



# **Nuevos escenarios para la docencia universitaria**

Entornos híbridos y pedagogías emergentes

**Alicia Rivera Morales**  
**David Alejandro Ornelas Gutiérrez**  
(Coordinadores)



# **Nuevos escenarios de la docencia universitaria Entornos híbridos y pedagogías emergentes**

Memorias del IX Simposio Internacional  
de Docencia Universitaria

Alicia Rivera Morales  
David Alejandro Ornelas Gutiérrez  
(Coordinadores)

  
-----  
EDITORIAL  
CETYS  
UNIVERSIDAD



**Dr. Fernando León García**  
Rector del Sistema CETYS Universidad

**Dr. Alberto Gárate Rivera**  
Vicerrector Académico

**C.P. Arturo Álvarez Soto**  
Vicerrector Administrativo

**Lic. Mónica Manzanilla Arellano**  
Vicerrectora de Avance Institucional

**Mtra. Jessica Ibarra Ramonet**  
Vicerrectora de Desarrollo  
y Experiencia Estudiantil

**Dr. Jorge Arturo Ortega Acevedo**  
Coordinador del Programa Editorial del CETYS Universidad



**Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza**  
Presidente de la AIDU

**Dra. Alicia Rivera Morales**  
Presidenta de la AIDU, México



*Nuevos escenarios de la docencia universitaria. Entornos híbridos y pedagogías emergentes*

D. R. © 2024 Los autores  
D. R. © 2024 Instituto Educativo del Noroeste, A. C.  
(Programa Editorial del CETYS Universidad)

Calzada CETYS, colonia Rivera s/n  
Mexicali, Baja California, C.P. 21259 [www.cetys.mx](http://www.cetys.mx)

Primera edición digital, agosto de 2024

ISBN: 978-607-8981-02-1

Lectura y corrección: Janeth Jasso  
Diseño editorial y de portada: Alejandra Gpe. Cárdenas Briseño

La presente es una edición cerrada y exclusiva del CETYS Universidad. Queda prohibida, sin la autorización expresa del editor, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, comprendidos reprográfico y tratamiento informático.



## COMITÉ CIENTÍFICO

### **CETYS Universidad**

Doris Elizabeth Becerra Polío  
Lucía Beltrán Rocha  
José Luis Bonilla Esquivel  
Karla María Díaz López  
Mónica Gárate Carrillo  
Linda Yulidia González Baltazar  
Carlos Antonio González Palacios  
Teresita Higashi Villalvazo  
Edgar Jiménez Soto  
Luis Enrique Linares Borboa  
Edgar Antonio Madrid  
María Eugenia Medina Barrios  
Claudia María Caridad Medina León  
Edgar Alonso Jiménez Soto  
Mónica Inés Monsiváis Almada  
Melanie Elizabeth Montes Silva  
Miguel Ángel Monteverde Ávalos  
Gabriela Navarro Espiritu  
Cecilia Osuna Lever  
Heberto Peterson Rodríguez  
José Norberto Quiroz Yoshida  
Edna Mireya Salazar Robles  
Ana Cecilia Tagliapietra Ovies  
Ana Karen Velázquez  
Patricia Trujillo Villafañe

### **Centro Mexicano de Investigación y Formación**

Rubén Abdel Villavicencio Martínez

### **Centro Universitario del Pacífico**

Antonio Jiménez Luna

### **Instituto Tecnológico de Sonora**

Armando Lozano Rodríguez

### **Universidad Autónoma de Baja California**

Brenda Imelda Boroel Cervantes  
Iván de Jesús Contreras Espinoza  
Graciela Cordero Arroyo  
Carlos David Díaz López  
Rodolfo García Galván  
Yessica Sandybel Garduño Espinoza  
Sergio Gerardo Málaga Villegas  
María Guadalupe Tinajero Villavicencio

### **Universidad Autónoma de Bucaramanga**

Adriana Ávila Zárate  
Lina María Osorio Valdés

### **Universidad Autónoma Metropolitana**

María Isabel Arbesú García

### **Universidad de Arizona**

Carmen King de Ramírez

### **Universidad Iberoamericana**

Rosario León Medina

### **Universidad Pedagógica Nacional / AIDU**

Victoria Eugenia Martínez Martínez  
Carlos Moya Ureta  
Edgar Salazar Ramírez  
Martha Lorena Izquierdo  
Javier Paricio Royo



# ÍNDICE

<b>Presentación .....</b>	<b>9</b>
---------------------------	----------

## **Línea 1. Pedagogías emergentes y docencia universitaria..... 11**

La práctica docente universitaria ante la enseñanza de la comunicación y el periodismo transmedia .....	12
Uniendo la teoría y la práctica en pedagogía: lecciones del aprendizaje basado en eventos.....	23
Docencia universitaria restaurativa postpandemia. Entre la prospectiva y la reflexión docente .....	29
La integración de lenguas adicionales en los programas educativos de la universidad pedagógica nacional: bases para un modelo de implementación .....	35
Nanoemprendedores de lo presencial a lo virtual: retos y oportunidades en tiempos de pandemia .....	43
Empowerment académico como recurso para el fortalecimiento de competencias personales y profesionales en estudiantes universitarios.....	55
Pensar al neoliberalismo. Una visión crítica desde la pedagogía analógica de lo cotidiano .....	61
Una mirada hermenéutica/barroca sobre las culturas de la enseñanza .....	69
Pedagogía de la alteridad: su desarrollo conceptual desde una red interinstitucional.....	74
La formación de personas desde la pedagogía de la alteridad.....	80

## **Línea 2. Tecnologías y entornos híbridos .....86**

Los aconteceres de la educación híbrida y los avatares del trabajo docente universitario. Reflexiones desde los profesores .....	87
Educación integral en comunidades digitales para padres de personas con discapacidad .....	94
Los entornos híbridos de aprendizaje para el desarrollo de competencias transversales del psicólogo educativo .....	102
El ABP como estrategia didáctica para la educación híbrida .....	109
Modelo Híbrido-Flexible (HyFlex): cuando los contextos importan.....	114
Reflexiones de modalidades emergentes de enseñanza-aprendizaje con recursos tecnológicos usos y apropiaciones .....	122
Metodología COIL: una propuesta de innovación en la enseñanza.....	127
Wikipedia en la universidad: experiencias del programa leamos Wikipedia en el aula .....	132
Nearpod y flipgrid, tecnologías emergentes que llegaron para quedarse .....	144
El podcast académico: espacio para la producción y el diálogo estudiantil .....	148
Inmersión para generar un <i>blueprint</i> de servicio .....	153

## **Línea 3. Nuevos escenarios para la docencia: didáctica y estudiantes en la pospandemia ..... 160**

El impacto de la educación a distancia en la UACH .....	161
Valores y uso del tiempo académico entre profesores universitarios .....	174
Aprendizaje basado en proyectos en la asignatura desarrollo de habilidades digitales para estudiantes de docencia .....	180



Simulación clínica como metodología activa para la atención primaria en salud en estudiantes de nutrición y dietética.....	185
Pensamiento computacional y creatividad. Herramientas transversales para potenciar procesos cognitivos en la educación con TIC.....	191
Gamificación de la tabla periódica.....	201

#### **Línea 4. Evaluación de la docencia y evaluación del aprendizaje en la universidad..... 210**

Los resultados de la evaluación de desempeño docente desde la perspectiva de la satisfacción estudiantil en una universidad privada del noroeste de México.....	211
Metaevaluación del proceso de evaluación docente en el nivel de posgrados.....	219
Transferencia de la formación de mentores: estudio de caso.....	226
Diseño y validación de la encuesta de evaluación del programa de mentorías en CETYS universidad.....	229

#### **Línea 5. Diversidad, equidad e inclusión en la educación superior..... 239**

Cuando en la escuela se devela la inadaptación-adaptación, también se revelan los estilos de afrontamiento.....	240
Primeros pasos hacia una institución inclusiva.....	246
Propuesta para elevar la permanencia en la educación superior de grupos vulnerables en el estado de Michoacán.....	251
Acciones preventivas y mecanismos de seguridad para prevenir el hostigamiento sexual y acoso contra las mujeres de la UCEMICH.....	260

#### **Línea 6. Docencia intercultural..... 265**

La pedagogía como una práctica emergente a través de la cultura alimentaria y la educación intercultural: experiencias en México y Brasil.....	266
Formación de maestros: experiencias interculturales y de internacionalización desde la clase de didáctica de las matemáticas.....	274
Procesos socioeducativos con profesores de educación básica en servicio, una experiencia de educación ambiental con enfoque intercultural.....	280
El huerto escolar para la enseñanza del cuidado del medio ambiente, la matemáticas, el español y el aprendizaje de valores.....	286
De qué se habla cuando se habla de comunidad. La categoría comunidad en el Plan De Estudios SEP 2022.....	290

#### **Línea 7. Investigación, función sustantiva en las universidades..... 297**

Reflexiones epistemológicas en torno a las experiencias de acompañamiento tutorial de tesis en la modalidad de recuperación de experiencias profesionales, la Licenciatura en Pedagogía, UPN-Ajusco.....	298
Los procesos de investigación de los estudiantes de posgrado en pedagogía de la UNAM FES Aragón.....	303
Estudiantes de licenciatura y el problema de investigación.....	310
La investigación colaborativa en la formación de jóvenes investigadores.....	316





Construcción colectiva de un modelo de diseño integral para la gestión del conocimiento en la carrera de arquitectura del Instituto Tecnológico de Tláhuac .....	322
---	-----

**Línea 8. Proyectos académicos de estudiantes de posgrado ..... 330**

Los hábitos de sueño y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato.....	331
Estrategia de intervención para consolidar una cultura de inclusión: el caso de la Escuela Secundaria no. 0699 David Alfaro Siqueiros.....	337
Estrategias lúdicas para incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales del alumnado de segundo grado de preescolar en Ensenada, Baja California .....	350





## PRESENTACIÓN

Del 1 al 4 de agosto de 2023, la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, capítulo México, y CETYS Universidad, llevaron a cabo el IX Simposio Internacional de Docencia Universitaria (SIDU). El tema de esta novena edición del simposio fueron las pedagogías emergentes y los entornos híbridos como elementos que configuran los nuevos escenarios de la práctica docente. A lo largo de cuatro días de intensa actividad académica, se realizaron talleres, conferencias magistrales, paneles, mesas de diálogo interdisciplinarias, presentaciones de libros, exhibición de carteles científicos y comunicaciones orales de trabajos de investigación e intervención educativa, con la participación de especialistas, profesores, investigadores y estudiantes universitarios.

Esta memoria recoge cerca de cincuenta trabajos presentados en el IX SIDU, relacionados con siete campos temáticos. Además, se presentan tres trabajos relacionados con ejercicios de investigación realizados por estudiantes de licenciatura y posgrado.

