

Significados y Percepciones de Docentes y Estudiantes Sobre Convocatorias Académicas¹

Meanings and Perceptions of Teachers and Students About Academic Calls

Significados e Percepções de Professores e Alunos Sobre os Chamados Acadêmicos

Autores:

Oscar Aristides Alonso Castilla²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5456-4440>

[org/0000-0001-5456-4440](https://orcid.org/0000-0001-5456-4440)

Gloria del Carmen Castilla Taleno³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9870-9737>

[org/0009-0007-9870-9737](https://orcid.org/0009-0007-9870-9737)

Recibido: 01/07/2025

Aprobado: 03/09/2025

DOI: 10.53995/rsp.v18i1.1971

Resumen

Esta investigación, basada en el interaccionismo simbólico (Blumer, Mead), analizó los significados y percepciones de estudiantes y docentes de la UNAN-Managua sobre las convocatorias en el currículo por competencias. Con una metodología cualitativa, los resultados evidenciaron que los estudiantes perciben las convocatorias como una segunda oportunidad para mejorar su desempeño académico, aunque experimentan ansiedad inicial al enfrentarlas por primera vez. Por su parte, los docentes reconocen su utilidad para fortalecer competencias, pero señalan como principal desafío la preparación insuficiente de algunos estudiantes. Durante el proceso se identificaron estrategias de aprendizaje como la memorización de contenidos, el análisis crítico y el trabajo colaborativo, junto con respuestas emocionales contrastantes: mientras algunos alumnos desarrollaron resiliencia, otros manifestaron frustración ante resultados no esperados. Las conclusiones subrayan que las convocatorias constituyen interacciones simbólicas donde se negocian

¹ Artículo de Investigación.

² Licenciado en Sociología, Universidad Centroamericana UCA, Managua, Nicaragua; Magíster en Filosofía, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; Vinculación Institucional UNAN, Managua, Docente encargado de Cátedra. aristides.alonso@unan.edu.ni

³ Licenciada en Ciencias de la Educación con Mención en Ciencias Sociales. talenogloria@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la *licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional*

normas y experiencias. Se propone redefinirlas como oportunidades, flexibilizar las evaluaciones e integrar apoyo emocional, con el fin de equilibrar el rigor académico y las necesidades estudiantiles.

Palabras clave: interaccionismo simbólico, convocatorias, currículo por competencias, percepciones, significados.

Abstract

This research, based on symbolic interactionism (Blumer, Mead), analyzed the meanings and perceptions of students and teachers of UNAN-Managua about the convocations in the competency-based curriculum. Using qualitative methodology, the results showed that students perceive the exams as a second opportunity to improve their academic performance, although they experience initial anxiety when facing them for the first time. On the other hand, teachers recognize their usefulness to strengthen competencies, but point out as a main challenge the insufficient preparation of some students. During the process, learning strategies such as content memorization, critical analysis and collaborative work were identified, together with contrasting emotional responses: while some students developed resilience, others showed frustration in the face of unexpected results. The findings underline that convocations are symbolic interactions where norms and experiences are negotiated. It is proposed to redefine them as opportunities, make evaluations more flexible and integrate emotional support, balancing academic rigor and student needs.

Keywords: Symbolic interactionism, academic remediation, competency-based curriculum, perceptions, meanings.

Resumo

Esta pesquisa, baseada no interacionismo simbólico (Blumer, Mead), analisou os significados e percepções de alunos e professores da UNAN-Manágua sobre as chamadas do currículo baseado em competências. Utilizando metodologia qualitativa, os resultados mostraram que os alunos percebem os atendimentos como uma segunda oportunidade para melhorar seu desempenho acadêmico, embora sintam ansiedade inicial ao enfrentá-los pela primeira vez. Por seu lado, os professores reconhecem a sua utilidade no fortalecimento de competências, mas apontam a preparação insuficiente de alguns alunos como o principal desafio. Durante o processo, foram identificadas estratégias de aprendizagem como memorização de conteúdos, análise crítica e trabalho colaborativo, além de respostas emocionais contrastantes: enquanto alguns alunos desenvolveram resiliência, outros expressaram frustração diante de resultados inesperados. As conclusões enfatizam que as ligações são interações simbólicas onde normas e experiências são negociadas. Propõe-se redefini-los como oportunidades, flexibilizar as avaliações e integrar o apoio emocional, equilibrando o rigor acadêmico e as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: interacionismo simbólico, chamados, currículo por competências, percepções, significados.

Introducción

El modelo de currículo por competencias se ha consolidado como un paradigma educativo prioritario en la educación superior, al enfatizar la formación de habilidades prácticas y adaptativas en los estudiantes. En la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), este enfoque se materializa mediante mecanismos como las convocatorias, instancias pedagógicas diseñadas para que los estudiantes refuercen las competencias no alcanzadas durante el semestre. Sin embargo, más allá de su función técnica —definida en las normativas institucionales—, estos procesos están impregnados de significados y percepciones subjetivas que configuran la experiencia educativa tanto de estudiantes como docentes.

Aunque existen estudios sobre la eficacia académica de las convocatorias, persiste un vacío en la comprensión de los significados que les atribuyen los actores, de su utilidad percibida y del proceso de aprendizaje que los estudiantes desarrollan durante estas instancias (Córdoba Peralta, 2023; Golovina, 2022). Este artículo aborda dichas brechas desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1934), marco teórico que permite analizar cómo las convocatorias se configuran como espacios de construcción social de significados.

La investigación se estructura en cinco secciones interconectadas. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos del interaccionismo simbólico y su relevancia para el estudio de las convocatorias. Posteriormente, se detalla la metodología cualitativa utilizada, basada en un grupo focal y en entrevistas en profundidad. Los hallazgos se organizan en torno a tres ejes centrales: los significados atribuidos a las convocatorias, su utilidad percibida y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados se discuten críticamente a la luz del marco teórico, destacando cómo las interacciones sociales configuran las percepciones educativas. Finalmente, las conclusiones proponen lineamientos para optimizar las convocatorias como herramientas pedagógicas, integrando rigor académico y sensibilidad hacia las necesidades estudiantiles.

Objetivo General:

Describir los significados y las percepciones que los estudiantes y docentes de Ciencias Sociales atribuyen a las convocatorias en su proceso de aprendizaje, en el marco del currículo por competencias.

