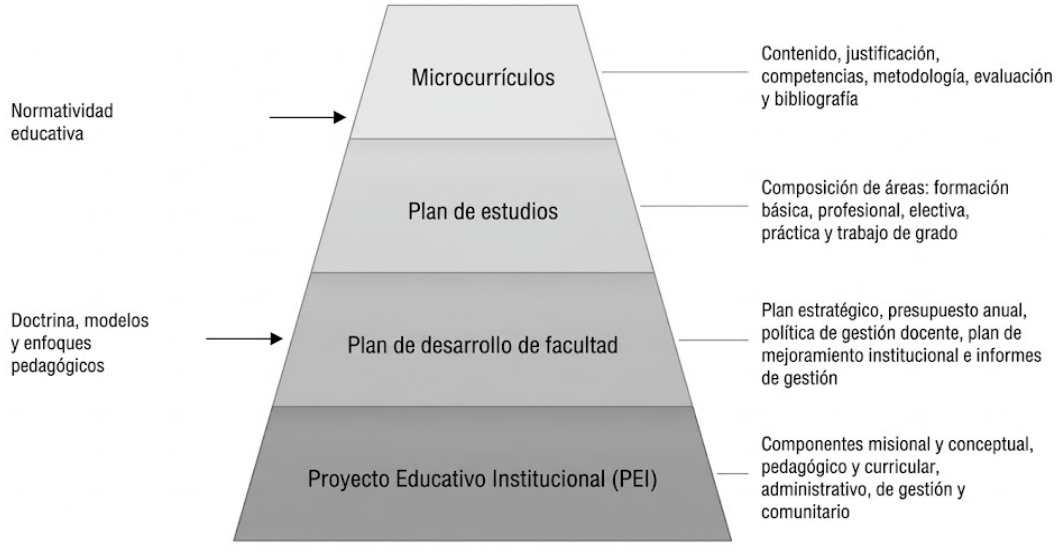

Figura 2. Niveles de responsabilidad para el desarrollo del modelo pedagógico institucional

Complementando lo anterior, McLaren enfatiza el carácter político de la educación y su papel en la construcción de sociedades más justas e inclusivas [16]. Estos planteamientos mantienen vigencia en investigaciones recientes que destacan la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico y la participación como elementos fundamentales de la formación ciudadana. En este sentido, Colmenares señalan que la educación contemporánea enfrenta el reto de formar sujetos capaces de analizar problemáticas complejas, participar activamente en sus contextos y contribuir a la transformación de su realidad social [17].

Enfoques epistémicos actuales

La construcción de propuestas pedagógicas que inspiren un cambio real en la educación superior exige articular tres elementos: los lineamientos del MEN, las teorías pedagógicas actuales y la realidad contextual de la transformación universitaria. En este escenario, las prácticas docentes, articuladas con el dominio del saber disciplinar de cada asignatura, se vinculan con el enfoque de alineamiento constructivo de Biggs y Tang, quienes plantean una correspondencia sistemática entre los resultados de aprendizaje intencionados, las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y las tareas orientadas a verificar y evaluar el desempeño en contexto, dando origen a estructuras metodológicas coherentes que sitúan al estudiante como agente activo del saber [18].

Al abordar el reto de revisar las prácticas pedagógicas resultan indispensables las orientaciones transformadoras de la pedagogía crítica. Giroux sostiene que el conocimiento no es una transmisión pasiva, sino una construcción que se adquiere mediante la unión indisoluble entre teoría, reflexión y acción [19]. Esta visión converge con la teoría transformadora de Kemmis, citado en Trujillo Losada y Segura, quien aporta una perspectiva comunitaria al situar la indagación sobre la realidad educativa y sus necesidades como fuente legítima del saber pedagógico [20]. Este entramado crítico se complementa con las dinámicas de cambio educativo profundo propuestas por Fullan, que orientan el modelo hacia un aprendizaje con sentido, centrado en el bienestar integral y liderado por la innovación institucional [21].

Del mismo modo, el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos, lo que genera la capacidad de valorar argumentos y tomar decisiones críticas y sustentadas [22]. El pensamiento crítico y el aprendizaje significativo permiten comprender la innovación pedagógica y orientan a los estudiantes hacia el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, los enfoques contemporáneos sitúan al estudiante como parte activa entre el conocimiento académico y las realidades del contexto, capaz de tomar decisiones fundamentadas de manera crítica [23].

Con este marco de referencia, la innovación en los ambientes contemporáneos de aprendizaje debe entenderse como una práctica deliberada y reflexiva que permita a los participantes del acto pedagógico cuestionar, comprender y proponer alternativas acordes con las exigencias del siglo XXI.

Materiales y métodos

Enfoque, diseño y participantes

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo-crítico y el diseño de teoría fundamentada propuesto por Strauss y Corbin [24]. Este diseño resultó pertinente porque el propósito no fue medir variables, sino comprender e interpretar las percepciones, experiencias y necesidades de los actores educativos para generar una propuesta pedagógica emergente fundamentada en los datos.