La línea temática 1, Pedagogías emergentes y docencia universitaria, reúne diez trabajos enfocados en el análisis de diversas propuestas pedagógicas que han emergido en décadas recientes y su relación con la docencia universitaria. Es un espacio para la reflexión y discusión sobre los planteamientos teóricos e implicaciones metodológicas de propuestas educativas como la pedagogía digital, la pedagogía de la alteridad, la pedagogía analítica, el aprendizaje basado en eventos, entre otras.

En la línea temática 2, Tecnologías y entornos híbridos, se agrupan once trabajos enfocados en el uso y aprovechamiento de las tecnologías para la educación. Recupera investigaciones y estudios sobre la articulación entre el trabajo docente y los ambientes presenciales y virtuales para el aprendizaje, así como las multimodalidades educativas que se generan en esa vinculación. De ahí que los trabajos incluidos en esta línea analizan la diversidad de interacciones educativas sincrónicas, asincrónicas e híbridas, desplegadas con la utilización de diversos recursos digitales que se incorporan a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario.

La línea temática 3, denominada Nuevos escenarios para la docencia: didáctica y estudiantes en la pospandemia, recoge seis trabajos de investigación orientados al análisis de los efectos de la pandemia por COVID-19 en los estudiantes, su comportamiento, sus actitudes y su desempeño académico. Además, comprende trabajos de intervención educativa enfocados en la descripción y análisis de prácticas, actividades y estrategias de enseñanza en educación superior y media superior, en el contexto de la pospandemia.

La línea temática 4 está dedicada al Análisis de un tema de especial relevancia en el ámbito de la educación escolar: la Evaluación de la docencia y la evaluación del aprendizaje. Así, en esta línea se reúnen cuatro estudios relacionados con enfoques y resultados de orden evaluativo relativos a la formación, desarrollo y prácticas profesionales en el ámbito de la docencia universitaria. Así mismo, se recogen aportes sobre los procesos de evaluación a través de los cuales se da cuenta del logro de los aprendizajes de estudiantes universitarios, ya que los resultados de la evaluación constituyen un indicador clave del grado de eficacia y calidad educativa.

En la línea temática 5 se reúnen trabajos de Investigación e intervención sobre diversidad, equidad e inclusión en educación superior. El IX SIDU dio espacio al análisis de esta temática de especial relevancia, partiendo del reconocimiento de que las profundas transformaciones a nivel global, regional, nacional y local son impulsadas por factores económicos, políticos, demográficos, culturales, y por el avance del conocimiento científico, cuyo desarrollo es continuo dentro de las instituciones de educación superior. Así mismo, se reconoce que nuevos fenómenos y problemáticas emergen, lo que amerita su investigación para develar causas, consecuencias y propuestas de solución. También para indagar el papel de los actores sociales, planteamientos y tendencias recientes conducentes a lograr una mejor comprensión y apreciación de la diversidad, guiados por estadios aspiracionales para transitar hacia una sociedad más justa, inclusiva y equitativa.



La línea temática 6 comprende trabajos sobre Docencia intercultural. A este grupo pertenecen cinco trabajos enfocados en el análisis de fenómenos como la relación entre los diferentes grupos étnicos y los llamados mestizos, que se dan en muchas instituciones educativas: las relaciones de género, las diferentes prácticas religiosas, las diferencias entre estudiantes con capacidades diferentes, las relaciones entre adultos y jóvenes, entre otras particularidades que se han buscado ignorar en otras épocas, situación que hace necesaria la identificación de propuestas de docencia alternativa que recuperen estas problemáticas.

En la línea temática 7 se reúnen cinco trabajos orientados al Análisis de la investigación como función sustantiva de las instituciones de educación superior. Con ese propósito, se presentan trabajos que ofrecen reflexiones sobre la formación de investigadores, la enseñanza de la investigación en la universidad, la gestión del conocimiento y los fundamentos epistemológicos de la investigación.

Los trabajos reunidos en esta Memoria representan una contribución importante al campo de la educación y de la docencia universitaria, en tanto muestran distintas maneras de responder a las problemáticas educativas cotidianas y presentan propuestas para afrontar los retos emergentes en el campo de la educación superior. Invitamos a los lectores a realizar una lectura atenta y crítica de los trabajos compilados en esta publicación. Estamos seguros de que este acercamiento propiciará la reflexión y el análisis riguroso de los objetos de estudio abordados por los autores, y estimulará la generación de nuevos proyectos de investigación, intervención e innovación educativa que incidan en el desarrollo de mejores prácticas de docencia en educación media superior y superior.

*Alicia Rivera Morales* (AIDU, México)

*David Alejandro Ornelas Gutiérrez* (CETYS Universidad)

Coordinadores

# Línea 1

**Pedagogías emergentes  
y docencia universitaria**





# LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA ANTE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN Y EL PERIODISMO TRANSMEDIA

Eduardo Mateo Cruz

## RESUMEN

*El interés del presente trabajo se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de Comunicación y Periodismo, derivado del enfoque transmediático que contempla el Proyecto de Modificación y Actualización del PE (2020) de Comunicación y Periodismo; lo cual supondrá adecuaciones en la forma en que se enseña y aprende a hacer comunicación y periodismo y, por lo tanto, se indaga en las prácticas docentes que se llevan a cabo actualmente en las asignaturas de preespecialización y que en el proyecto de modificación y actualización tendrán el carácter de transmedia, por ello se pone el foco en las asignaturas Seminario Taller de Prensa, Seminario Taller de Radio y Seminario Taller de Televisión que se imparten en sexto, séptimo y octavo semestre, ya que son las que tomarán un giro transmediático.*

**Palabras clave:** comunicación y periodismo, docencia universitaria, formación, comunicación transmedia, didáctica.

## INTRODUCCIÓN

El quehacer de la comunicación y el periodismo está inmerso en la era de la cultura de la convergencia (donde viejos y nuevos medios de comunicación interactúan, Jenkins, 2003), lo cual establece una forma transmediática de hacer circular un mensaje con un cierto contenido; es decir, pasamos de un mensaje mono mediático (que viaja por un solo medio) y unidireccional (que viaja del productor al consumidor), a un mensaje que circula a través de distintos medios y/o plataformas, donde cada uno de esos medios o plataformas da a conocer una parte distinta del mensaje; además, la figura del prosumidor se vuelve fundamental, hoy en día el consumidor no sólo consume, también produce y hace circular contenidos con y a través de los medios de comunicación digitales.

Bajo ese contexto, la enseñanza de la comunicación y el periodismo se encuentra ante el desafío que implica pensar no solo en enseñar a hacer periodismo y comunicación para un sólo medio de comunicación como ocurría anteriormente con los medios tradicionales (radio, televisión y prensa); hoy en día, se tiene que enseñar a construir mensajes para distintos medios y/o plataformas, tanto tradicionales como digitales (a través de todas las posibilidades que se derivan de internet y los dispositivos móviles).

En relación con la formación de los futuros comunicólogos y periodistas, Scolari (2008) señala que el ritmo vertiginoso que adoptó la innovación tecnológica a lo largo de los últimos años produjo un desfase en los planes de estudio de las carreras de Comunicación con respecto a la realidad. “Los contenidos digitales deben integrarse en los planes de estudios a lo largo y a lo ancho de su estructura, sin quedar relegados en un espacio marginado en los últimos años de las carreras” (Scolari, 2008, p. 198).

En la carrera de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón hay un entendimiento en el cambio de paradigma que implica el ejercicio de la comunicación y el periodismo en la era actual; derivado de ello, se estableció un trabajo colegiado académico y administrativo para la actualización y modificación del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2006).



En el Plan que aún sigue vigente, se contemplan tres preespecializaciones (2006, p. 52):

- Preespecialización en Trabajo Periodístico Escrito: Abarca las asignaturas de Seminario Taller de Prensa I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en el manejo del lenguaje periodístico escrito con el conocimiento de autores y obras clásicas, así como de la práctica sistemática de la producción escrita.
- Preespecialización en Producción Radiofónica: Abarca las asignaturas de Seminario Taller de Radio I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en el manejo del lenguaje radiofónico para explotar las potencialidades expresivas de la radio y aplicarlas en el proceso de preproducción, producción y postproducción, de diversos géneros y programas radiofónicos.
- Preespecialización en Producción Televisiva: Abarca las asignaturas de Seminario Taller de Televisión I, II y III que se imparten en el sexto, séptimo y octavo semestre, a través de las cuales se busca capacitar al alumno en los elementos técnico-prácticos para la producción de mensajes televisivos, tomando en cuenta los fundamentos histórico-contextuales del medio. Asimismo, vincular la teoría con la práctica a fin de emplear los recursos tecnológicos en los trabajos de producción televisiva.

Como se puede observar, a partir del sexto semestre, los estudiantes únicamente pueden elegir una preespecialización: prensa, radio o televisión. A diferencia de ello, en la modificación y actualización del Plan de Estudios de Comunicación y Periodismo (2020) se establece un área de preespecialización en Producción de Contenidos Transmedia, en donde los estudiantes cursarán las siguientes asignaturas en sexto, séptimo y octavo semestre:

- Taller de Periodismo Escrito y Producción Transmedia I, II y III
- Taller de Periodismo Sonoro y Producción Transmedia I, II y III
- Taller de Periodismo Audiovisual y Producción Transmedia I, II y III

En el nuevo Plan (2020) los y las estudiantes cursarán todas las asignaturas, no se enfocarán en un solo medio como ocurre con el Plan vigente (2006). Con estos cambios, se pretende que los egresados de Comunicación y Periodismo cuenten con una formación transmediática que les permita atender las demandas actuales del quehacer profesional en los medios de comunicación tradicionales y digitales; así como en la investigación de los fenómenos de la comunicación que se deriven de la incorporación de las nuevas y más variadas posibilidades tecnológicas.

Para ello, se tiene como objetivo que, durante los semestres sexto, séptimo y octavo, de manera colaborativa los estudiantes construyan un proyecto comunicacional y/o periodístico transmedia, lo cual implica que los docentes a cargo de dichas asignaturas, además del conocimiento de sus materias para impartir las clases, deben establecer una serie de estrategias didácticas que permitan guiar tanto el desarrollo de sus programas de asignatura como el trabajo terminal de los estudiantes.

Ante ese contexto, el presente trabajo tiene como objetivo conocer la percepción de los docentes sobre la enseñanza de la comunicación y el periodismo transmedia; así como de su práctica y las estrategias didácticas, ante la inminente implementación del Plan de Estudios (2020).

## **DESARROLLO**

En virtud de lo anterior, el centro de atención está en los docentes del área de pre-especialización (Seminario Taller de Radio, Seminario Taller de Televisión y Seminario Taller de Prensa), en donde se busca conocer las estrategias didácticas que utilizan para el proceso de enseñanza aprendizaje durante las clases; así como saber si hacen uso de medios y/o tecnologías de comunicación digitales y de qué manera lo realizan.