Objetivos específicos:

1. Identificar el significado y las percepciones que los estudiantes y docentes atribuyen a las convocatorias.
2. Analizar el sentido de utilidad que los estudiantes y docentes otorgan a las convocatorias.
3. Explicar el proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes durante las convocatorias.

Marco Teórico

Interaccionismo simbólico

Para abordar los objetivos planteados, se propone adoptar como marco teórico la Teoría del Interaccionismo Simbólico desarrollada por Herbert Blumer y George Mead. Esta teoría se centra en el estudio de la interacción social y en cómo los individuos atribuyen significados a los símbolos en el proceso de construcción de la realidad. En el contexto educativo, el interaccionismo simbólico proporciona una perspectiva teórica valiosa para comprender cómo los estudiantes, particularmente los de Ciencias Sociales, interpretan y atribuyen significados a las convocatorias dentro del marco del currículo por competencias.

Además, la gestión curricular por competencias enfrenta desafíos institucionales en Nicaragua, como indican Martínez-Avenidaño *et al.* (2016), lo que evidencia que las políticas no siempre se traducen en experiencias homogéneas. De igual manera, estudios recientes muestran que las percepciones de los estudiantes respecto a las experiencias investigativas y a las competencias en la formación universitaria local son mayoritariamente positivas, aunque con espacio para mejorar en retroalimentación y apoyo institucional (Díaz Pérez & Urtecho Arancibia, 2023).

Por otra parte, investigaciones realizadas entre docentes de educación inicial y básica señalan que, si bien valoran las competencias educativas como fundamentales para el aprendizaje, también reportan carencias en recursos, en capacitación y en la claridad de los criterios de evaluación (Cardozo, 2023). Al mismo tiempo, textos sobre teoría del interaccionismo simbólico reconocen que los signos, gestos y la interacción agente-símbolo son elementos centrales para la construcción de significados en contextos educativos (Sánchez Jerez, 2008).

El interaccionismo simbólico, una teoría social delineada por Blumer, Manis, Meltzer y Mead, sintetiza la noción de que la capacidad del pensamiento humano se configura a través de la interacción social. Dentro de este marco teórico, las personas aprenden significados, y los símbolos les permiten ejercer su capacidad de pensamiento característicamente humana. Además, tienen la habilidad de modificar o alterar estos significados y símbolos en sus acciones e interacciones con base en su interpretación de la situación. Este proceso implica que las personas pueden introducir modificaciones y alternativas debido a su capacidad de interactuar consigo mismas, permitiéndoles examinar posibles cursos de acción y evaluar ventajas y desventajas relativas antes de tomar decisiones (Ritzer, 1993, p. 271).

Según la teoría de Blumer, se distinguen dos formas fundamentales de interacción social. La primera es la interacción no simbólica, también denominada “la conversación de gestos”. En este tipo de interacción, no es necesario que haya un proceso de pensamiento involucrado; se refiere a acciones comunicativas basadas en gestos y expresiones físicas más que en símbolos verbales. Esta forma de interacción se centra en la comunicación gestual y no verbal. La segunda forma es la

interacción simbólica. Contrariamente a la interacción no simbólica, la interacción simbólica implica el uso de símbolos y requiere un proceso mental. Aquí, las personas emplean símbolos, como palabras o signos, para comunicarse y asignar significados a las acciones y situaciones. Este tipo de interacción implica un nivel más avanzado de procesamiento cognitivo, ya que los individuos deben comprender y aplicar símbolos para compartir significados. (Blumer, 1969 p.6)

Esta teoría sostiene que la realidad social es construida a través de la interacción simbólica, donde los individuos asignan significados a los objetos y situaciones en función de sus experiencias y contextos sociales.

En este sentido, en el interaccionismo simbólico (Symbolic Interactionism), Herbert Blumer (1969) establece las tres premisas básicas de este enfoque:

1. Los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuyen a los objetos y situaciones que los rodean.
2. La significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores.
3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican mediante dicho proceso.

Según Mead, la interacción simbólica es un análisis crucial que se centra en la exposición de gestos y la respuesta a sus significados. En este contexto, un gesto representa una parte de un acto más amplio, y encapsula su significado, como el puño amenazante que indica la posibilidad de un ataque o la declaración de guerra que expresa la postura y la línea de acción de un país. Gestos como ruegos, órdenes, mandatos y declaraciones proporcionan a la persona receptora una comprensión de la intención futura del individuo que los realiza. La respuesta de la persona se organiza en función de los significados que atribuye a estos gestos. Los gestos sirven como signos o indicaciones de las intenciones y deseos del emisor, teniendo significado tanto para el emisor como para el receptor.

Cuando ambos atribuyen el mismo significado, se logra la comprensión mutua. Mead identifica tres líneas de significado: lo que la persona receptora debe hacer, lo que el emisor planea hacer y la acción conjunta que surge de la coordinación de ambos. (Blumer, 1982, p.7)

Marco Conceptual

Significados

En la sociedad mínima⁴, los individuos participan en actos sociales utilizando las primeras etapas de las acciones de otros como gestos, que actúan como guías para completar dichos actos. Esta interacción, evidente en situaciones como la riña de perros, donde cada perro ajusta su comportamiento en función de las acciones del otro, o en contextos humanos como el pugilismo, la esgrima o incluso en la conducta de un pollo corriendo hacia una gallina, se percibe como una forma de comunicación. En este sentido, los gestos, considerados símbolos, señalan, significan y provocan acciones apropiadas para las etapas posteriores del acto y, de manera secundaria, para los objetos involucrados en esos actos.

Es crucial destacar que estos significados no son subjetivos, privados ni mentales; por el contrario, están objetivamente presentes en la situación social (Mead, 1973, p.22). Además, como señala Gómez (2018, p.45), los significados no son simplemente transmitidos, sino que son contruidos y reconstruidos continuamente a través de la interacción social; es en el intercambio comunicativo donde los individuos negocian y atribuyen sentidos a las acciones y objetos que los rodean.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico de Mead, los gestos adquieren un carácter simbólico al indicar no solo las acciones futuras del individuo, sino también los significados compartidos y los objetivos presentes en la interacción social. En esta línea, Castillo (2020, p.78) sostiene que el lenguaje funciona como un sistema simbólico que permite a los individuos compartir significados y coordinar acciones, lo que posibilita la construcción de realidades sociales compartidas y la comprensión mutua en los procesos comunicativos.