La muestra está conformada por estudiantes, docentes y directivos pertenecientes a tres instituciones de educación superior, con un total de 221 participantes seleccionados mediante muestreo intencional, de acuerdo con su experiencia y vinculación con los procesos pedagógicos objeto de estudio. El trabajo de campo se desarrolló entre el 17 de septiembre de 2025 y el 25 de mayo de 2026. La composición de la muestra se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Composición de la muestra por grupo de actores y modalidad educativa

PARTICIPANTES	MODALIDAD	TÉCNICA	N
Estudiantes	Presencial	Entrevista semiestructurada	68
	Presencial militar	Entrevista semiestructurada	24
	Virtual	Entrevista semiestructurada	72
	Subtotal estudiantes		**164**
Docentes	Presencial	Entrevista semiestructurada	10
	Presencial militar	Entrevista semiestructurada	17
	Virtual	Entrevista semiestructurada	25
	Subtotal docentes		**52**
Decanos (Directivos)	Presencial	Entrevista semiestructurada	3
	Presencial militar	Entrevista semiestructurada	1
	Virtual	Entrevista semiestructurada	1
	Subtotal decanos		**5**
TOTAL MUESTRA			**221**

Instituciones participantes: [Institución omitida para revisión anónima] (modalidad presencial y virtual), [Institución omitida para revisión anónima] (modalidad presencial militar) y [Institución omitida para revisión anónima] (modalidad presencial, ciclos propedéuticos).

N = número de participantes. Docentes (virtual 25) (presencial 10) (Militar 17) -Estudiates (virtual 72) (presencial 68) (militar 24) – (Decanos5)

El proceso seguido para la construcción del modelo pedagógico de innovación crítica, desde la recolección de la información hasta la formulación del modelo emergente, se presenta en la Figura 3.

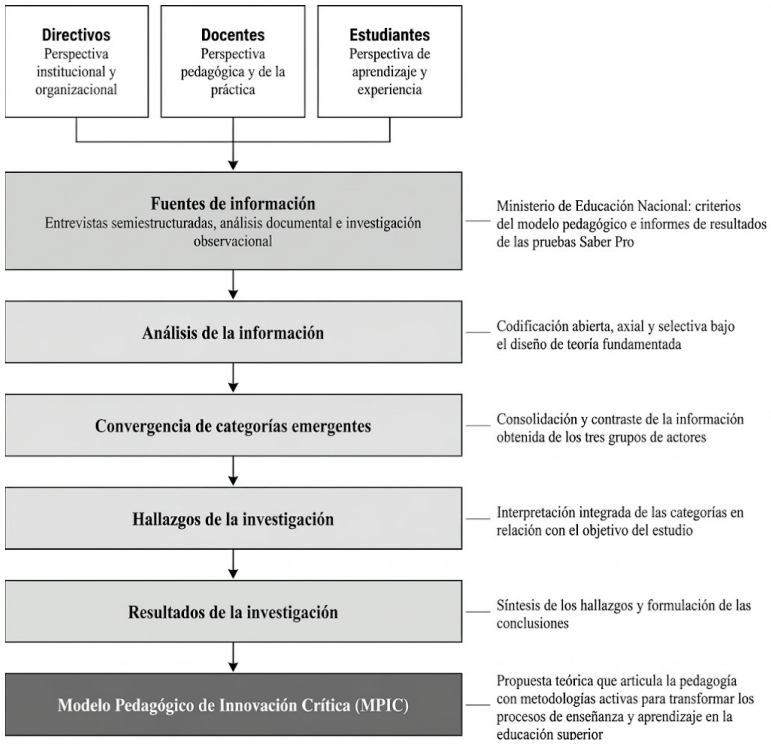

Figura 3. Proceso para la construcción del modelo pedagógico de innovación crítica.

Instrumentos y recolección de la información

La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes, docentes y directivos. El instrumento incluyó preguntas cerradas de caracterización y valoración, así como preguntas abiertas orientadas a explorar las percepciones, experiencias y necesidades de los participantes frente a los procesos pedagógicos en la educación superior. Los investigadores pertenecen a la docencia y sus criterios son sustentados en la formación pedagógica, considerando así un perfil académico que validaron las entrevistas realizadas a la muestra intencional de docentes, estudiantes y directivos.

Procesamiento y análisis de la información

Para el análisis y la triangulación de la información se estableció un sistema de codificación de los actores participantes y de las categorías emergentes derivadas de las entrevistas. Esta estrategia permitió organizar, interpretar y relacionar los hallazgos obtenidos durante la codificación abierta, axial y selectiva, y facilitó la construcción posterior de los componentes del modelo pedagógico emergente. El análisis se apoyó además en documentos como la metodología para la elaboración del PEI, el registro de la investigación observacional y los informes del MEN.