Para ello, utilicé como técnica a la entrevista, “cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” Bisquerra (2009, p. 337).

Por su nivel de estructura se pueden mencionar tres tipos (Navarro et al., 2017:227): estructurada, semiestructurada y no estructurada. En el caso concreto de mi investigación realicé una entrevista semiestructurada a los docentes que imparten las asignaturas del área de preespecialización de Comunicación y Periodismo.

La entrevista realizada se enfoca en la práctica docente, particularmente en las estrategias didácticas que utilizan o ponen en marcha para el proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas Seminario Taller de Radio, Seminario Taller de Prensa y Seminario Taller de Televisión; así como su percepción de las implicaciones que traerá la implementación del Proyecto de Modificación y Actualización del PE con un enfoque transmediático de la Comunicación y el Periodismo.

En total se llevaron a cabo 6 entrevistas, es decir, a dos docentes de Seminario Taller de Radio, dos docentes de Seminario Taller de Televisión y dos docentes de Seminario Taller de Prensa. Las entrevistas fueron realizadas con base en una guía de preguntas previamente trabajada y se grabaron en video para contar con la evidencia correspondiente; posteriormente, se realizó la transcripción de cada una de ellas.

De acuerdo con el área de preespecialización, en las siguientes tablas se muestran los perfiles de los docentes entrevistados.

*Tabla 1.* Perfiles de docentes entrevistados de Seminario Taller de Radio

ID	Nombramiento	Antigüedad	Otras asignaturas que ha impartido
DR1	Profesora de Tiempo Completo Definitivo Asociada “A”	36 años	Guionismo de radio y televisión Entrevista Redacción
DR2	Técnico Académico Titular “A” de Tiempo Completo Profesor de asignatura definitivo	25 años	Guionismo en radio y televisión

*Tabla 2.* Perfiles de docentes entrevistados de Seminario Taller de Televisión

ID	Nombramiento	Antigüedad	Otras asignaturas que ha impartido
DT1	Profesor de Asignatura “A” Interino	15 años	Guionismo de radio y televisión Actualización periodística Entrevista
DT2	Técnico Académico Titular “A” de Tiempo Completo Profesor de asignatura definitivo	25 años	Guionismo en radio y televisión



Tabla 3. Perfiles de docentes entrevistados de Seminario Taller de Televisión

ID	Nombramiento	Antigüedad	Otras asignaturas que ha impartido
DP1	Profesor de Tiempo Completo Definitivo Titular "C"	45 años	Géneros periodísticos
DP2	Profesora de Asignatura Definitiva "A"	25 años	Edición de diarios y revistas

El cuestionario que se aplicó fue el mismo para todos los docentes, no obstante, de acuerdo con el perfil y experiencia de cada uno de ellos, en algunos casos fue necesario profundizar en alguna respuesta. De ese modo, a partir de las preguntas hechas y las respuestas obtenidas, se delimitaron las siguientes categorías con sus respectivas subcategorías:

1. Percepción sobre su práctica docente
  - Formación y actualización
  - Uso de medios de comunicación y redes sociodigitales
  - Estrategias didácticas
2. Percepción sobre los estudiantes
  - Competencias y habilidades
  - Vacíos
3. Implicaciones de la futura implementación del nuevo PE con un enfoque transmediático
  - Rol del docente
  - Formación de periodistas y comunicólogos transmedia

### ***Percepción sobre su práctica docente***

Como ya se mencionó arriba, esta categoría incluye las subcategorías: Formación y actualización; Uso de medios de comunicación y redes sociodigitales; y Estrategias didácticas.

#### **“He tomado todos los cursos habidos y por haber”.**

En la subcategoría Formación y actualización se buscó conocer la formación de los docentes, así como los cursos, talleres, diplomados o actividades académicas en que han participado como parte de su actualización. En ese sentido, todas las personas entrevistadas señalaron estar en constante actualización, en mayor medida a través de los cursos del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) Licenciatura ofertados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), pero también en cursos y talleres tomados en entidades fuera de la UNAM.





A continuación, se muestran algunos fragmentos de las entrevistas a los docentes:

He tomado diplomados que sí me han apoyado en la materia, por ejemplo, en el 2015 hice un diplomado de aulas virtuales que duró un año, y en 2019, o sea recientemente, volví a tomar otro diplomado igual sobre aulas virtuales. (DR1)

Me ha tocado tomar cursos de producción televisiva, también de Administración y Mercadotecnia, enfocados en contenidos de promoción y de comerciales. (DT1)

He tomado cursos de hermenéutica, formación de periodistas, metodología, también de actualización docente y de manera específica de periodismo, por ejemplo, de tendencias del periodismo actual, narrativa periodística y de comunicación transmediática. (DP1)

Últimamente he tomado todos los habidos y por haber. En el área pedagógica, a través de la didáctica, utilizando todo lo que son las TIC; los modelos de aprendizaje, de enseñanza aprendizaje, modelo híbrido, modelo semipresencial, modelo en línea (DR2).

### **“Un docente que no haga uso de las herramientas tecnológicas, prácticamente está fuera de la práctica de la enseñanza”.**

En la subcategoría Uso de medios de comunicación y redes sociodigitales se comparte la percepción de los docentes en torno al uso de medios y redes sociodigitales, la manera en que los incorporan en su práctica docente y cómo los encaminan hacia los objetivos de sus asignaturas. Cabe señalar que las entrevistas se realizaron en el contexto de las llamadas clases híbridas (presencial y a distancia), debido a lo sucedido por la pandemia de SARS CoV-2, que, si bien no forma parte nodal de esta investigación, este caso tuvo una gran implicación porque debido a ello, todos los docentes reportaron hacer uso de tecnologías, medios, plataformas y redes como parte de su práctica.

Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

El docente debe tener, primero el conocimiento de las nuevas herramientas tecnológicas, pero además por necesidad porque ahora forma parte de la práctica docente, así que debe tener un manejo importante del manejo de estas herramientas, debe tener una capacidad de generar comunicación, docencia, vinculación utilizando nuevas herramientas... Lo debe tener todo docente en general, es decir, un docente que no haga uso de las herramientas tecnológicas pues prácticamente está ya fuera de la práctica de la enseñanza. (PD1)

Los medios tradicionales, los medios convencionales clásicos no se desechan, al contrario, de ellos se retoma y se retoma mucho, y de todo lo que es la integración de los canales, de los sitios, de la comunicación que abre internet, de ahí también partir para trabajar; desde un canal de YouTube, desde un portal, desde un repositorio de podcast, redes sociales”. (DR2)

En cuanto a los medios, plataformas y redes que utilizan los docentes se comparten los siguientes testimonios:

Desde el diseño de “Tu Aula Virtual” y con ello actividades que van a desarrollar los estudiantes durante el curso, repositorios de trabajos en clase, realización de control de evaluación de todas las prácticas



que se van desarrollando, el modelo de videoconferencia, el trabajo sincrónico y asincrónico. Uso de *podcast* o video.

Hemos tenido que aprender muchas aplicaciones, mucha paquetería para crear objetos de aprendizaje. (DR2)

Me he estado apoyando mucho de lo que aprendí de las aulas virtuales, porque en ese tiempo, elaboré varias actividades pues sobre temas específicos para la materia, tengo infografías, presentaciones electrónicas hechas en *Google*, el *Classroom*; en *Moodle*, tengo archivo de fotografías, algunos archivos de audio, muy poco video, y sobre todo algunas ligas que me permiten algunas cosas que son de interés, y documentos propios de la materia en *Classroom*, que le comparto a los alumnos como libros digitales, algunos documentos y ligas, básicamente eso. También he realizado algunos *podcast* y videos. (DR1).

Con lo que vivimos con la pandemia yo creo que aceleramos el uso de muchas herramientas que se usan para entrevistas, charlas, reuniones en el Meet, el Zoom, inclusive hasta podemos hacer entrevistas en instalive. Crear grupos de WhatsApp se volvió algo normal para tener comunicación con tus grupos, o el Classroom... para comprimir también el video o documentos está WeTransfer. (DT1)

Muchas veces el periodista también se vuelve un personaje, tienes que manejar tus *blogs*, tus canales de *YouTube*, debes tener tu Insta y a lo mejor ya hiciste un video ahí y otro en *Facebook*... Entonces debes de ser inteligente para saberlas explotar (las redes) y yo me di cuenta que *Twitter* es un poquito más informativo. (DT1)

En la subcategoría Estrategias didácticas se hace alusión a las actividades que realizan como parte de su práctica docente para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Yo aquí tengo mucho material que han producido los chicos, en clases pongo ejemplos de algunas cosas que hemos escuchado, y aparte revisamos de manera conjunta algunas lecturas o algunas copias que les voy acercando; por ejemplo, además vemos y revisamos de manera conjunta los guiones o las tareas y vamos corrigiendo en documentos compartidos, las indicaciones, las observaciones, los errores de ortografía y todo eso. (DR1).

Ya estamos en camino de utilizar audio, cápsulas informativas de audio y por supuesto, más adelante vamos a utilizar material de video y lo vamos a incorporar a la publicación. No como resultado de una exigencia simplemente de inclusión, sino porque nos hemos dado cuenta de cómo se enriquece el mensaje comunicativo acompañándolo de otras formas de comunicación y de expresión: grafica auditiva, visual... (DP1).

El Seminario Taller de Prensa es un seminario porque se hace reflexión teórica; taller, porque es un espacio de ejercicio práctico de la escritura periodística. Así que, de manera sustancial lo que vemos son textos, textos periodísticos, periodismo escrito, puede ser escrito en plataformas electrónicas o en papel, no importa, pero son textos escritos. (DP2)

¿Qué se evalúa en un texto escrito periodístico?, primero, corrección, eso es lo sustancial que este correctamente escrito; después, que tenga claridad, es decir, que trasmita información; tercero, yo creo que es algo que define, no solamente al periodismo en general, la enseñanza universitaria del periodismo



debe poner énfasis en el compromiso que debe tener quien escribe con lo que está escribiendo. Ese aspecto del compromiso, de la vinculación y la responsabilidad se siente inmediatamente en un texto. (DP1).

En general, se aprecia que entre los docentes hay una concordancia de la importancia de mantenerse actualizados en aspectos relacionados con su área de conocimiento, pero también en torno a la didáctica y la pedagogía.

También hay un entendimiento de la necesidad de utilizar medios, plataformas, redes y tecnologías en su práctica como parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la comunicación y el periodismo, específicamente de radio, televisión y prensa.

Al respecto, los docentes hacen uso de plataformas, medios, redes y tecnologías en dos sentidos: primero, como una forma de gestionar sus clases y, segundo, como parte de las estrategias que establecen para abordar los temas de sus programas de estudios.