Cuando un gesto no solo representa la idea que lo motiva, sino que también evoca esa idea en otro individuo, nos encontramos ante un símbolo signifiicante. En el ejemplo de la riña de perros, observamos un gesto que provoca una respuesta adecuada; de manera similar, en la situación actual, se presenta un símbolo que se conecta con un significado en la experiencia del primer individuo y, al mismo tiempo, despierta ese mismo significado en el segundo individuo. Cuando el gesto alcanza esta complejidad, se transforma en lo que George Herbert Mead denomina lenguaje. En este punto, se convierte en un símbolo signifiicante que representa un significado específico (Mead, 1973, p.65). Mead destaca cómo los gestos evolucionan hacia símbolos signifiicativos cuando adquieren la capacidad de representar y evocar significados compartidos en la interacción social.

⁴ Se refiere a un concepto en el contexto de sus reflexiones sobre la interacción simbólica y el desarrollo del "Self". Mead utiliza este término para describir una situación social elemental o básica, en la cual los individuos participan en actos sociales simples.

Para Blumer, los significados dentro del interaccionismo simbólico se fundamentan en tres premisas esenciales, siendo la primera la noción de que los seres humanos dirigen sus acciones hacia las cosas en función de sus significados personales. En este contexto, “cosas” abarca desde objetos físicos como árboles o sillas hasta categorías abstractas como amistades o enemistades. La segunda premisa sostiene que estos significados se originan a partir de la interacción social de cada individuo con su entorno. La tercera premisa señala que estos significados son susceptibles de ser manipulados y modificados a través de un proceso interpretativo que la persona emplea al enfrentarse a las diversas situaciones y elementos en su vida cotidiana (Blumer 1982, p.2) Es decir, el interaccionismo se apoya en la relación entre la orientación de las acciones humanas, la interacción social y el proceso interpretativo que da forma y adapta los significados atribuidos a las cosas percibidas.

Percepciones

George Mead, en el contexto del interaccionismo simbólico, aborda la teoría de la percepción sensorial desde una perspectiva que va más allá de la simple recepción de estímulos externos. La percepción, según Mead, no se limita únicamente a la captación de lo que está presente frente a nosotros; más bien, implica un proceso complejo de interpretación y distinción entre lo que se puede confiar y lo que no. Mead señala que tradicionalmente se ha elaborado la teoría de la percepción en términos de estímulos externos. Este enfoque implica la idea de que percibimos el mundo a través de la recepción de señales provenientes del entorno. Sin embargo, Mead va más allá al destacar la importancia de la confianza en la percepción. No solo se trata de recibir estímulos, sino de discernir entre aquellos en los que podemos confiar y aquellos en los que no podemos confiar de la misma manera. Incluso cuando un objeto está presente, Mead sugiere que puede surgir una discriminación en la percepción. (Mead, 1973, p.54)

En este sentido, como lo afirma Ortega y Gasset (2007), la percepción no es un mero registro pasivo de lo que sucede, sino un proceso activo donde la mente interpreta y da sentido a las impresiones recibidas, integrando la experiencia previa y el contexto social para construir la realidad percibida (p. 112). De esta manera, la percepción se configura como un fenómeno complejo, que involucra tanto la realidad externa como las construcciones internas del individuo.

Imaginemos que un estudiante recibe la convocatoria para determinado componente (asignatura) y debe demostrar las competencias que no pudo cumplir en una evaluación previa. Similar a la distinción entre el estímulo externo y la experiencia sensorial, aquí el estímulo externo es la convocatoria misma, es decir, la notificación de un espacio directo de comunicación entre el profesor y el estudiante. En este proceso, el estudiante no solo identifica el significado de la convocatoria, que implica una oportunidad para demostrar competencias no alcanzadas, sino que también evalúa su utilidad en el contexto de su aprendizaje. La convocatoria se convierte así en un elemento más complejo que un simple estímulo externo; adquiere un significado y

una utilidad particular en la percepción del estudiante, influyendo directamente en su proceso educativo y ofreciéndole la posibilidad de redimirse en las competencias no logradas.

Para Mead, la percepción se concibe como un proceso que implica formas generales tanto en la experiencia individual como en los objetos mismos. Se destaca que no es posible construir un elemento perceptual, como un color, a partir de series de sensaciones individuales. En cambio, se subraya la importancia de que la experiencia, incluso la individual, parta de un todo. La percepción implica el reconocimiento de un elemento común y se opone a un análisis que asume que el todo percibido es simplemente una organización de elementos separados. (Mead, 1973, p.60)

De manera complementaria, Pérez Gómez (2010) enfatiza que la percepción es inseparable de la intencionalidad del sujeto, dado que siempre está dirigida hacia algo y mediada por el contexto y las expectativas del individuo. Por ello, comprender la percepción implica también comprender el sentido que el sujeto otorga a los estímulos y experiencias, lo que resulta fundamental en procesos educativos y sociales (p. 87).

El currículo por competencias de la UNAN, Managua

En el marco del plan de estudios centrado en la formación por competencias, el año académico se divide en dos semestres, cada uno de los cuales incluye una estructura compuesta por cinco asignaturas que reciben el nombre de componentes. Cabe destacar que estos elementos varían según el año de estudio, con la excepción del componente integrador, el cual se mantiene a lo largo de los primeros cuatro años de la carrera y abarca un conjunto de ocho cursos integradores.

Los componentes curriculares de carácter disciplinario, tanto en su manifestación básica como profesionalizante, desempeñan el rol de fomentar el conocimiento teórico-práctico (saber conocer). Este conocimiento alcanza su máxima expresión en el componente integrador, donde se materializa y evidencia mediante su aplicación en la práctica (saber hacer y saber ser) (UNAN, Managua, 2022). La evaluación de los logros educativos se concreta a través de un único producto integrador, el cual sirve de punto de confluencia de todos los componentes curriculares del respectivo semestre.