La nomenclatura del sistema de codificación de actores empleada en el estudio fue E1 a E164 para estudiantes, D1 a D52 para docentes y DIR1 a DIR5 para directivos, permitiendo hacer el análisis de datos cualitativos obtenidos de forma manual - estructurada utilizando una matriz de codificación de Microsoft Excel (versión 2021 / Microsoft 365).

Para la construcción de las categorías emergentes se utilizó la técnica de análisis de convergencia categorial, que identifica puntos en común, similitudes y patrones entre diferentes grupos de datos y fuentes de información, y agrupa ideas dispersas en categorías homogéneas. Los componentes del modelo emergente resultantes de este análisis se presentan en la Figura 4.

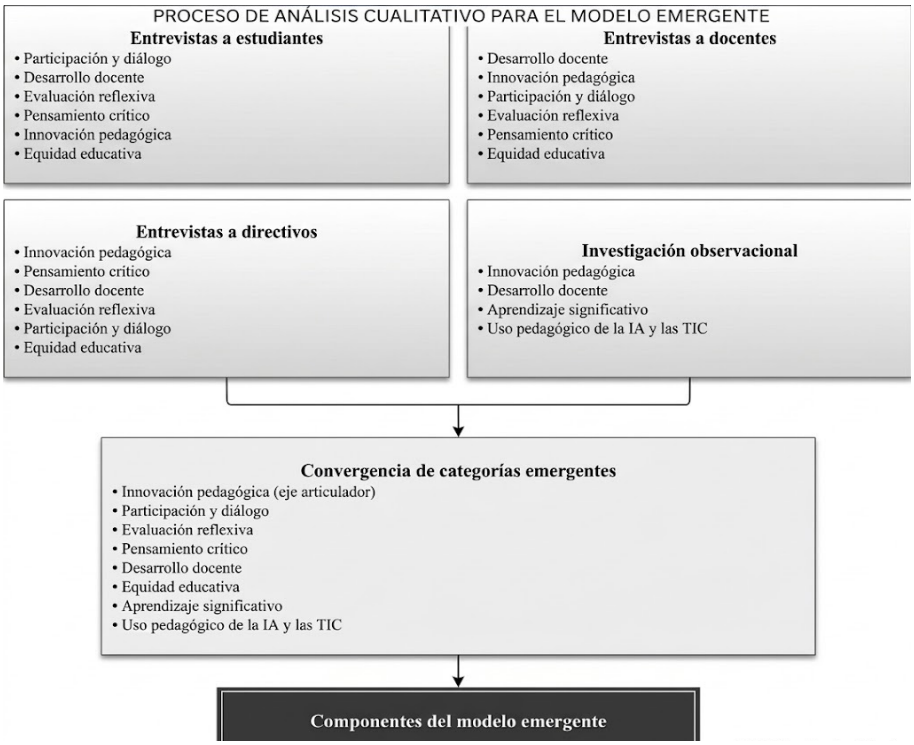

Figura 4. Convergencia de las categorías emergentes.

Criterios de rigor y consideraciones éticas

El rigor del estudio se sustentó en la triangulación de fuentes y de grupos de actores informados previamente de la intención de la investigación con fines académicos, para que sus aportes se consideraran en la saturación de las categorías durante la codificación y en la revisión conjunta de la codificación por parte del equipo investigador.

Los investigadores cruzaron la información obtenida, revisando y analizando detalladamente los datos expresados por los entrevistados para obtener una interpretación de docentes, estudiantes y directivos, que permitió la clasificación de las categorías alcanzadas en este proceso de validación.

Resultados

El análisis comparativo de las respuestas de los tres grupos de actores permitió identificar ocho categorías emergentes, entre las cuales se destaca una categoría central que articula a las demás. El modelo resultante se presenta en la Figura 5 y los hallazgos se exponen a continuación.