Se observa que para gestionar las clases se emplean plataformas como Classroom, Moodle, Meet, Zoom, grupos en WhatsApp o Facebook, o WeTransfer para enviar archivos pesados. Como parte de las estrategias didácticas, la utilización de plataformas, medios o redes depende en gran medida de la asignatura, pero resaltan Spotify, YouTube, Instagram, TikTok, Kahoot y el caso específico del sitio web No Ficción.

### ***Percepción sobre los estudiantes***

En esta categoría se incluyen las subcategorías: Competencias y habilidades y Vacíos que identifican los docentes en los estudiantes.

#### **“Es una generación que trae integrado el chip”.**

En la subcategoría Competencias y habilidades, se puso atención en aquellas que los docentes identifican de sus estudiantes en el marco de una era de convergencia cultural y de un acelerado desarrollo tecnológico. Al respecto, se rescatan los siguientes fragmentos de las entrevistas:

Es una generación que trae integrado el chip y el manejo de las herramientas, pero ojo, no son las herramientas las que le van a dar la razón de ser a la transmedia, volviendo a lo mismo, es la investigación, la propuesta, el conocimiento verdadero de un tema a presentar en todo este universo transmediático. (DR2)

Ya muchos, siempre se la pasan escribiendo su celular, entonces son cuestiones de que uno debe de estar atento y ya es difícil decir que el alumno no tenga su celular, porque hasta te pueden decir, no pues aquí estoy haciendo mis apuntes, ¿no? y no es una cuestión de que no te hagan caso, pero hay que saberlo utilizar y pensar siempre en estrategias de atención porque es lo más importante, que se genere siempre este aprendizaje con base en un respeto, que lo propicie uno como profesor. (DT1)

#### **“No elaboramos ropa ni zapatos, elaboramos productos culturales”.**

Si bien hay un acuerdo común entre los docentes, al referir que los estudiantes cuentan con habilidades para entender el funcionamiento de medios de comunicación digital y redes sociodigitales en el sentido técnico e instrumental; también detectan algunos vacíos que consideran deben ser atendidos como parte de su formación como futuros comunicólogos y periodistas. Los siguientes comentarios dan cuenta de ello:

Elaboramos bienes culturales, entonces yo creo que la apuesta sí está en eso, en trabajar contenidos,



las herramientas yo creo que muchos, la gran mayoría ya las traen, me parece que a veces nada más es orientar la tecnología hacia esa elaboración de contenidos. (DR1)

Que se le enseñase al alumno a hacer pausa, a dar tiempo, a ser reflexivo, no solamente el empleo de los últimos recursos tecnológicos para construir tal o cual mensaje; sino que reflexionen en qué quiero decir, asimilar el fenómeno de comunicación contemporáneo, entendiendo cuáles son realmente las virtudes que está teniendo a partir de ello. (DP1)

También, las cuestiones de Derechos de Autor, tenemos que ser inteligentes y pensarlo, cuando estamos en la cuestión docente no pasa nada que los estudiantes tengan tomas de otras empresas, pero ya si quisieran divulgarlo, pues sabemos que nos podemos meter en problemas porque utilizamos tomas o alguna canción... Ese tipo de cosas que, en la labor docente, sí lo podemos hacer, pero ya en una cuestión profesional, es imposible. (DT1)

Hay que estar atentos en que las mismas plataformas que ya existen, siempre cambian, también sus políticas y tenemos que estar atentos, todo se revoluciona, todo mundo también quiere comercializar, todos quieren ganar siempre, pero también los mismos alumnos tener en cuenta eso. (DT1)

El docente debe tener como uno de sus ejes el buscar, junto con los alumnos, el encuentro de qué sentido tiene, qué importancia tiene, qué efectos tiene, de qué forma parte este fenómeno de la comunicación transmedia y creo que eso es indispensable y es un complemento esencial, no solamente en cómo se hace la comunicación, sino el para qué se hace esa comunicación, eso es importantísimo. (DP1).

Como reflexión general de las respuestas de los docentes en torno a la Percepción de los estudiantes, de sus habilidades, competencias y vacíos, se puede mencionar que si bien los jóvenes están inmersos en una sociedad tecnologizada y tienen un entendimiento de cómo funcionan los medios, plataformas y redes sociodigitales, parece que sólo se queda en lo instrumental y técnico. No quiere decir que sea algo negativo, porque ello puede facilitar algunas labores del proceso de producción de contenidos periodísticos, pero también es importante trabajar en estrategias para que los estudiantes refuercen aspectos como la investigación, responsabilidad social, intención comunicativa, derechos de autor, verificación de la información, elaboraciones de guiones y centrarse no sólo en cómo se hace la comunicación, sino para qué se hace.

### ***Implicaciones de la futura implementación del nuevo PE con un enfoque transmediático***

En esta categoría se abordan las subcategorías: Rol del docente y Formación de periodistas y comunicólogos transmedia.

#### **“El maestro tiene que tener mucha claridad sobre la naturaleza del medio que va a estar utilizando”.**

En la categoría Rol del docente se indagó en las implicaciones que los docentes consideran que tendrá la implementación del Proyecto de Modificación y Actualización del PE de Comunicación y Periodismo con un enfoque transmediático, en su práctica, para lo cual se muestran los siguientes testimonios:

Por una parte sí debemos tener en cuenta que ya no estamos trabajando para un medio con ciertas características, por eso yo les digo a los chicos, hay que conocer los medios, el lenguaje de los medios,



sus ventajas y desventajas, es decir, conocer la naturaleza del medio, cuando tú conoces la naturaleza del medio dices, ¿ya me estoy pasando a otro medio?, ¿qué me llevo?, pero, ¿qué no me llevo?. (DR1).

El docente tiene que ir conociendo más los otros lenguajes, los otros medios y mantener también su área y seguir alimentando y enriqueciéndose en el conocimiento y estudio de su área y valorando los otros lenguajes que pueden enriquecer los trabajos que pertenecen a su área específica. (DP2)

Finalmente si hay una transición de lo que hoy se llaman todavía los medios tradicionales o los medios convencionales como la radio, la televisión y la prensa, y hacerlo transmedia... Tenemos que encontrar ¿cuál es la esencia de cada medio?, porque en esta transición, es decir, deja de ser radio, pero hay una esencia de ella que brinca y que se retoma en la convergencia. (DR2)

Siento que sí necesito más habilidades, que no tengo habilidades, por ejemplo, para la edición de audio y video, también el manejo de diseño, de imagen, el diseño para el texto, la animación. Además, también tenemos que darnos cuenta de que sí influye el riesgo y la parte de la generación, somos una generación que crecimos con otras habilidades que nos enfrentamos a otras, pero no vamos al día, yo por más que quiero ir al día, no voy al día. (DR1)

**“No son los medios lo que han creado la complejidad, son los medios quienes se van complejizando porque la realidad se ha vuelto más compleja”**

En la subcategoría Formación de periodistas y comunicólogos transmedia, la intención fue conocer desde las voces de los docentes, cómo será el proceso de formación de los estudiantes de Comunicación y Periodismo, en el marco del Proyecto de Modificación y Actualización del PE con el enfoque transmediático, es decir, cómo tiene que ser ese comunicólogo y periodista transmedia.

No es decir: es que sé manejar un móvil y ya estoy haciendo transmedia porque lo estoy presentando en TikTok. ¡Cuidado!, es la complementación de toda una estrategia y una metodología de la generación de contenidos basados en la investigación, basados en la profundización de datos; de fuentes; de todo lo que conlleva una oportunidad para ser comunicado; entonces vuelvo a lo mismo, no es la tecnología la que nos dice qué es transmedia, es la narrativa, es esta narrativa investigada, es esta narrativa que coadyuva a tu audiencia a reconocer temas que son de interés, por eso vuelvo a lo mismo, la estrategia sigue siendo, la transmedia es la explosión de todos estos recursos que podemos hacerlos, pero no son las tecnologías; eso debemos de descartar, ni el uso de las mismas, ni la apropiación de las mismas, sino yo creo que es un tema mucho más profundo, mucho más teórico, basado en investigaciones, en fundamentos verdaderos, e incluso en tus mismos recursos: fuentes, estrategias, metodologías. (DR2)

El alumnado va encaminado a eso, como puedes hacer una nota periodística y que tenga un origen en su narrativa pero que sea complementaria para TikTok, para Instagram, o que también te sirva para el canal de YouTube y que lo puedas presentar en la radio y que toda sea complementaria, que vaya enriqueciendo cada una de las narrativas. Esa es una oportunidad, cómo podemos consolidar con una imagen, con un video; qué complementos le das a un consumidor para que te vaya viendo; la participación de este, no solamente con llamarte o ver tu YouTube o TikTok y darle un like.

Como se puede apreciar, los docentes están conscientes de las implicaciones que traerá la implementación de un nuevo PE de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo para su práctica docente, en donde se reconoce





que tienen que conocer más los lenguajes de los medios de comunicación digitales, así como de las redes sociodigitales con la intención de enriquecer el estudio de su área.

No obstante, también es claro que no es la tecnología ni el uso de éstas, lo que construye el enfoque transmedia, es la construcción de la narrativa basada en investigaciones, en fundamentos verdaderos, fuentes, estrategias y metodologías.

En lo que respecta a la formación de periodistas y comunicólogos transmedia, los docentes coinciden en que la realidad se ha vuelto más compleja y, por lo tanto, también su manera de transmitirla, de ponerla en la cercanía del receptor; lo cual implica que los estudiantes sean capaces de construir estrategias y una metodología para la generación de contenidos basados en la investigación, en la profundización de datos; de fuentes; de todo lo que conlleva una oportunidad para ser comunicado.

Y es justo ahí donde se encuentra el reto de los docentes, en romper con el paradigma de la enseñanza de la comunicación y el periodismo monomediático (radio, televisión o prensa) y construir estrategias que coadyuven a la enseñanza encaminada a lo transmediático (convergencia de medios tradicionales y medios digitales), en donde lo que importa no es el manejo de las tecnologías en sí, si no la construcción de narrativas para ser emitidas a través de distintos medios y plataformas.

## CONCLUSIONES

Con base en las entrevistas realizadas a docentes se identifica que el principal problema no es el manejo de las herramientas tecnológicas en sí, ni el entendimiento de la utilización de medios, plataformas y redes sociodigitales por parte de los estudiantes, ya que de acuerdo con las encuestas y en la percepción de los docentes, los alumnos cuentan con una serie de habilidades y competencias más apegadas a cuestiones instrumentales y técnicas que serán de gran utilidad al momento de establecer estrategias didácticas que impliquen el uso de plataformas y redes sociodigitales.

En contraste, los docentes se sienten rebasados por sus estudiantes en el manejo de redes y plataformas; así como en el entendimiento de los medios y sus lenguajes, pero lo cierto es que cuando se habla de hacer comunicación y periodismo transmedia, no se tiene que pensar únicamente en las cuestiones tecnológicas. Por lo tanto, el principal problema se centra en la construcción de narrativas basadas en investigación, discriminación de fuentes, verificación de la información, diseño de estrategias y metodologías.

## REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

Grandío, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación media en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. doi: 10.5294/pacla.2016.19.1.4. <https://www.mendeley.com/catalogue/388e4cfb-527e-34f1-a920-824d227abc2a/>

Hernández, M. (2004). La formación universitaria de periodistas en México. *Comunicación y Sociedad*, núm. 1, 100-138. Universidad de Guadalajara, Zapopan, México. <https://www.redalyc.org/pdf/346/34600106.pdf>



- Martín, A. G., y González, A. T. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una Propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. *DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/cae92517b8ee4b06bc763c4044b7c8fe>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. When Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Navarro, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR editorial; Universidad Internacional de La Rioja. [https://www.researchgate.net/publication/317937065\\_Fundamentos\\_de\\_la\\_investigacion\\_y\\_la\\_innovacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/317937065_Fundamentos_de_la_investigacion_y_la_innovacion_educativa)
- Scolari, C. (2008). *Proyecto «Comunicadores digitales». La formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital*. Universitat de Vic. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/26119/Scolari\\_ACd-CiC\\_Proj.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/26119/Scolari_ACd-CiC_Proj.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto Ediciones. <https://transmedialiteracy.org/>
- Scolari, C. (Ed.). (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (1 ed.). Universitat Pompeu Fabra - Barcelona. [https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_Teens\\_es.pdf](https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf)
- Transmedia Literacy, Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, European Commission, y Medium Research Group (Eds.). (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro blanco*. En *Transmedia Literacy*. Transmedia Literacy. [https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL\\_whit\\_es.pdf](https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf)





## UNIENDO LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN PEDAGOGÍA: LECCIONES DEL APRENDIZAJE BASADO EN EVENTOS

Andrea Barrientos Soto  
Norma Torres-Hernández

### RESUMEN

*Este trabajo analiza la experiencia del Aprendizaje Basado en Eventos (ABE) en un curso universitario que introduce a los estudiantes a las prácticas profesionales de la carrera de Pedagogía. Utilizando la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, Rubin y McIntyre, se elabora la experiencia “profesional” en la cual estudiantes coordinan, participan y dirigen, en diferentes capacidades (coordinadores, disertantes y participantes), una conferencia sobre los campos dentro de la pedagogía. Mediante un método mixto, se diseñaron dos cuestionarios (estudiantes y profesorado) (n=87), se realizaron dos grupos focales y una entrevista. Las competencias pedagógicas transversales y profesionales bajo estudio son las vinculadas al manejo, coordinación y formación dentro del marco profesional español (ANECA). Los datos revelan los aprendizajes efectivos de los estudiantes en la adquisición o mejora de competencias pedagógicas relacionadas con el trabajo colaborativo, la autonomía en la toma de decisiones y la resolución de problemas en el contexto de la pedagogía. Las especializaciones selectas de los estudiantes fueron áreas no siempre estudiadas. Confirma, además, que la experiencia es de mayor utilidad para los estudiantes que desempeñan un doble papel como coordinadores y ponentes. El ABE puede ayudar a estrechar la brecha -teoría y práctica- hacia un aprendizaje que mejor los prepare para el mundo profesional.*

**Palabras clave:** aprendizaje activo, pedagogía centrada en el estudiante, educación experiencial, educación superior.

El Aprendizaje Basado en Eventos (ABE) se propone como una de las herramientas de enseñanza y aprendizaje idóneas para la educación superior, según el Observatorio de Innovación y Tecnología Educativas [ODITE] (Gonzalo, 2018). Asimismo, desde 2018, el informe Horizon Report (EDUCAUSE, 2022), promueve la incorporación de herramientas pedagógicas al servicio de la creación de experiencias del mundo real. De ahí el interés del ABE en este caso, para el contexto universitario. El objetivo de este trabajo es analizar el impacto de la implementación del ABE en una materia académica de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Granada, España, y sus resultados a partir de las percepciones de los estudiantes sobre la comprensión de las competencias profesionales, identificando las áreas de trabajo futuro y utilidad general del ABE.

El Aprendizaje Basado en Eventos (ABE) se define como una técnica que utiliza eventos para comunicar, practicar y reforzar habilidades, competencias e intereses a través de actividades que correlacionan la vida real con el plan de estudios en análisis. Es un modelo centrado en el estudiante que se refiere al aprendizaje que tiene lugar en respuesta a eventos planificados en contextos de la vida real vinculados al llamado aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991). Su planificación, organización, implementación y evaluación permite la adquisición de habilidades y, como indica Gonzalo (2018), uno de los esfuerzos colectivos de los estudiantes y traza su camino de aprendizaje.

Como técnica centrada en el estudiante, mejora las competencias activas, colaborativas, creativas y comunicativas para que pueda incluir “indagaciones y prácticas de juego, y proporciona un contexto sostenido a través del cual los estudiantes pueden conectarse con el conocimiento en la práctica” (Queensland, 2022b, p. 2). En consecuencia, el acontecimiento es el eje sobre el que gira el aprendizaje.



Esto permite una interacción centrada en el programa curricular, en la promoción del pensamiento compartido sostenido y promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje que, sobre todo, establece una conexión entre el saber y la práctica. Involucra a los estudiantes en el diseño de actividades y eventos, así como sus correspondientes evaluaciones, lo que facilita la toma de decisiones compartida y estimula su autonomía.

Inspirada en el concepto “deweyano” de aprender haciendo y utilizando la experiencia en el proceso de aprendizaje, la teoría del aprendizaje experiencial fue establecida por Kolb, Rubin y McIntyre a principios de la década de 1970 y se define:

El proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de captar y transformar la experiencia... una perspectiva integradora holística sobre el aprendizaje que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento. (Kolb, 1984, pp. 21 y 41)

Como afirma Kolb (1984), el proceso de aprendizaje basado en la experiencia, con el que el ABE está estrechamente asociada, incluye: captar (experimentar), transformar (reflexionar), observar reflexivamente (pensar) y experimentar activamente (actuar). Según los autores, un aprendiz se somete a esta secuencia de acciones para transformar efectivamente una experiencia en el aprendizaje de nuevos conocimientos (Kolb, 1984; Lamb, 2012). Las condiciones son sine qua non, ya que limitar la experiencia solo a la captación, por ejemplo, no asegura que el alumno realmente adopte nuevos conocimientos (Lei et al., 2015).

La asignatura “Introducción a las prácticas profesionales: Visitas a centros de prácticas, cursos, seminarios y orientaciones” en la Universidad de Granada (España), impartida en tercer curso, tiene como objetivo introducir al alumno en el campo profesional de la pedagogía para iniciar su incursión en el mundo laboral, en preparación para sus pasantías de cuarto año y prácticas en servicio. Con él se busca la mejora de competencias transversales y profesionales a través de actividades afines con la vinculación universidad-trabajo. Intenta ampliar los horizontes de trabajo del pedagogo a través del contacto con profesionales en ejercicio para mejorar las habilidades que la relación permite.

La asignatura en sí propone cerrar la brecha entre la teoría y la práctica llevando a los estudiantes a visitas de campo a lugares con profesionales de la pedagogía en activo. Sin embargo, las visitas, aunque productivas y memorables, no llenan completamente el vacío de aplicar habilidades profesionales en actividades del “mundo real”. Por un lado, es un paso más para acercar a los estudiantes a la práctica profesional real; por el otro, se queda corto a la hora de proporcionar una experiencia personalizada de evaluación de habilidades basada en competencias profesionales.

Inspirado en la educación alternativa y las pedagogías centradas en el estudiante, el ABE se planteó como una estrategia que tenía como desafío la organización, implementación y evaluación de un encuentro académico donde el estudiantado, de manera voluntaria y en diversas capacidades, estaría como los protagonistas, y responsables de su implementación y eventual evaluación.

Para fomentar el compromiso con el evento, sus objetivos y concepto fueron discutidos con los estudiantes. Siguiendo el formato organizativo de las conferencias científicas formales, algunos acordaron integrarse y realizar tareas en uno de los comités del evento: Científico, Organización y Difusión. Se les informó acerca de las funciones a realizar y eligieron sus roles en consecuencia. La intervención del profesorado fue de apoyo y colaboración cuando se solicitó.

Los estudiantes que no formaron parte de una comisión de trabajo lo hicieron como ponentes. Elaboraron un texto a modo de breve presentación siguiendo los lineamientos del Comité Científico en cuanto al tema, número de colaboradores y formato de presentación. Aunque todas las propuestas de los estudiantes fueron aceptadas, el Comité Científico orientó a los estudiantes sobre los lineamientos y expectativas.

El Comité Organizador atendió el programa y al protocolo de inscripción. El Comité de Difusión manejó los anuncios de la conferencia en línea (WhatsApp, Facebook e Instagram) y en la Facultad de Educación; también,



distribuyó las pautas para las presentaciones. Los estudiantes de los comités participaron en reuniones presenciales o virtuales para cumplir en tiempo y forma con los procesos de inscripción y participación. El evento de cuatro horas “Pedagogía Activa: Miradas dinámicas de la profesión desde futuros profesionales”, se llevó a cabo el 17 de mayo de 2022 en la Facultad de Ciencias de la Educación con el 75 % de la matrícula del curso.

Las Jornadas Pedagógicas ABE constituyen una experiencia pedagógica, y por sus características, es un estudio con un diseño transversal cualitativo. De un total de 119 alumnos matriculados en la asignatura, participaron 87. Sus edades oscilan entre 19 y 22 años, 95 % mujeres y 5 % hombres. Para la mayoría de ellos, este fue su primer año asistiendo a clases presenciales debido a la pandemia.

Para la recolección de datos se utilizaron dos cuestionarios: uno diseñado por el Comité Científico de los estudiantes para la evaluación del evento; y el otro, diseñado por los profesores del curso para evaluar la adopción de nuevos conocimientos y la adquisición de habilidades por parte del estudiante. Asimismo, se realizaron dos grupos focales y una entrevista semiestructurada. Se informaron disposiciones sobre la protección de la privacidad y el uso de datos personales.

El cuestionario diseñado por los estudiantes, mediante un código QR al final del evento, formulaba una pregunta abierta y 10 preguntas en escala tipo Likert relacionadas con la utilidad, roles asumidos, campos de actividad profesional y satisfacción general. El segundo cuestionario diseñado por el profesorado, utilizando Google Forms, constaba de dos preguntas abiertas y 13 preguntas en escala tipo Likert que mostraban perspectivas sobre indicadores de evaluación.