En tal sentido, se ha implementado la práctica de trabajar en torno a la creación de un bien o servicio previamente determinado por un colectivo de estudiantes. De acuerdo con los indicadores de logro y las competencias de evaluación, detallados minuciosamente en la rúbrica integral destinada a valorar los aprendizajes evidenciados en el Producto Integrador Final, cada instructor de los diferentes componentes procederá a asignar la calificación correspondiente a su respectivo componente curricular, ya sea básico, profesionalizante o integrador.

Previamente a la presentación del Producto Integrador Final, se requiere que los estudiantes se familiaricen con la rúbrica de evaluación que registra el proceso y los elementos que se van a valorar, lo que representa un refinamiento cualitativo de su desarrollo competencial. El proceso formativo y de evaluación de los estudian-

tes se somete a un escrutinio minucioso que contempla tres criterios esenciales: el cognoscitivo, el procedimental y el actitudinal. En particular, el último criterio será sometido a una evaluación exhaustiva, considerando el comportamiento y la actitud de cada estudiante, tanto en su desempeño colectivo en el equipo de trabajo como en su actuación individual, con especial rigor en la evaluación de las competencias genéricas.

En caso de no cumplir con el nivel requerido para la aprobación de un componente curricular específico, los estudiantes deberán participar en convocatorias destinadas a potenciar y rectificar sus competencias. (UNAN, Managua, 2022).

Asimismo, según Téllez y Mendoza (2018), la implementación del currículo por competencias requiere una evaluación continua y formativa que no solo mida los aprendizajes, sino que también retroalimente el proceso, fomentando el desarrollo integral del estudiante e integrando aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales en un contexto real y dinámico (p. 45).

Convocatorias

Siguiendo los objetivos de la investigación es necesario explicar el proceso y la metodología mediante la cual se desarrollan las convocatorias educativas de la UNAN-Managua, centrando la atención en las normativas internas que rigen el funcionamiento de esta institución académica.

Para comenzar, es fundamental destacar que las convocatorias se efectúan una vez concluido el proceso de evaluación, conforme a lo estipulado en el artículo 17, Inciso A, de las regulaciones internas vigentes:

1. Lo que se evalúa, es decir los resultados de aprendizaje (objetivos de aprendizaje), que evidencian el desarrollo de las competencias en los estudiantes, y que se relacionan con los objetivos de aprendizaje que tiene cada componente curricular o componentes curriculares. (UNAN, Managua, 2021).

Esto significa que, después de que los estudiantes completan un período de aprendizaje, se realiza una evaluación para determinar en qué medida han adquirido los conocimientos, habilidades y competencias específicas previamente establecidas. Una vez concluida esta evaluación, se da inicio al proceso de convocatoria.

Las convocatorias son un proceso pedagógico por medio del cual el cuerpo docente o la entidad académica aportan un incremento sustancial al proceso de instrucción de los estudiantes. Este enfoque concibe la adaptación a los ritmos de aprendizaje individualizados, propugnando la flexibilidad y orientándose hacia la potenciación de las áreas en las que se detecten notables insuficiencias, con la finalidad de contribuir a la mejora en el ámbito educativo. En otros términos, representan un acompañamiento pedagógico en el cual el docente brinda orientación personalizada de acuerdo con las necesidades específicas de aprendizaje que cada estudiante presente.

Las competencias alcanzadas por los estudiantes son medidas bajo los instrumentos de evaluación, como rúbricas o matrices de evaluación, los cuales, según el Art.18, inciso..., son herramientas que:

- 1. Permiten evaluar de manera individual o integrada el aprendizaje de los estudiantes.
- 2. Relacionan los indicadores y descriptores de evaluación con el contenido de las evidencias.
- 3. Presentan claramente los criterios de evaluación en diferentes grados o niveles.
- 4. Expresan los posibles estados de desarrollo o grados de dominio en que pueden encontrarse los estudiantes.

Las rúbricas deben tener parámetros que analicen un aspecto de las competencias, así como características cualitativas (evidencias: pruebas, señales, funcionamientos o características observables) de los desempeños (conductas concretas) que demuestran que los estudiantes desarrollaron una competencia. Estos serán medidos por niveles y tendrán valores cuantitativos en un rango de calificación de cinco (5) a dos (2), donde el nivel cinco indica que la competencia se ha alcanzado de manera sobresaliente y el nivel dos que no se ha alcanzado la competencia necesaria.

Art.19. Inciso C.

Tabla 1. Descripción de los niveles cuantitativos sobre el alcance de competencias.

Niveles de calificación	Descripción	Calificación Juicio de aprobación
5	Alcanzado de manera sobresaliente	Aprobado, no requiere tutoría
4	Alcanzado de manera notable	Aprobado, pero requiere esfuerzo del estudiante
3	Parcialmente superado, pero con evidencias	Aprobado, requiere esfuerzo del estudiante y tutoría
2	No alcanzado / no demostrado por evidencias	Reprobado, requiere un alto esfuerzo del estudiante y tutoría intensiva

Nota. Tomada de las normativas de la UNAN-Managua (2021, p.5)

Metodología

Diseño de la investigación

El estudio se enmarcó en un diseño cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, alineado con los postulados del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1934). Esta elección metodológica se justificó por la necesidad de explorar, desde la perspectiva de los actores, los significados y percepciones que estudiantes y docentes atribuyen a las convocatorias en el contexto del currículo por competencias de la UNAN. Dado que

el fenómeno de estudio involucra construcciones subjetivas, emociones y procesos de interacción social, se privilegiaron técnicas cualitativas —entrevistas en profundidad y grupos focales— que permitieron capturar la riqueza de las experiencias individuales y su vinculación con estructuras institucionales más amplias.