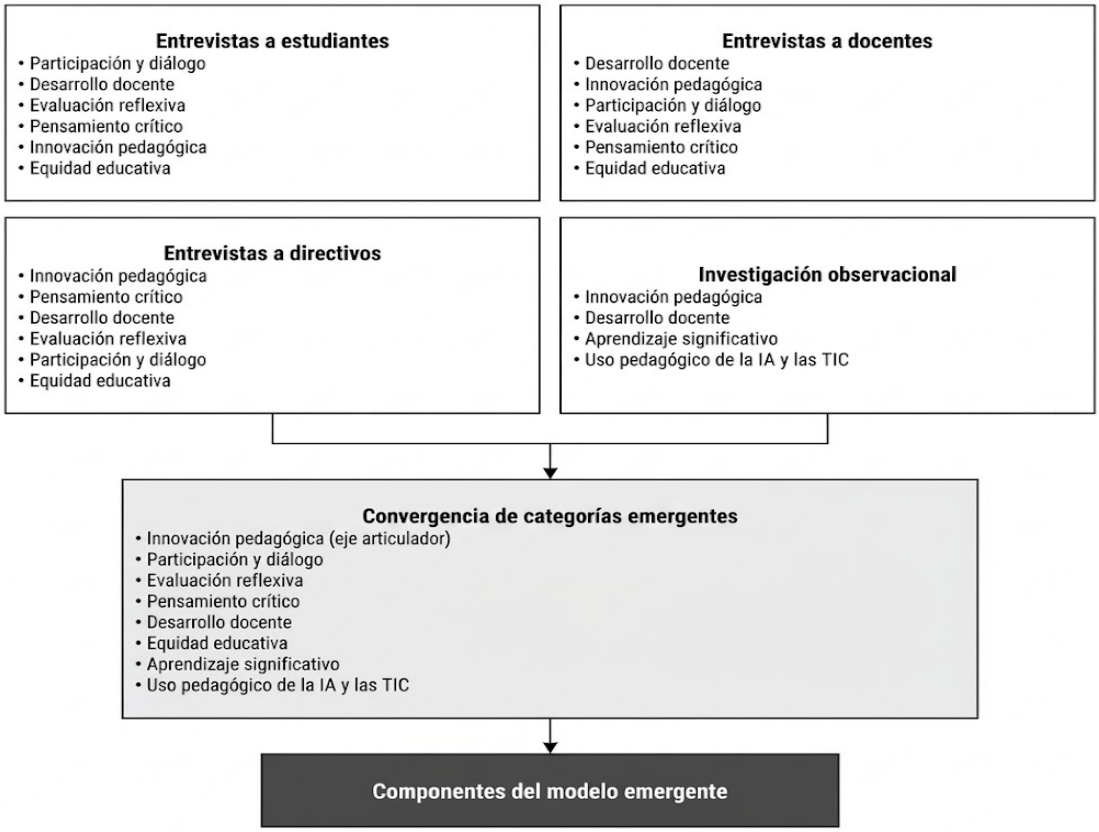

Figura 5. Modelo Pedagógico de Innovación Crítica

Hallazgo 1. La innovación pedagógica: eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los tres grupos de participantes coinciden en reconocer que la incorporación de metodologías activas, el aprendizaje basado en casos, la gamificación, el trabajo colaborativo, el uso de videos, las plataformas virtuales y la inteligencia artificial, fortalecen significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los directivos destacan estas estrategias como parte de las orientaciones institucionales, los docentes las incorporan como metodologías habituales en sus prácticas pedagógicas y los estudiantes las identifican como herramientas que facilitan la comprensión y aplicación del conocimiento.

La convergencia de estas percepciones evidencia que la innovación pedagógica trasciende el uso de recursos tecnológicos y se consolida como una estrategia institucional orientada a transformar las prácticas educativas y a promover aprendizajes significativos. Por esta razón se considera dentro de la investigación como la categoría emergente central, dado que los tres grupos de interés la resaltan como eje articulador en sus respuestas.

Hallazgo 2. La participación y el diálogo fortalecen la construcción colaborativa del conocimiento.

La interacción permanente entre docentes y estudiantes constituye uno de los elementos más valorados por los tres grupos participantes y los directivos destacan la importancia del diálogo y del acompañamiento pedagógico. Por otro lado, los docentes describen en sus respuestas múltiples canales de comunicación apoyados en plataformas virtuales, correo electrónico y videoconferencias; a su vez, los estudiantes consideran que la comunicación cercana con sus profesores favorece la comprensión de los contenidos y el trabajo colaborativo.

Hallazgo 3. La evaluación reflexiva favorece el mejoramiento continuo del aprendizaje.

El análisis permitió identificar que la evaluación es concebida como un proceso orientado a la retroalimentación, el seguimiento y la mejora continua del aprendizaje. Los directivos promueven un uso ético y responsable de las tecnologías y la inteligencia artificial, mientras que los docentes identifican dificultades relacionadas con la comprensión lectora, la autonomía y el uso inadecuado de la inteligencia artificial, aspectos que requieren procesos permanentes de evaluación y acompañamiento. Por su parte, los estudiantes resaltan la necesidad de recibir orientaciones claras y una retroalimentación oportuna durante su proceso formativo. Estos resultados evidencian que la evaluación trasciende la función calificativa y se convierte en una estrategia de aprendizaje y mejora continua.

Hallazgo 4. La inteligencia artificial y la tecnología puede convertirse en un distractor cuando no existe orientación pedagógica.

Los datos muestran que el problema no es la tecnología, sino la forma en que se integra al proceso educativo. Los directivos afirman que la inteligencia artificial debe complementar el aprendizaje sin sustituir el razonamiento del estudiante. Los docentes identifican la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura, comprensión y argumentación frente al uso inadecuado de estas herramientas, mientras que los estudiantes reconocen que el análisis de casos, las actividades colaborativas y el empleo orientado de la inteligencia artificial, favorecen el aprendizaje cuando existe una adecuada mediación docente. Este hallazgo evidencia que una orientación adecuada del docente hacia el estudiante permite desarrollar una estrategia que busque fortalecer su conocimiento y ser una persona ética en su aprendizaje.