Estudiantes (n=4) de los Comités de Difusión y Organización, todas mujeres, participaron de la entrevista de 30 minutos con el objetivo de profundizar en la comprensión del impacto del evento. Los grupos focales fueron presenciales (n=32), y el otro on-line (n=11). Los temas discutidos en ambos grupos se centraron en el conocimiento del evento, los medios utilizados para llevar a cabo sus tareas para dicha actividad y su enfoque para abordar los conflictos surgidos en el proceso antes, durante y después. Las preguntas están basadas en Raelin (2010) quien describe cómo se influye en la toma de decisiones y la mediación de conflictos en el trabajo colaborativo en contextos estudiantiles con mayor énfasis en la reflexión sobre los procesos llevados a cabo por los estudiantes en lugar de una evaluación de estos. El autor señala las dimensiones de la reflexión o los niveles que intervienen en la toma de decisiones cuando se trabaja en el ABE, destacando los niveles intelectuales, los supuestos o presunciones detrás de la toma de decisiones, la resolución de conflictos, sin pasar por alto los aspectos efectivos, críticos en estos procesos y aprender de la experiencia.

De los diez códigos identificados en el análisis de contenido (MAXQDA), se obtuvieron 133 registros. De estos, el 63% fueron aportados con relación a expectativas, experiencias, puesta en escena del evento, resolución de conflictos, organización, comunicación, emociones, aprendizajes y resultados (esperados) relacionados con el preevento y el 27% sobre el postevento.

Los resultados de este análisis permitieron la elaboración de un modelo de dos casos (pre y post evento), que destaca la importancia atribuida a los roles durante la presesión y al aprendizaje en la postsesión. También revela la existencia de tres aspectos centrales para el pre y post del estudiante: montaje del evento, resolución de conflictos y comunicación.

Los resultados manifiestan una mayor comprensión e interiorización por parte de los estudiantes de las competencias transversales y profesionales, en y a través del ABE. Podemos inferir la adquisición de competencias pedagógicas relacionadas con el trabajo colaborativo, la autonomía en la toma de decisiones y la resolución de problemas en el contexto de la pedagogía. Aquí rescatamos dos de los resultados:

- Un porcentaje importante (68,6 %) considera que el Congreso contribuyó a su conocimiento sobre la especialización en pedagogía y apunta a las prioridades estudiantiles de las áreas de trabajo futuro (Pedagogía laboral, Pedagogía clínica/hospitalaria y Pedagogía social), sin embargo, estas áreas no eran bien



conocidas por los estudiantes, ni cubiertas extensamente en el plan de estudios y, como resultado, se han vuelto de gran interés.

- La Conferencia fue su primera experiencia de este tipo en la universidad (96 %), combinado con el gran porcentaje que considera que esta fue útil generando un mayor compromiso del estudiante en actividades que se conectan con la profesión en contextos reales. Existe una mayor satisfacción y aprendizaje, especialmente si desempeñan un papel dual de ponente e integrante de comité. El papel que desempeñaron influyó en el tipo y la cantidad de aprendizaje experimentado, siendo el doble papel de orador y miembro de comité el más beneficioso.

Hay consideraciones importantes en la aplicación del ABE. La coordinación del docente, así como la preparación de los alumnos para asumir las responsabilidades que conlleva el ABE, son intensivas, por lo que se debe considerar que no todas son fácilmente replicables. Sin embargo, la experiencia responde a la necesidad de incorporar el ABE como una herramienta para promover la autonomía del estudiante y la toma de decisiones, así como la exploración de la mediación de conflictos en contextos académicos, que luego serán contextos profesionales.

El tema analizado corresponde a un proceso más amplio de socialización postpandemia encaminado a la integración profesional de los estudiantes, por lo que es importante acentuar los desafíos que estos pueden encontrar. Se espera que los egresados ingresen a un mercado laboral que premia el trabajo en equipo, la creatividad y la iniciativa para resolver los problemas cotidianos que se presentan en la profesión. La universidad los prepara para un mercado laboral desafiante y, como resultado, los estudiantes no deben ser entidades pasivas en este proceso. “De tal manera que el aprendizaje debe ser uno auténtico que ponga a prueba sus habilidades, y también sus ideales y nociones sobre la profesión que han elegido, la Pedagogía” (Fernández, 1995 p. 24).

## REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. ANECA. <http://bit.ly/3x2XSxg>

Barrientos, A. (2021). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas. *Revista de Educación Social*, Número 32, enero-junio, 129-155. <https://eduso.net/res/revista/32>

Domene-Martos, S., Navarro-Montaña, M. y Piñero-Virué, R. (2021). Nuevos retos de la orientación educativa en el ámbito de la pedagogía. En Reyes-Rebollo & Piñero Virué.(coords.). *El papel del pedagogo en el siglo XXI*. Octaedro. <https://bit.ly/3RItvWD>

EDUCAUSE. (2022). Horizon Report. <https://bit.ly/3lkjNh7>



- Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (22), 21-38.
- Gonzalo, P. (2018). *El aprendizaje basado en eventos. Informe del observatorio de innovación tecnológica y educación (ODITE) sobre tendencias en educativas*. <http://bit.ly/3x1o0ZE>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández C., y Batista P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Higginbotham, G. (2009). The benefits of positive pressure. *The Language Teacher* 33.11. <https://bit.ly/3I7UPdu>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. <https://bit.ly/3lcZnXb>
- Lamb, D. (2012). *Integrating practice with theory through student engagement in local community events*. Perth: Murdoch University. <https://bit.ly/3HLmfVp>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lei, W. S. C., Lam, C. C. C., y Lourenço, F. (2015). A Case Study on Hosting an Event as an Experiential Learning Experience for Event Education. *Journal Of Teaching In Travel & Tourism*, 15(4), 345-361. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1073573>
- López-Lemus, I., Moreno, A., y Del Villar, F. (2019). El ABE en Educación Física: Estudio de viabilidad a través de un evento Pechakucha. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. (426), 425-429. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi426.810>
- Luceri, L., Braun, T., y Giordano, S. (2019). Analyzing and inferring human real-life behavior through online social networks with social influence deep learning. *Applied Network Science*, 4(34). <https://doi.org/10.1007/s41109-019-0134-3>





- Manzanal, A.I., Islas, C.; Romero-García, C., y Carranza, R. (2022). Valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y España. *Bordón*. 74(1)105-121. DOI: 10.13042/Bordón.2022.89958
- Marriage, B. y Kinnear, J. (2016). Assessing team performance-markers and methods. <https://bit.ly/3DR9pDP>
- Osborne, C. (2022). Why Event-Based Learning Isn't Enough. Aberdeen Strategy & Research. <https://bit.ly/3RIC-QOj>
- Peña, Y., Castro, G., Gamboa, M., y Toranzo, N. (2017). La función orientadora en la formación profesional de la educación en las universidades cubanas. *Revista Cognosis*, 2(4), 33-56. <https://bit.ly/40BPI0x>
- Queensland Government, Australia. (2022a). Event-based learning. Information for teachers. <https://bit.ly/3JP37Iw>
- Queensland Government, Australia. (2022b). Age-appropriate pedagogies. <https://bit.ly/3DNYJpz>
- Raelin, J. A. (2010). “Experiential Education: Making the Most of Learning Outside the Classroom”. Qualters & Wehlburg (Eds). Jossey Bass. <http://bit.ly/3lc1YAx>
- Tejada, J. (2001). El perfil del pedagogo en la formación. En Vicente, P. & Molina, E. (Coords.), *Salidas profesionales de los estudiantes de Pedagogía*. Grupo Editorial Universitario.



## DOCENCIA UNIVERSITARIA RESTAURATIVA POSTPANDEMIA. ENTRE LA PROSPECTIVA Y LA REFLEXIÓN DOCENTE

*Miguel Ángel Hernández Alvarado*

### RESUMEN

*Las secuelas del aislamiento obligatorio por seguridad que se vivió durante la pandemia por COVID-19 aún no se conocen del todo. Esta experiencia trastocó la totalidad de la vida social e individual y modificó las prácticas de todo tipo de actores sociales, entre ellos los docentes universitarios. Estos cambios aún continúan. Sobre este tema, la presente ponencia recupera resultados de un estudio realizado en la UNAM que explora, mediante grupos focales, las prospectiva y expectativas de docentes universitarios frente al retorno a la presencialidad. Ahonda en supuestos sobre cambios en la práctica docente con mayor carga hacia lo interpersonal y recupera la experiencia de docentes que reflexionan en torno a esta nueva docencia y la responsabilidad de bienestar que consideran que ahora está implícita en su profesión. Esta propuesta se categoriza como: Docencia universitaria restaurativa postpandemia. Se presenta en que consistiría y algunas de sus posibles expresiones. Cabe señalar que la propuesta es una inferencia teórica y que aún es incipiente, así como lo que se conoce acerca de las consecuencias de la pandemia en las sociedades. Se considera que estudiar estas situaciones es un pendiente de la investigación acerca de la docencia universitaria.*

**Palabras clave:** Educación Superior, postpandemia, docente universitario.

### INTRODUCCIÓN

Al regresar a las aulas universitarias después de la contingencia por la pandemia de COVID-19, más allá de la incorporación de diversos implementos tecnológicos o de la extensión de su uso, así como de dispositivos y medicaciones tecnológicas. Se presentó una expectativa en torno al encuentro con los otros en los espacios escolares. El distanciamiento que provocó el aislamiento obligatorio, como medida de prevención, impactó en la forma en que se solía interactuar en los espacios públicos, incluida la universidad.

Entre las variables que se ven directamente interpeladas por esta expectativa está la relación entre docentes y estudiantes. Como actores escolares postpandemia atraviesan un escenario en el que situaciones como el contacto y la comunicación son leídos desde una perspectiva de cuidado, empatía y respeto y atravesados por sentimientos de precaución y ansiedad, estos impactan en las formas de hacer docencia y crean ideas diferentes sobre esta práctica.

En función de estas inferencias, se presentan hallazgos de una investigación que se cruzan en estas prospectivas acerca de la docencia después de la pandemia como expresiones pensadas desde la labor interpersonal, los desafíos que esta conlleva y la posible demanda de construir la identidad de un docente restaurativo.

### DESARROLLO

Cuando se recuerda la experiencia de la contingencia sanitaria por COVID-19, parece que se trata de una experiencia lejana, aunque en realidad apenas un año y unos meses atrás la vida pública de un centenar de países, incluido México, se desarrollaba en esa condición de aislamiento por seguridad.





A esta vivencia de tal impacto social le han seguido una diversidad de supuestos sobre sus secuelas psicológicas, culturales, económicas, sociales y académicas. Por lo que, vale la pena detenerse a reflexionar sobre el tránsito que se vivió en el retorno a la que se denominaba “nueva normalidad” y mirar las creencias que se tenían sobre la forma en que sería la vida después de ese suceso histórico, ¿todo sería como antes?