Participantes

La muestra incluyó dos grupos de participantes:

1. **Estudiantes:** Grupo focal: siete (7) estudiantes (cinco (5) mujeres, dos (2) varones) de la carrera de Ciencias Sociales, con edades entre dieciocho (18) y veinticuatro (24) años y distribuidos en diferentes años académicos (de primero a cuarto). Todos habían reprobado al menos un componente curricular y participado en procesos de convocatoria. Entrevistas en profundidad: dos (2) estudiantes varones (dieciocho (18) y veinte (20) años) de segundo y tercer año, respectivamente, en situación similar. La selección priorizó la diversidad de años académicos para capturar experiencias heterogéneas, manteniendo como criterio único la participación en convocatorias.
2. **Docentes:** Dos profesores de la carrera de Ciencias Sociales: uno con más de diez (10) años de experiencia en componentes básicos y profesionalizantes, y otro con tres (3) años de experiencia en componentes integradores. Su inclusión se basó en su conocimiento práctico del currículo por competencias y su rol directo en la implementación de convocatorias.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos, se emplearon dos técnicas complementarias:

1. **Grupo focal:** una sesión de cuarenta y cinco (45) minutos con siete (7) estudiantes, guiada por preguntas semiestructuradas sobre significados, percepciones y experiencias vinculadas a las convocatorias. La dinámica grupal permitió identificar consensos y divergencias, registrándose mediante grabación de audio para preservar la riqueza de las interacciones.
2. **Entrevistas a profundidad:** dos encuentros individuales de cuarenta y cinco (45) minutos cada uno, centrados en explorar narrativas personales sobre el proceso de convocatorias. El guion temático, flexible pero anclado en las variables de estudio, facilitó profundizar en aspectos como estrategias de preparación y emociones asociadas.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante codificación temática asistida por ATLAS.ti, identificando patrones en torno a las variables de estudio (significados, percepciones, currículo por competencias y convocatorias). La confiabilidad se aseguró mediante:

- **Triangulación metodológica:** contrastando perspectivas de estudiantes (grupo focal y entrevistas) y docentes.

- **Triangulación teórica:** vinculando hallazgos con el marco del interaccionismo simbólico.

La saturación teórica se alcanzó cuando nuevos datos dejaron de generar categorías emergentes —por ejemplo, el tema de dualidad emocional (esperanza-frustración) surgió de forma recurrente en todas las fuentes—, y las relaciones entre códigos se consolidaron (ej: estrategias de preparación vinculadas a estilos de aprendizaje).

Consideraciones éticas

El estudio se condujo bajo principios éticos fundamentales. Previo a la recolección de datos, se obtuvo el consentimiento verbal de todos los participantes, asegurando su comprensión sobre los objetivos, la confidencialidad y el derecho a retirarse. Se utilizaron seudónimos en transcripciones y análisis para proteger su identidad, eliminando cualquier dato personal identificable.

Resultados y discusión

Significados, percepciones y desarrollo de competencias en estudiantes de Ciencias Sociales frente a las convocatorias

Los resultados revelan que, aunque las convocatorias son vistas como una segunda oportunidad de aprendizaje, también generan ansiedad y estrés, especialmente en quienes las enfrentan por primera vez. Sin embargo, quienes han participado en varias convocatorias muestran una actitud más resiliente y perciben este proceso como una oportunidad para corregir errores y consolidar su aprendizaje. Asimismo, las convocatorias parecen desempeñar un papel importante en el desarrollo de habilidades académicas y socio emocionales, tales como la expresión oral, el análisis crítico y la gestión del tiempo.

1. Significados atribuidos a las convocatorias

Uno de los aspectos clave de este estudio fue comprender el significado que los estudiantes otorgan al proceso de convocatoria dentro de su formación académica. Los hallazgos indican que los estudiantes interpretan la convocatoria desde dos perspectivas principales:

- Una segunda oportunidad de aprendizaje y mejora.
- Un proceso generador de estrés y ansiedad.

Desde la primera perspectiva, los estudiantes coinciden en que la convocatoria **no es un castigo**, sino una oportunidad para corregir errores, recibir orientación y mejorar su desempeño académico. Uno de los participantes lo expresó de la siguiente manera:

“Si yo tal vez hice mal el trabajo, el maestro me dice que tengo que volver a convocatoria para mejorarlo” (Pedro, entrevista 2).

Este punto de vista también se ve reflejado en la percepción de algunos estudiantes en el grupo focal:

“Quizás lo que no alcanzaste o no lograste alcanzar lo alcanzaste por medio de la convocatoria” (Luisa, grupo focal).

Algunos estudiantes señalan que el proceso de convocatoria les ayuda a organizar mejor sus ideas y a consolidar su aprendizaje. Sin embargo, no todos los estudiantes comparten esta percepción desde el inicio. Algunos participantes relataron que, cuando fueron informados de su convocatoria, experimentaron sentimientos de frustración y angustia. Esto se debe a la incertidumbre sobre su capacidad para aprobar y la sensación de que su esfuerzo inicial no fue suficiente. “Nos da estrés, nos da ansiedad, porque percibimos que tal vez nos vamos a quedar” (Luisa, grupo focal). “Cuando me dijeron que iba a convocatoria, fue algo estresante, porque es una meta inalcanzable que tengo que superar” (Rosa, grupo focal).

La incertidumbre sobre el resultado final genera un estado de preocupación que puede influir en la manera en que los estudiantes enfrentan el proceso. El miedo a fallar nuevamente es un factor que impacta la motivación de algunos estudiantes, especialmente aquellos que asisten por primera vez a una convocatoria.

No obstante, aquellos que han participado en múltiples convocatorias a lo largo de su formación universitaria tienden a mostrar una mayor capacidad de afrontamiento. La experiencia repetida parece favorecer una percepción más positiva del proceso y una actitud más orientada a la mejora continua.

2. Percepción de la utilidad de las convocatorias

Los participantes en el estudio consideran que las convocatorias tienen un impacto positivo en su desarrollo académico. Esta percepción se manifiesta en dos áreas principales:

- Mejora en el aprendizaje y la corrección de errores.
- Desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales.

En términos de aprendizaje, los estudiantes destacaron que las convocatorias les permiten identificar sus errores, corregirlos y reforzar su conocimiento. Esta idea se refleja en la afirmación de una de las participantes:

“Las convocatorias nos sirven porque te das cuenta de lo que hiciste mal la primera vez” (Susana, grupo focal).

Además, varios estudiantes señalaron que el proceso de convocatoria les permitió entender mejor los contenidos, ya que, en la primera oportunidad, pudieron haber cometido errores a la falta de preparación o a los nervios.

En cuanto al desarrollo de habilidades, los estudiantes identificaron mejoras en su capacidad de análisis y argumentación, así como en su expresión oral:

“Antes me quedaba trabada y se me olvidaba todo, pero ahora ya me expreso mejor en público” (Ana, grupo focal).