Hallazgo 5. La equidad educativa se fortalece mediante modalidades flexibles e inclusivas.

Los participantes reconocen que las modalidades de educación ofrecen oportunidades diferenciadas para responder a las necesidades de diversos contextos sociales y geográficos. Los directivos destacan la ampliación de la cobertura y el acceso; los docentes resaltan la flexibilidad y la posibilidad de atender estudiantes con diferentes condiciones laborales y personales; mientras que los estudiantes valoran la diversidad de estrategias metodológicas y recursos tecnológicos que favorecen su permanencia en el sistema educativo. Aquí se evidencia que la equidad educativa constituye un componente transversal del modelo pedagógico al facilitar el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes en diferentes escenarios de formación de acuerdo con su situación personal y social.

Hallazgo 6. El desarrollo docente constituye una condición esencial para la innovación educativa.

Los participantes coinciden en afirmar que las prácticas pedagógicas requieren procesos permanentes de transformación y actualización por parte del profesorado. Los directivos enfatizan la necesidad de fortalecer las competencias digitales y pedagógicas de los docentes; estos últimos reconocen la importancia de la formación continua para incorporar nuevas metodologías y recursos tecnológicos, mientras que los estudiantes valoran positivamente el acompañamiento y la preparación académica de sus profesores. En consecuencia, el desarrollo docente emerge como un factor estratégico para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y favorecer la implementación del Modelo Pedagógico de Innovación Crítica.

Hallazgo 7. El pensamiento crítico como medio de interacción estudiante-docente, dentro del proceso constructivista interno y social.

Las respuestas de los participantes muestran que el desarrollo del pensamiento crítico no depende exclusivamente de los contenidos curriculares, sino de la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el análisis, la argumentación, la resolución de problemas y la reflexión sobre situaciones reales. El uso de metodologías activas permite la participación activa del estudiante, fortaleciendo su capacidad de analizar, evaluar y sintetizar la información de forma objetiva en lugar de solo memorizarla. Es de importancia que el docente fortalezca continuamente sus competencias pedagógicas y digitales para asumir un rol de orientador del aprendizaje.

Hallazgo 8. Se reconoce que el aprendizaje significativo como interacción directa favorece la construcción del conocimiento.

El desarrollo de actividades prácticas permite que el estudiante aplique el conocimiento adquirido y que este resulte más duradero y transferible a su vida profesional. Es importante la interacción entre docente y estudiante en la construcción del conocimiento, donde el nuevo aprendizaje debe articularse con la información previa para darle un sentido real y útil. A diferencia de la simple repetición, que se limita a reproducir palabras y conceptos sin comprenderlos, este tipo de aprendizaje logra que la información tenga razón de ser, sea duradera y resulte fácil de usar, lo que fortalece las competencias del estudiante. El aprendizaje significativo activa procesos cognitivos superiores mediante actividades que promueven la reflexión, el análisis y la construcción del conocimiento.

El análisis comparativo permitió establecer que la innovación pedagógica representa el eje integrador del modelo, al articular metodologías centradas en el estudiante, recursos tecnológicos y estrategias de aprendizaje activo. Asimismo, se evidenció que el pensamiento crítico constituye una competencia transversal que debe desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje orientadas al análisis, la argumentación y la resolución de problemas.

De igual manera, los resultados muestran que la calidad de los procesos formativos depende del fortalecimiento permanente de las competencias pedagógicas y digitales del profesorado, aspecto que convierte al desarrollo docente en un componente estratégico para la consolidación del modelo propuesto.

La investigación también evidenció que la interacción permanente entre docentes y estudiantes favorece la construcción colaborativa del conocimiento y fortalece ambientes de aprendizaje participativos, mientras que la evaluación reflexiva promueve procesos de seguimiento, retroalimentación y mejora continua.

Finalmente, los resultados muestran que la integración de modalidades presenciales y virtuales, apoyadas en recursos tecnológicos e inteligencia artificial, favorece la equidad educativa al ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de estudiantes con diferentes condiciones y contextos. En conjunto, estas ocho categorías conforman el Modelo Pedagógico de Innovación Crítica (MPIC) y explican la relación entre la innovación educativa, la formación crítica y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Tabla 3 sintetiza la evidencia que sustenta cada categoría emergente, indicando el número de actores que la mencionaron por grupo y una cita representativa identificada con el código del participante.