Una peculiaridad de estas creencias fue el consenso sobre ciertos cambios que se esperaba o soñaban que sucederían después de la contingencia, una especie de nueva forma de hacer la vida cotidiana. Estas nuevas condiciones, reales o pensadas, incluyen nuevas exigencias sociales, necesidades formativas y condiciones institucionales que condicionan las prácticas de tal forma que resulta novedoso el “hacer” en un contexto postpandemia

Cabe mencionar que, las formas percibidas como “novedosas” o “diferente” trastocaron un sinnúmero de prácticas en la imaginación y anhelo de esta generación, entre ellas las relacionadas con la vida escolar. La escuela en contingencia fue una de las expresiones más visibles de la estrategia de aislamiento por seguridad ante el riesgo sanitario. Las creencias sobre la nueva normalidad docente en todos los niveles educativos en la postpandemia, surgen de la diversidad de experiencias vividas en la contingencia.

Estas creencias de cambio llevan a pensar las suposiciones sobre prácticas diferentes en los espacios escolares y en varias líneas de análisis sobre el papel de las y los docentes de todos los niveles educativos, sin exceptuar las universidades. Esta prospectiva de cambios y de reflexión es reportada por diversos estudios (CUAIEED, 2023, Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022).

Un punto en común de estas investigaciones es que reflexionan sobre la relevancia que adquiere, después de la experiencia social e individual del aislamiento (y todo el tipo de pérdidas que representó a pandemia), la dimensión de lo humano; es decir, aquella que se construye en la interacción y el contacto, que surge en la subjetividad interpersonal y que de forma innegable está presente en los espacios públicos, como en las aulas universitarias.

Mirar las peculiaridades de estas prospectivas y reflexiones son relevantes para comprender lo que se vive en el retorno a la presencialidad en las universidades. Y es importante mirarlo para que se tomen las decisiones que mejor acompañen estas experiencias y que no se dejen de atender necesidades postpandemia que, de no acompañarse de forma correcta, pueden seguir mermando en el bienestar de todos los actores escolares.

Se considera que partir de la experiencia (prospectivas y percepciones) de los actores escolares es importante, ya que esta es múltiple y compleja; además, se desarrolla de manera recurrente en las vivencias de los sujetos. Esto implica considerar a la experiencia como un proceso siempre ligado a un contexto, que queda impregnado en la subjetividad y que se comunica cuando los actores comparten sus miradas acerca de lo que viven, sienten y piensan (CUAIEED, 2023).

Sobre el tema de prospectivas y reflexiones, se presentan los resultados de una investigación cualitativa y se cruzan sus resultados para triangular sus aportes y reflexionar en torno a la educación universitaria en un carácter restaurativo y de respuesta a condiciones humanas que demandan una mejor atención. El estudio que se reporta se presenta de una forma más orgánica y desarrolla bajo el nombre de “Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM”, fue desarrollado por el equipo de Investigación en Educación de la CUAIEED de la UNAM, surge del diseño de una investigación cualitativa con perspectiva comprensiva e interpretativa (Álvarez-Gayou, 2003; Campos, 2021) y la técnica de grupos focales (Hernández, 2003).

Para llevar a cabo la investigación se requirió de un proceso que implicó la comunicación vía correo electrónico, la realización de reuniones informativas, la realización de sesiones de trabajo con docentes de bachillerato y licenciatura y, finalmente, la validación de los resultados por parte de las y los participantes (CUAIEED, 2023, p.15).

Sobre las sesiones de trabajo en los grupos focales, cabe mencionar que, se realizaron seis sesiones de tres horas de duración con distintos grupos y un total de 48 docentes durante el mes de agosto de 2021.

La selección de los docentes se realizó con base en los docentes que habían participado en diversos cursos y eventos organizados por la Subdirección de Investigación en Educación (SINV) de la CUAIEED. El trabajo se



realizó digitalmente mediante el servicio para videoconferencias Zoom®, a través del cual se registraron el video, el audio y los textos en chat, con lo cual se realizó el análisis. Además, las sesiones de trabajo tuvieron la participación de tres investigadores con diferentes roles: moderador (a) de la sesión, observador (a) etnográfico y apoyo técnico en la operación de Zoom® y soporte en el trabajo (CUAIEED, 2023, p.17).

Los grupos se realizaron en horarios matutino y vespertino para facilitar la participación de los docentes, el trabajo se dividió en dos momentos; el primero para un trabajo individual de elaboración de productos visuales y escritos y su socialización y el segundo en intercambio de respuestas de las preguntas guía de la discusión acerca del retorno a las aulas en la universidad. Estas preguntas fueron: ¿Cuáles son sus expectativas acerca del regreso a las actividades presenciales? y ¿Cómo se imaginan que van a ser las actividades académicas en las instalaciones de la Universidad cuando las condiciones lo permitan?

Para el análisis, una vez que se realizaron las transcripciones de los grupos se organizó la información en tablas de Excel siguiendo la propuesta de análisis de Kalman y Rendón (2016), la cual sistematiza las narraciones organizándola en episodios comunicativos rescatando intenciones de enunciación y haciendo cruces con categorías de análisis. Posteriormente, se leyeron las transcripciones y se inició un proceso de clasificación y categorización en diferentes niveles de análisis.

Se construyeron niveles de análisis (Kalman y Rendón, 2016): Episodio comunicativo, Acto comunicativo y Categoría teórico-conceptual. La interrelación entre ellos “permiten una interpretación sobre lo que los grupos de docentes reiteran, enfatizan u omiten, así como las variaciones en el significado que construyen ante la transición del confinamiento a las actividades en las instalaciones físicas” (CUAIEED, 2023, p.26).

Para este trabajo se consideró la categoría teórico-conceptual llamada “Significados Sobre La Enseñanza” la cual explora las representaciones, creencias y supuestos que los actores tienen acerca de la enseñanza como práctica docente en la universidad.

Del análisis de esta categoría se infirió que ante el retorno a la presencialidad los docentes universitarios de la UNAM consideraban al mismo tiempo la “nueva docencia” como una oportunidad de innovación y de conmemoración. Esta dualidad de prospectiva y reflexión particularizan a la docencia universitaria postpandemia con un enfoque de un mayor humanismo, creatividad, resiliencia y empatía.

Algunas expectativas y prospectivas se centraron en la manera en que serían las prácticas educativas al retorno a las instalaciones en la UNAM, cuando las condiciones sanitarias lo permitan. Estas intervenciones dejaron ver la necesidad de tener mayor sensibilidad y empatía, y fomentar la flexibilidad en el trabajo docente; además, esperan que los estudiantes tengan un papel activo en el aprendizaje.

En este sentido, al regresar a las clases presenciales para muchos de los y las docentes en las interacciones con sus estudiantes durante sus prácticas en el aula tendrán una mayor sensibilidad hacia las realidades de los y las estudiantes.

Se deja claro el impacto que tuvo la contingencia y cómo durante este periodo hubo muchas situaciones que afectaron de diferente forma a los estudiantes por motivos relacionados con la pandemia, entre ellos los contagios directos (CUAIEED, 2021), las reconfiguraciones familiares debido a las pérdidas humanas, así como el impacto en la economía familiar asociado a la pérdida del empleo o la disminución de los ingresos económicos. En este sentido, los participantes en los grupos focales enfatizaron la idea de valorar el momento de estar juntos, tanto con su familia como con sus pares y sus estudiantes. Independientemente del contacto físico y la cercanía, se aprecia el “estar ahí” compartiendo el espacio de enseñanza y aprendizaje, como un momento único que se puede aprovechar.

La presencialidad en este sentido va más allá del contacto físico, la presencialidad aún en una pantalla, se basa en el vínculo y empatía que se establece entre docentes y estudiantes (CUAIEED, 2023).

Los profesores hacen presencia con sus estudiantes en distintas dimensiones, esta se sobrepone al vínculo pedagógico. En las interacciones, los docentes generan contacto, el cual en este escenario postpandemia requiere de ser visto, según las prospectivas de los profesores que se han comentado, con una mayor carga y responsabilidad



humanas. Con una docencia de tipo restaurativo.

Inferimos con los resultados del estudio que el papel que los docentes miran tener en un escenario postpandemia abarca con interés el espectro de lo interpersonal, es probable que en esta “misión” se tenga de cierta forma un sentido novedoso del oficio docente (Tenti, 2022). Por lo que se considera conveniente reflexionar en torno a las posibilidades y carácter de esta docencia en una “nueva normalidad” que la direcciona en un sentido de tipo humanista.

En este mismo tenor, las docencias restaurativas postpandemia se refieren a enfoques prácticos e intervenciones educativas que busquen reconstruir y fortalecer relaciones y comunidades escolares después de los desafíos experimentados durante la pandemia (Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022). Estas docencias se basan en la idea de que la restauración de las conexiones sociales y emocionales es fundamental para el bienestar de los estudiantes, así como para fomentar un entorno de aprendizaje saludable y positivo. Y en el papel crucial que los docentes tienen en esta empresa de bienestar.

La docencia universitaria postpandemia de corte humanista que comentamos como “restaurativa”, se centran en promover la responsabilidad personal y la empatía. A través de estas prácticas, se busca reparar y fortalecer los vínculos entre los miembros de la comunidad universitaria. Algunas características y elementos clave de las docencias universitarias restaurativas postpandemia pueden incluir:

1. Construcción de relaciones en el espacio universitario: Se enfatiza la importancia de establecer relaciones sólidas y respetuosas entre los miembros de la comunidad. Esto puede lograrse mediante actividades que fomenten la colaboración, la comunicación abierta y la comprensión mutua.
2. Participación activa de los estudiantes: Se alienta a los estudiantes a ser participantes activos en su propio proceso de aprendizaje y en la construcción de su comunidad escolar. Se les invita a expresar sus opiniones, a tomar decisiones y a asumir responsabilidad por sus acciones.
3. Apoyo emocional y bienestar: Se reconoce y se aborda la importancia del bienestar emocional de los estudiantes. Se brinda apoyo y se desarrollan estrategias para ayudar a los estudiantes a manejar el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales relacionados con la pandemia. Y si bien el papel del docente universitario no es de función terapéutica, se visualiza la demanda de contención, escucha y canalización correcta.

Este perfil de actividades no agota o define del todo la intervención que los docentes universitarios, que de cierta forma piensan que es su función restaurativa posterior a la contingencia. En esta misma imagen de “restaurar” se podrían estar colocando necesidades del mismo profesorado que solicita apoyo, empatía y acompañamiento (Morandi, 2023).

Aún no es claro el total de secuelas que el aislamiento por seguridad tendrá en las distintas áreas de la vida pública y privada de las sociedades; y aún las instituciones escolares continúan cambiando para adaptarse a la nueva normalidad, la cual va demandando respuestas igual de emergentes y representan hoy un desafío a las autoridades de las universidades y demás instituciones de educación superior para el mejor de los acompañamientos a todos los actores escolares (CUAIEED, 2023).