“Perdí el miedo a hablar en público y me sentí más desenvuelto” (Ever, grupo focal).

Otro aspecto importante mencionado es que las convocatorias permiten a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y trabajar en la consolidación de competencias necesarias para su futuro profesional.

“La convocatoria es buena porque en ella uno aprende y ahí es donde agarra la mentalidad para desarrollarse como futuro profesional” (Pedro, entrevista 2).

3. Estrategias de preparación para las convocatorias

Los estudiantes utilizan distintas estrategias para prepararse, las cuales pueden agruparse en tres categorías principales:

- Memorización mecánica.
- Análisis y ampliación de información.
- Trabajo colaborativo.

Algunos participantes indicaron que su estrategia principal es memorizar la información contenida en sus trabajos y presentaciones:

“Estudio, leo un papel y me lo aprendo de memoria” (Pedro, entrevista 2).

Sin embargo, otros estudiantes optan por un enfoque más analítico, ampliando la información y buscando distintas fuentes para fortalecer su argumentación:

“Leo y analizo más allá de lo que está en el ensayo para tener una mejor visión del tema” (Luisa, grupo focal).

Además, el trabajo en equipo es una estrategia común entre los estudiantes. Algunos de ellos se organizan en grupos de estudio para repasar la información y mejorar sus presentaciones:

“Nos juntamos para volver a leer la información y mejorarla” (Angela, grupo focal).

4. Factores emocionales y sociales en la convocatoria

4.1. Impacto emocional

Los estudiantes mencionaron que enfrentar una convocatoria genera una mezcla de emociones. Al principio, muchos experimentan ansiedad, estrés y tristeza, especialmente al compararse con sus compañeros que aprobaron en el primer intento:

“Todos pasaron y yo no. Me sentí como que iba a llorar” (Pedro, entrevista 2).

Sin embargo, algunos estudiantes resaltaron que, con el tiempo, han aprendido a gestionar estas emociones y a ver la convocatoria como una oportunidad de mejora:

“Con el tiempo me di cuenta de que las convocatorias me ayudan a mejorar” (José, entrevista 1).

Percepción de las docentes sobre las convocatorias como estrategia de aprendizaje

Las convocatorias en el ámbito educativo representan una oportunidad para que los estudiantes mejoren su desempeño académico. Desde la experiencia docente, este proceso no solo permite reforzar conocimientos, sino que también impacta en la confianza y las habilidades de los estudiantes.

1. Significados atribuidos a las convocatorias

Para las docentes entrevistadas, la convocatoria no debe percibirse como un castigo, sino como un espacio de aprendizaje. Ambas coinciden en que, si bien puede generar ansiedad en los estudiantes, también constituye una oportunidad para el crecimiento académico y personal.

“Las convocatorias son necesarias porque muchas veces los estudiantes no logran demostrar todo lo que saben en un primer intento. Algunos por nervios, otros porque no entendieron bien qué se les pedía. Con esta oportunidad, pueden corregir, mejorar y aprender.” (Teodora, entrevista).
“Siempre les digo a mis estudiantes que no vean la convocatoria como un castigo. Es normal que a veces no logremos los objetivos a la primera, lo importante es intentarlo otra vez, pero con más preparación.” (Yanina, entrevista).

Sin embargo, ambas docentes reconocen que, para muchos estudiantes, este proceso es sinónimo de estrés y preocupación. La incertidumbre sobre el resultado final genera temor, especialmente en aquellos que enfrentan una convocatoria por primera vez.

“Algunos llegan con miedo, casi sin hablar, porque sienten que están en un juicio final. No debería ser así, pero entiendo que la presión les afecta mucho.” (Teodora, entrevista).
“A veces me preocupa ver a estudiantes con tanto miedo. Algunos ni siquiera preguntan sus dudas porque sienten que ya han fallado antes y no quieren volver a equivocarse.” (Yanina, entrevista).

No obstante, ambas docentes han observado que los estudiantes que han pasado por varias convocatorias desarrollan una mayor tolerancia a la frustración y adquieren mejores estrategias de aprendizaje.

“He notado que quienes ya han tenido convocatorias antes vienen con otra actitud. Aprenden a organizarse mejor, saben qué esperar y se sienten un poco más seguros.” (Teodora, entrevista).
“Con el tiempo, los estudiantes que han enfrentado convocatorias dejan de verlo como algo aterrador y empiezan a verlo como un reto que pueden superar.” (Yanina, entrevista).

2. Percepción de la utilidad de las convocatorias

Las docentes consideran que las convocatorias no solo tienen un impacto en las calificaciones, sino que también ayudan a fortalecer habilidades académicas como la argumentación, la expresión oral y el análisis crítico.

“Yo veo las convocatorias como una segunda oportunidad no solo para los estudiantes, sino también para nosotros como docentes. Es una forma de saber si realmente lograron comprender los contenidos y qué podemos hacer para que aprendan mejor.” (Teodora, entrevista).

“Algunos llegan mucho más preparados a la convocatoria que a la primera evaluación. Se nota que hicieron un esfuerzo extra por entender el tema y eso es un aprendizaje real.” (Yanina, entrevista).

Otro aspecto que resaltan es que las convocatorias permiten que los estudiantes tomen conciencia de sus errores y aprendan a corregirlos.

“La mayoría de las veces, cuando revisamos lo que hicieron mal, los estudiantes se dan cuenta de que no era tan difícil, solo que no organizaron bien sus ideas. Ese es un aprendizaje valioso.” (Teodora, entrevista).

“Me gusta cuando después de la convocatoria me dicen: ‘Profe, ahora sí entendí’. Ahí uno se da cuenta de que realmente aprovecharon la oportunidad.” (Yanina, entrevista).

Asimismo, mencionan que este proceso ayuda a los estudiantes a desarrollar disciplina y responsabilidad en su aprendizaje.

“Cuando saben que tienen que ir a convocatoria, los estudiantes empiezan a organizar mejor su tiempo y a estudiar de manera más estructurada. Al final, eso les sirve para toda su formación.” (Teodora, entrevista).

“He visto casos en los que después de una convocatoria, el estudiante cambia completamente su actitud y se vuelve más comprometido con sus estudios.” (Yanina, entrevista).