Tabla 3. Evidencia de soporte por categoría emergente

Categoría emergente	Estudiantes (%)	Docentes (%)	Directivos (%)	Cita representativa (código del actor)
Innovación pedagógica (central)	[85]	[90]	[80]	*"La innovación no es solo usar tecnología, sino integrar estrategias metodológicas, tecnológicas y didácticas para fortalecer el aprendizaje activo y la práctica en el aula."* **(D4-Docente)**
Participación y diálogo	[80]	[85]	[90]	*"Se requiere una comunicación constante y bidireccional; hablar, argumentar y sustentar cada decisión para lograr una construcción colectiva del conocimiento."* **(E4-Estudiante / D3-Docente)**
Evaluación reflexiva	[65]	[75]	[85]	*"La evaluación debe ir más allá de una nota; debe ser un process formativo que retroalimente el aprendizaje, mida habilidades críticas y considere propuestas de mejora."* **(R5-Directivo)**
Uso pedagógico de la IA y las TIC	[90]	[80]	[75]	*"La IA sirve para verificar procedimentos y crear casos prácticos, pero el docente debe orientar su uso ético para evitar la sustitución del pensamiento propio."* **(D8-Docente / E2-Estudiante)**
Equidad educativa	[60]	[70]	[90]	*"Es indispensable garantizar el acceso y las oportunidades de aprendizaje para todos, adaptando la infraestructura y atendiendo la diversidad estudiantil."* **(R6-Directivo)**
Desarrollo docente	[50]	[80]	[95]	*"Es necesario consolidar planes de capacitación continua y acompañamiento pedagógico en metodologías críticas y herramientas digitales avanzadas."* **(R4-Directivo / D2-Docente)**

Discusión

Los hallazgos del estudio evidencian la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza. Aunque se han incorporado nuevas metodologías y recursos tecnológicos, persiste la exigencia de fortalecer los modelos pedagógicos para que promuevan en los estudiantes la participación autónoma y activa, el diálogo y la conexión del conocimiento académico con la realidad del contexto. Esta situación se refleja también en la necesidad de robustecer las prácticas del docente mediante procesos de enseñanza y evaluación reflexiva, lo que implica actualizar la manera de enseñar, aprender y evaluar.

Atendiendo a la convergencia entre los referentes teóricos y los hallazgos del estudio, se puede afirmar que la transformación educativa exige, además de incorporar nuevas tecnologías de manera ética y responsable, la construcción de una propuesta pedagógica integral que articule la innovación, la participación, la autonomía, el diálogo, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

De esta manera, la innovación pedagógica resulta relevante cuando permite transformar los ambientes de enseñanza y aprendizaje, reconociendo al estudiante como sujeto autónomo, capaz de tomar decisiones fundamentadas, en correspondencia con los planteamientos de Freire [25] y Ausubel [22], y situando al docente como orientador y acompañante académico. Esta lectura coincide con Hernández Quintero, quien subraya la vigencia de la pedagogía crítica para repensar el papel del docente en la educación superior contemporánea [26].

En conjunto, el Modelo Pedagógico de Innovación Crítica se fundamenta en el alineamiento constructivo [18] y en la praxis crítica sustentada en las teorías de Giroux [19] y Kemmis [20], y se complementa con los aportes sobre pensamiento crítico de Agudo-Saiz et al. [27]. Frente a los marcos previos, su contribución consiste en integrar en una sola propuesta la dimensión normativa del sistema colombiano, la evidencia proveniente de tres modalidades formativas distintas y la voz de los tres grupos de actores del acto pedagógico.

Limitaciones del estudio

Los resultados se derivan de las percepciones de los actores de tres instituciones colombianas y de tres modalidades específicas, por lo que no son generalizables al conjunto del sistema de educación superior. El muestreo intencional y la distribución desigual entre los grupos participantes, en particular el reducido número de directivos, limitan la comparación entre perfiles. Además, el estudio recoge percepciones declaradas y no mide el efecto del modelo sobre el desempeño académico, por lo que su validación empírica en distintos contextos constituye una línea de trabajo pendiente.

Conclusiones

La investigación permitió identificar, desde las percepciones de estudiantes, docentes y directivos, los diferentes elementos pedagógicos que inciden en el fortalecimiento del conocimiento y el aprendizaje en la educación superior, de acuerdo con la modalidad de educación que se desarrolle. No es igual el desarrollo de una clase presencial al de una virtual. Aquí es importante conocer el modelo y el enfoque pedagógico establecido en el PEI de la institución.

El análisis realizado en esta investigación a los grupos de interés (Directivos, docentes y estudiantes) se construyó mediante el concepto de teoría fundamentada. Este modelo pedagógico emergente está compuesto por las categorías innovación pedagógica, participación y diálogo, evaluación reflexiva, pensamiento crítico, desarrollo docente, equidad educativa, aprendizaje significativo y el uso pedagógico de la IA y las TIC. Los resultados obtenidos constituyen los factores esenciales para responder a los desafíos de los ambientes contemporáneos de formación de los futuros profesionales del siglo XXI, siendo un documento base y general para las diferentes modalidades de educación.