3. Desafíos y dificultades en la implementación de convocatorias

A pesar de los beneficios, las docentes reconocen que las convocatorias presentan ciertos desafíos tanto para los estudiantes como para los docentes. Uno de los principales problemas es la falta de preparación por parte de algunos alumnos.

“Hay estudiantes que ven la convocatoria como un mero trámite, llegan sin haber revisado nada y esperan aprobar con solo presentarse. Es ahí donde el proceso pierde su sentido.” (Teodora, entrevista).

“Me frustra cuando veo que algunos estudiantes no hacen ningún esfuerzo por mejorar. A veces les damos todas las herramientas, pero si ellos no las usan, el proceso no sirve.” (Yanina, entrevista).

Otro reto que mencionan es el tiempo que implica para los docentes organizar y evaluar las convocatorias.

“Muchas veces tenemos que dedicar tiempo extra fuera del horario de clases para atender estas evaluaciones. Es un compromiso grande para nosotros también.” (Teodora, entrevista).

“A veces el calendario académico es muy ajustado y hay que encontrar la manera de encajar las convocatorias sin afectar el desarrollo normal de las clases.” (Yanina, entrevista).

Finalmente, destacan que la actitud del estudiante es clave para que la convocatoria sea realmente provechosa.

“Si un estudiante llega con la mentalidad de solo ‘cumplir’ y no de aprender, entonces no sacará provecho de la convocatoria.” (Teodora, entrevista).

“Siempre les digo que la convocatoria no es solo para pasar la materia, sino para mejorar y crecer como estudiantes. Algunos lo entienden y lo aprovechan, otros solo lo ven como una obligación.” (Yanina, entrevista).

Conclusiones

Las convocatorias, en el marco del currículo por competencias de la UNAN - Managua, son espacios de interacción simbólica donde se manifiestan diferentes cosmovisiones académicas por el significado, la identidad y el aprendizaje. Los estudiantes, al enfrentarlas, no solo demuestran habilidades, sino que negocian su lugar en la comunidad académica —un proceso que Blumer (1969) definiría como “conversación de gestos” institucionalizada. A continuación, se presentan las conclusiones por cada objetivo de investigación planteado.

Identificar el significado y percepción que los estudiantes y docentes le brindan a las convocatorias

Los significados atribuidos a las convocatorias emergen como construcciones sociales dinámicas, moldeadas por las interacciones entre estudiantes, docentes y el marco institucional de la UNAN - Managua. Desde el interaccionismo simbólico, las convocatorias funcionan como símbolos significantes (Mead, 1973) que adquieren sentido en la negociación de roles y expectativas. Para los estudiantes, estos procesos representan una dualidad: por un lado, son percibidos como una segunda oportunidad para demostrar competencias no alcanzadas inicialmente, como refleja la afirmación “me ayudaron a mejorar bastante” (José).

Por otro lado, generan ansiedad y estrés, especialmente en quienes las enfrentan por primera vez, al interpretarlas como un recordatorio de fracaso (“me sentí triste porque todos pasaron y yo no”, Pedro). Los docentes, en cambio, enfatizan su rol pedagógico: “no son un castigo, sino una forma de corregir y aprender” (Teodora). Esta divergencia de significados refleja cómo el contexto de interacción (Blumer, 1982) —ya sea desde la posición de evaluador o evaluado— modula la interpretación de las convocatorias. Así, mientras los estudiantes las ven como un espacio de superación

personal y académico, los docentes las conciben como herramientas para garantizar el dominio de competencias dentro del currículo.

La profesora Teodora, por ejemplo, enfatiza que las convocatorias son “una forma de saber si realmente lograron comprender los contenidos”, alineándose con el principio de que los significados emergen de la acción conjunta (Mead, 1973).

Analizar el sentido de utilidad que los estudiantes y docentes le otorgan a las convocatorias

Las convocatorias en la UNAN cumplen una doble función. Por un lado, son herramientas prácticas para mejorar el rendimiento académico, como corregir errores o reforzar conocimientos (según estudiantes como Rosa). Por otro, actúan como espacios de entrenamiento informal donde los alumnos desarrollan habilidades como hablar en público o manejar la presión. Un ejemplo claro es Ana, quien asegura que estas actividades le ayudaron a “superar el miedo a expresarse frente a otros”, una habilidad clave en su formación profesional.

Para los profesores, estas evaluaciones tienen un propósito institucional claro: sirven para verificar si los estudiantes han aprendido las competencias requeridas. La profesora Yanina lo explica así: “Las convocatorias muestran si el alumno realmente entendió los contenidos”. Sin embargo, no todos los estudiantes las ven igual. Pedro, por ejemplo, confiesa que solo estudia “memorizando para aprobar”, lo que revela una contradicción: lo que para la universidad es una forma de medir aprendizajes, para algunos alumnos se convierte en una estrategia superficial para pasar la materia.

Esta diferencia de perspectivas se explica desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969). Mientras la UNAN diseña las convocatorias como métodos de evaluación técnica, muchos estudiantes las experimentan como pruebas de resistencia emocional. Lo que los docentes miden como logros académicos (por ejemplo, “demostrar análisis crítico”, según el profesor Teodora), los alumnos lo viven como oportunidades para crecer personalmente. Pedro lo resume bien: “Aprendí que equivocarse es parte del proceso”, mostrando cómo estas actividades, más allá de las notas, les enseñan a enfrentar los fracasos.

El hallazgo clave es que las convocatorias generan resultados imprevistos. Su valor no está solo en evaluar conocimientos específicos, sino en ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como la perseverancia o la autoconfianza. El desafío para la universidad es aprovechar esta doble función: mantener el rigor académico, pero también reconocer y fortalecer el impacto emocional que estas prácticas tienen en la formación integral de los estudiantes.

Explicar el proceso de aprendizaje que tienen los estudiantes en las convocatorias

El aprendizaje durante las convocatorias surge de la interacción entre las normas establecidas de la UNAN y cómo los estudiantes las adaptan. Este proceso se divide en tres etapas interconectadas.

En la fase inicial de preparación, emergen dos patrones contrastantes. Por un lado, estudiantes como Luisa adoptan un enfoque reflexivo: “Analizo más allá del ensayo para entender el tema completo”, una práctica que se alinea con la teoría de Mead (1934) sobre la importancia de la autocrítica en el aprendizaje. Por otro lado, están aquellos como Pedro, que prefieren un método práctico: “Memorizo apuntes para cumplir con lo básico”, mostrando una relación superficial con los contenidos, en la que priorizan aprobar sobre profundizar.

Al llegar a la evaluación, las rúbricas de la UNAN (con escalas del 5 al 2) juegan un rol clave. Como explica Ángela: “Nos obligan a enfocarnos en lo que el profesor espera”, demostrando que estas guías no solo miden desempeños, sino que también moldean lo que los estudiantes consideran importante aprender (Blumer, 1982). Sin embargo, su rigidez tiene consecuencias: casos como el de Rosa, quien ve las convocatorias como “una meta imposible”, revelan cómo el sistema puede desmotivar a quienes necesitan mayor flexibilidad para expresar su comprensión de manera creativa.

Los resultados finales trascienden lo académico. Quienes aprueban, como José, experimentan un cambio en su autopercepción: “Ahora sé que las convocatorias no son malas”, mostrando cómo el éxito fortalece la confianza. En contraste, quienes reprueban, como Pedro, enfrentan un impacto emocional: “Me sentí como que iba a llorar”, lo que refleja cómo el fracaso puede marcar su identidad estudiantil. Según Mead (1973), esta dualidad prueba que el aprendizaje no es solo técnico: es un proceso donde los estudiantes negocian constantemente entre lo que la institución exige y cómo se ven a sí mismos.

Más que herramientas de evaluación, las convocatorias son espacios donde se entrelazan normas institucionales y estrategias individuales. Si bien las rúbricas garantizan estándares académicos, su diseño rígido a veces limita la innovación. Lo más significativo es que estos procesos no solo miden conocimientos, sino que dejan huellas duraderas en la autoimagen de los estudiantes.

Conclusión General

Las convocatorias en la UNAN, como parte del currículo por competencias, representan un espacio de interacción social complejo, donde estudiantes y docentes negocian significados, identidades y metas académicas. Para los estudiantes, son una segunda oportunidad con matices emocionales: desde la esperanza de mejorar (“un salvavidas”, José) hasta la ansiedad por el fracaso (“sentí que iba a llorar”, Pedro). Los docentes, por su parte, las conciben como herramientas para asegurar el dominio de las compe-

tencias, aunque reconocen desafíos, como la tendencia de algunos alumnos a reducir su preparación a la mera memorización (“aprender de memoria”, Pedro).

Esta investigación revela que las convocatorias no son solo un mecanismo académico, sino espacios de diálogos pedagógicos (Blumer, 1969), donde se entrelazan tres dimensiones clave:

- **Humana:** Gestión de emociones y construcción de resiliencia.
- **Académica:** Corrección de errores y desarrollo de competencias.
- **Institucional:** Cumplimiento de estándares y rendición de cuentas.

Sin embargo, para maximizar su impacto, es necesario:

1. Reforzar la comunicación: Transformar la narrativa de “castigo” a “oportunidad de crecimiento”, alineada con el principio de que los significados se construyen socialmente (Mead, 1973).
2. Flexibilizar las rúbricas: Diseñar instrumentos de evaluación que, sin perder rigor, permitan creatividad y adaptación a diferentes estilos de aprendizaje, evitando que se conviertan en herramientas rígidas.
3. Integrar apoyo socioemocional: Ofrecer tutorías que no solo corrijan errores académicos, sino que faciliten la gestión del estrés y la reconstrucción de la confianza de los estudiantes.

En esencia, el desafío radica en convertir las convocatorias en rituales de interacción simbólica, donde el currículo por competencias no sea un molde rígido, sino un marco dinámico que dialogue con las realidades individuales. Desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969; Mead, 1973), la educación no es un monólogo institucional, sino una conversación colectiva donde estudiantes, docentes y normas negocian significados.

Las convocatorias, en este sentido, deben trascender su rol de requisito académico, para convertirse en espacios donde las reglas (lo colectivo) y las emociones (lo individual) coexistan con las necesidades reales de los estudiantes.

Referencias

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. McGraw-Hill.
- Cardozo, S. (2023). Percepción de las competencias educativas en docentes de la educación inicial y escolar básica. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5(2), 29-35.
- Castillo, L. (2020). *Lenguaje y construcción social de la realidad*. Editorial Académica.
- Córdoba Peralta, A. L. (2023). El currículo por competencia y la evaluación universitaria: estudio de caso en la UNAN-Managua. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. <https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/20857>
- Díaz Pérez, A. A., & Urtecho Arancibia, F. C. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre las competencias y experiencias investigativas desarrolladas en su formación universitaria. *Estrategia y Gestión Universitaria*, UNAN-Managua.

- Díaz Pérez, A. A., & Urtecho Arancibia, F. del C. (2024). Percepciones de los estudiantes sobre las competencias y experiencias investigativas desarrolladas en su formación universitaria. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 12(2), e8583. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13936535>
- Gómez, P. (2018). *Construcción de significados en la interacción social*. Editorial Universidad Nacional.
- Golovina, N. S. (2022). Experiencia de implementación de currículo por competencia con el eje Introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales. *Revista Perspectivas, Universidad Nacional*. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/18588>
- Martínez-Avendaño, J. T., Navas-Calderón, J. B., & Chiong-Alegría, A. G. (2016). La gestión del currículo por competencias en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(4), 494-520. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i4.5927>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Ed.). University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo* (F. Mazía, Trad.). Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *La deshumanización del arte*. Ediciones Cátedra.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La intencionalidad y la percepción en la experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 81-92.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea* (1a ed.). McGraw-Hill Interamericana de España. (Trabajo original publicado en 1990).
- Sánchez Jerez, E. (2008). El interaccionismo simbólico y la educación dual. *Revista Temas, Universidad Santo Tomás, Colombia*.
- Téllez, M., & Mendoza, J. (2018). Evaluación formativa en la educación superior: Hacia un enfoque integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 38-52.
- UNAN-Managua. (2021). *Normativa de evaluación, promoción académica y equivalencias de UNAN Managua 2021*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.
- UNAN-Managua. (2021). *Planificación semestral y diaria para desarrollar competencias*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.
- UNAN-Managua. (2022). *Planificación académica individual*. Editorial Universitaria UNAN-Managua