Los hallazgos muestran que la transformación de las prácticas educativas no depende exclusivamente de la incorporación de tecnologías o de cambios metodológicos aislados, sino de la articulación coherente entre pedagogía, didáctica, estrategias de enseñanza y contextos formativos diversos. Esta integración favorece procesos de aprendizaje más significativos, fortalece la autonomía de los estudiantes y contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Se puede tener los mejores equipos y programas, pero si no se sabe cómo enseñar y utilizar las herramientas, el objetivo no se cumple.

Una vez se incorporan los diferentes hallazgos en la estructura del PEI (enfoque y modelo pedagógico), se procede al desarrollo del proceso de planeación estratégica, donde la parte directiva establece las estrategias (largo plazo) para lograr sus objetivos y los docentes las bajan de nivel, convirtiéndolas en tácticas (corto plazo). Cada nivel de responsabilidad debe establecer su participación en este proceso.

En la construcción del Modelo Pedagógico de Innovación Crítica es importante considerar variables básicas como los grupos de interés, la modalidad de educación, los medios tecnológicos disponibles y las políticas e informes del MEN, incluidas las pruebas Saber Pro. Atender estas variables reduce la incertidumbre y hace que el documento resulte más pertinente frente a su objetivo misional, ya que de poco sirve desarrollar una metodología cualitativa si lo que se indaga no corresponde con la realidad del PEI.

El Modelo Pedagógico de Innovación Crítica es una construcción teórica emergente derivada de la teoría fundamentada, que aporta un referente conceptual para orientar la innovación pedagógica en ambientes contemporáneos de formación. Su contribución consiste en ampliar la comprensión de las dinámicas educativas actuales y en ofrecer una base para transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, innovadora e inclusiva.

Recomendaciones

Se recomienda que las instituciones de educación superior incorporen progresivamente los principios del Modelo Pedagógico de Innovación Crítica en la actualización de sus proyectos educativos institucionales, modelos pedagógicos y diseños curriculares, articulándolos con los resultados de aprendizaje, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación. Asimismo, resulta fundamental fortalecer la formación permanente de los docentes en pedagogía, didáctica, metodologías activas, pensamiento crítico e integración ética de la inteligencia artificial, con el propósito de consolidar prácticas educativas acordes con los desafíos de los ambientes contemporáneos de formación y su modalidad de educación.

De igual manera, se recomienda validar y adaptar el modelo en diferentes contextos y modalidades de educación superior (presencial, virtual, a distancia y por ciclos propedéuticos), favoreciendo su aplicación en diversos escenarios institucionales. En este sentido, el Modelo Pedagógico de Innovación Crítica no debe entenderse como una propuesta acabada, sino como un referente dinámico susceptible de ser adaptado, enriquecido y contextualizado por las instituciones de educación superior de acuerdo con sus particularidades y desafíos formativos, favoreciendo así una cultura de innovación pedagógica sustentada en la reflexión crítica y el mejoramiento continuo.

En la construcción del modelo se recomienda, en primer lugar, tener en cuenta las directrices establecidas por el Gobierno Nacional y las expectativas y recomendaciones de los grupos de interés. Los procesos de contrastación institucional (benchmarking) no constituyen el medio adecuado para construir este documento, ya que nunca se encontrarán dos establecimientos iguales: variables como la ubicación geográfica, los grupos de interés, la modalidad de educación y los medios tecnológicos hacen que cada PEI sea único.

Declaraciones

Contribución de los autores (CRediT)

[Autor 1]: conceptualización, metodología, investigación y redacción del borrador original. [Autor 2]: curación de datos, análisis formal, visualización y redacción, revisión y edición. Ambos autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación específica de entidades públicas, comerciales o sin ánimo de lucro.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses financieros, personales, académicos o institucionales relacionados con este trabajo.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los hallazgos del estudio corresponden a transcripciones de entrevistas con información personal de los participantes y no se encuentran disponibles públicamente. Las matrices de codificación anonimizadas pueden solicitarse al autor de correspondencia.

Consideraciones éticas

Todos los participantes otorgaron consentimiento informado previo a las entrevistas y la información fue tratada de forma anonimizada, mediante explicación previa de la finalidad del estudio.

Uso de inteligencia artificial generativa

Para la parte final del trabajo, los autores utilizaron una herramienta conversacional edición actual (2026) como asistente de inteligencia artificial con el único propósito de examinar la gramática y mejorar la redacción del estilo académico en textos preliminares y apartados específicos del mismo, revisando la veracidad del rigor conceptual del manuscrito y asumiendo la autoría del resultado final.

Referencias

[1] UNESCO, "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción," *Educación Superior y Sociedad*, vol. 9, no. 2, pp. 97-113, 1998. : [URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa]

[2] Congreso de Colombia, "Ley 1324 de 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación y se transforma el ICFES," Diario Oficial No. 47.409, Bogotá, Colombia, Jul. 13, 2009.]

[3] Ministerio de Educación Nacional, "Decreto 3963 de 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior," Bogotá, Colombia, Oct. 14, 2009. : [URL https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36838]

[4] Congreso de Colombia, "Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior," Diario Oficial No. 40.700, Bogotá, Colombia, Dec. 28, 1992.

[5] Ministerio de Educación Nacional, "Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación," Bogotá, Colombia, May 26, 2015.

[6] Ministerio de Educación Nacional, "Decreto 1330 de 2019, por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015," Bogotá, Colombia, Jul. 25, 2019.

[7] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, "*Informe nacional de resultados del Examen Saber Pro*," ICFES, Bogotá, Colombia, [2024]. [En línea]. Disponible en: [URL: https://www.icfes.gov.co/estadisticas-oficiales/]

[8] J. Chacón Reyes, "Pedagogía y formación del pedagogo universitario," Revista de Educación Superior del Sur Global, no. 14, art. e2022n14a4, 2023, doi: 10.25087/resur14a4.

[9] R. Flórez Ochoa, Pedagogía del conocimiento, 2nd ed. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill, 2005. [URL: https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf]

[10] G. P. Santana Sanabria, "Formación docente en competencia pedagógica para el uso de las TIC en educación superior en Colombia," Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, vol. 15, no. 30, art. e2681, 2023, doi: https://doi.org/10.22430/21457778.2681

[11] M. B. Thomas, A. Muscat, A. Zuccolo, C. Nascimento Luguetti, and A. Watt, "Navigating pedagogical innovation in higher education: Education academics' experiences with active and inquiry-based learning in intensive teaching," Innovative Higher Education, vol. 50, pp. 1917-1943, 2025, doi: 10.1007/s10755-025-09807-y.

[12] J. Flores, J. Ávila, C. Rojas, M. Friz, and T. Sáez, "Estrategias didácticas en el aula universitaria: Una mirada desde los docentes, Revista Universidad DE Concepción, Edición impresa en Noviembre, 2017 Concepción, Chile ISBN 978-956-9280-27-6

[13] F. Díaz Barriga, Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Ciudad de México, México: McGraw-Hill, 2006. ISBN-10 9701055160

[14] M. A. Zabalza, "*Innovación en la enseñanza universitaria,*" Contextos Educativos, no. 6-7, pp. 113-136, 2004, doi: 10.18172/con.531.

[15] UNESCO, Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris, France: UNESCO, 2023, doi: 10.54676/UZQV850. : [URL https://www.unesco.org/en/articles/2023-global-education-monitoring-report-technology-education-tool-whose-terms]

[16] P. McLaren, Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona, España: Graó, 2015. Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) ISBN 978-84-7827-673-8

[17] J. K. Colmenares-López, "*Desafíos de la formación ciudadana en la sociedad actual*," Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, vol. 17, no. 2, pp. 296–300, 2024, doi: 10.37843/rted.v17i2.547.

[18] J. Biggs and C. Tang, *Teaching for Quality Learning at University*, 4th ed. Open University Press/McGraw-Hill Education, 2011.

[19] H. A. Giroux, On Critical Pedagogy, 2nd ed. London, U.K.: Bloomsbury Academic, 2020. Url: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781350144996_A39071333/preview-9781350144996_A39071333.pdf

[20] M. F. Trujillo Losada and A. Segura, "*Concepciones sobre la teoría y la práctica en la formación inicial docente y su relación con la práctica pedagógica*," Sophia, vol. 22, no. 1, pp. 1-21, 2026, doi: 10.18634/sophiaj.22v.1i.1597.

[21] M. Fullan, The New Meaning of Educational Change, 6th ed. New York, NY, USA: Teachers College Press, 2021. ISBN: 978-0-8077-8673-4

[22] D. P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2000, doi: 10.1007/978-94-015-9454-7.

[23] D. Halanoca Puma, "*Aprendizaje significativo en la educación superior*," Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, vol. 8, no. 34, pp. 1714-1726, 2024, doi: 10.33996/revistahorizontes.v8i34.828.

[24] A. Strauss and J. Corbin, Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 2002. ISBN 958-655-624-7 [URL https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789587145137_A27383295/preview-9789587145137_A27383295.pdf].

[25] P. Freire, Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores, 2005. ISBN: 9786070312830.

[26] J. A. Hernández Quintero, "Integración de las ideas de Iván Illich y Paulo Freire en la educación superior," Horizontes Pedagógicos, vol. 26, no. 2, pp. 55-61, 2025, doi: 10.33881/0123-8264.hop.26206.

[27] D. Agudo-Sáiz, N. González-Fernández, and I. Salcines-Talledo, "*Revisión conceptual y de experiencias didácticas sobre el uso de metodologías activo-participativas para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior: revisión conceptual de las experiencias nacionales en España*," *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, vol. 13, no. 1, pp. 1–15, 2025, doi: 10.35383/educare.v13i1.1263.