Por parte de los docentes, estas imágenes prospectivas de novedad y reflexiones de un mayor humanismo, están direccionando su forma de estar en el salón y de enseñar; y de cierta forma sigue contribuyendo a la nueva docencia que responde a la experiencia de la pandemia.



## CONCLUSIONES

El aislamiento por seguridad representó un cambio abrupto en la vida de las instituciones escolares que se sigue aún, explorando y estudiando para comprenderlo como fenómeno y atender las consecuencias que contrajo, así como para reflexionar sobre secuelas que continúan, y continuarán apareciendo. La salud social aún está reconstruyendo sus prácticas, entre ellas, la docencia universitaria aún configura sus expresiones postpandemia (Cruz, González, Sánchez y Pérez, 2022).

En el estudio cualitativo que se compartió, docentes universitarios comentan su prospectiva acerca de una docencia novedosa en sus prácticas y más en su interacción con estudiantes y pares, considerando que un mejor trato interpersonal es una consecuencia social de la pandemia, tanto por el valor de la interacción como por un sentido de mayor humanismo ante la presencia del otro y la responsabilidad de su cuidado (CUAIEED, 2023). En este sentido se propone la idea de una docencia universitaria restaurativa postpandemia.

Esta docencia se centra en la reconstrucción de relaciones y el fortalecimiento de la comunidad escolar como respuesta a los desafíos y traumas vividos durante la pandemia. Este enfoque tiene como propósito crear entornos educativos seguros, inclusivos y saludables para los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- CUAIEED. (2023). *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM*. UNAM. [https://cuaieed.unam.mx/descargas/Expectativas\\_y\\_prospectivas-1.pdf](https://cuaieed.unam.mx/descargas/Expectativas_y_prospectivas-1.pdf)
- Campos, M. (2021). *Didáctica de la Investigación educativa*. IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/didactica-de-la-investigacion-educativa>
- Cruz, E., González, M., Sánchez, K. y Pérez, J. (2022). *Pedagogías restaurativas. Espacios errantes y saberes comprometidos*. CIEG- UNAM. <https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/251.pdf>
- Kalman, J y Rendón, V. (2106). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18) <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>



Hernández, M. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Morandi, G. (2023). Pedagogía universitaria y formación docente: legados, compromisos y desafíos pendientes. En Levy, E. y Morandi, G. (2023). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO.  
[https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?id\\_libro=2747&pageNum\\_rs\\_libros=0&totalRows\\_rs\\_libros=1379&orden=](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=2747&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1379&orden=)

Tenti, E. (2021). *El oficio docente: profesión, trabajo y vocación en el siglo XXI*. Siglo XXI.





# LA INTEGRACIÓN DE LENGUAS ADICIONALES EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: BASES PARA UN MODELO DE IMPLEMENTACIÓN

*Elin Emilsson Ingvarsdóttir  
Gabriela Ruiz de la Rosa  
Alma Delia García Salazar*

## RESUMEN

*El presente trabajo parte de un análisis de la situación de la enseñanza de lenguas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que muestra la necesidad de fortalecer su integración al quehacer académico y al desarrollo profesional de los educandos. Se establecen los fundamentos teórico-metodológicos y de implementación para un proyecto institucional de lenguas en modalidad virtual y mixta con enfoque comunicativo destacando como ejes transversales la interculturalidad y el multilingüismo, basado en contenidos curriculares del campo de la educación, incluyendo una propuesta de diseño curricular y de producción de materiales didácticos. Estos fundamentos y propuesta de diseño curricular tienen como finalidad reforzar los conocimientos curriculares y desarrolla estrategias académicas a la vez que desarrollan habilidades comunicativas en la lengua meta basadas en estándares internacionales. El contar con una propuesta sólida institucional, acorde con las corrientes teórico-metodológicas y con proyección a futuro, permitirá una continuidad y permanencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la UPN.*

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje de lenguas en Educación Superior; contenidos curriculares; interculturalidad, modelo TPACK.

## INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo, buscamos abrir el debate sobre la pertinencia de la inclusión de lenguas en los programas educativos universitarios, específicamente en la red de unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de México, por ser esta una instancia formadora de cuadros para el sector educativo, comprometida con ofrecer e impulsar una educación de calidad, actualizada y pertinente que refleje valores éticos humanistas en un marco de fortalecimiento de los derechos humanos.

Como se verá, las políticas educativas a nivel universitario no han valorado la inclusión de lenguas y las han relegado a cursos de extensión y apoyo académico, poniendo a la UPN en una situación de franco rezago en relación con los actuales requerimientos de las transformaciones que estamos presenciando, no sólo a nivel nacional, sino a nivel mundial, en las que se está valorando cada vez más la inclusión y fortalecimiento del multilingüismo, tanto en países receptores de migrantes como en países con población indígena con lenguas minorizadas.

Para ello, describimos el contexto general actual, enseguida presentamos los ejes y bases teórico-metodológicas del modelo de enseñanza de lenguas que estamos desarrollando.

## DESARROLLO

La enseñanza de lenguas en el ámbito universitario en México, al menos en el sector público, rara vez ha tenido un carácter obligatorio. En su lugar, se han establecido requisitos de evaluación y certificación de conocimientos de alguna lengua adicional para poderse titular. En muchas universidades, se requiere que el estudiante presente



un examen de comprensión lectora en inglés y en un idioma adicional, que, en muchísimas ocasiones, suele ser el portugués (Emilsson et al., 2014). Cabe mencionar que el requisito de comprensión de lectura y no de competencia comunicativa general de la lengua, está vinculado también, al hecho de que se asumía que la motivación para conocer una lengua es puramente instrumental y no integradora, es decir, no se esperaba que el estudiante fuera a integrarse a una comunidad en la que se hablara la lengua meta.

La UPN por su lado, nunca tuvo un requisito de lengua a nivel licenciatura antes de 2014, año en que se implementó uno en el que se requería un nivel B1 (intermedio bajo) de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Gaceta UPN 91, 2014). Este, sin embargo, no prosperó y fue derogado en 2017. En este momento, solo una licenciatura ofrece un curso de inglés optativo (Licenciatura en Administración Educativa), y Posgrado tiene como requisito de titulación, pasar dos exámenes de comprensión de lectura, de inglés y uno más de otra lengua.

Considerando que la UPN fue establecida por decreto presidencial (DOF, 1978) en un intento de fortalecer la educación en México desde finales de la década de los 70, el hecho de no integrar lenguas en la currícula como parte íntegra de éstos, refleja en gran medida, la idea de que la lengua nacional es el español y está ligada al fortalecimiento de la soberanía nacional. Así, el énfasis fue el desarrollo del español como lengua materna, y en la secundaria se introdujo el inglés como lengua extranjera o adicional, con resultados poco exitosos. Las lenguas indígenas nunca fueron incluidas en ningún momento en el currículo nacional, y el subsistema de educación indígena se dedicó a la castellanización.

En la actualidad, la atención se está centrando cada vez más en la valoración de aprender lenguas diversas. Por un lado, se busca acceder no solo, o tanto, a la bibliografía de las disciplinas que se estudian, sino también unirse a las comunidades de práctica académicas a un nivel internacional. El inglés, sigue siendo la lengua de comunicación internacional por excelencia; sin embargo, se busca diversificar el conocimiento de lenguas adicionales con la intención de entablar diálogos fructíferos con comunidades de práctica afines. Un buen ejemplo es el portugués, pues los intereses y perspectivas comunes entre México y Brasil representan un incentivo para aprender la lengua portuguesa.

En relación con las lenguas indígenas de México, los pueblos originarios han estado exigiendo que sean consideradas válidas con el mismo estatus que el español, de forma que actualmente las lenguas indígenas se consideran lenguas nacionales; además, en diversos estados, ya se empieza a implementar el currículum en una lengua, y el plan de la Nueva Escuela Mexicana es que todo niño mexicano estudie español, lengua indígena y lengua extranjera (Superior, S. E. M., n.d.).

Considerando lo anterior, es necesario replantear el trabajo con lenguas en la UPN, para asegurar la pertinencia de la formación para los procesos educativos a nivel nacional, así como para estar a la altura del paradigma del multilingüismo que la Nueva Escuela Mexicana pretende impulsar. Así, el proyecto que aquí reportamos tiene como finalidad proponer un modelo de enseñanza de lenguas para la UPN que se integre a los programas de estudio de manera articulada, aproveche los recursos disponibles y logre resultados de formación integral para los estudiantes, fomentando una visión intercultural ligada a contenidos curriculares.

Además, busca proponer un diseño de plataforma y de manejo de TIC que promueva un aprendizaje autónomo conducente a lograr en el educando un nivel de lengua que le permita leer y comprender textos tanto orales como escritos en la lengua meta de su campo de estudio; e idealmente, le permita aspirar a la movilidad estudiantil en países donde se hable la lengua, o cuyos programas de estudio se lleven a cabo en inglés.

### ***Ejes y bases teórico-metodológicas.***

#### **A. Lengua en uso, contenidos curriculares y aprendizaje de inglés en línea.**

El asunto medular que nos ocupa es lograr la implementación de cursos de lengua y otros procesos para alca-

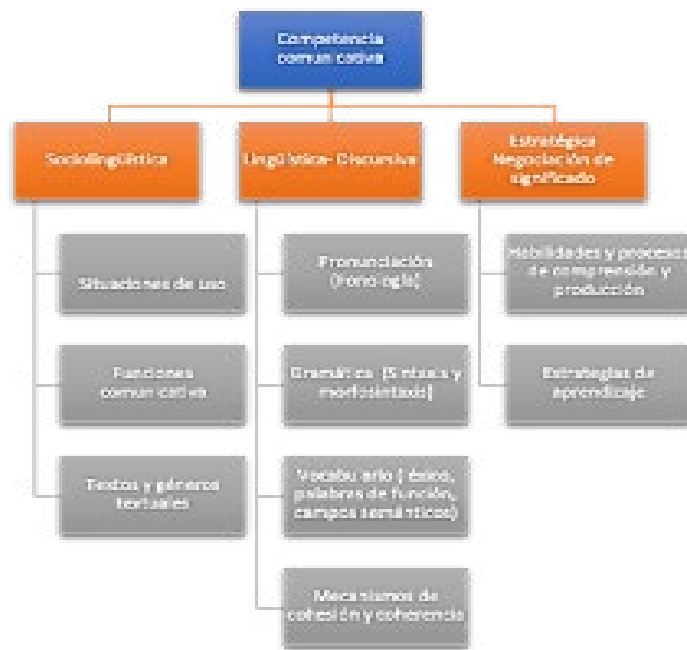




nzar la competencia comunicativa y lingüística en una o más lenguas adicionales al español. Nos centramos en el inglés en un primer momento, pero posteriormente, se trabajará con otros idiomas también.

Las nociones de lengua en uso están plasmadas en el MCERL (Instituto Cervantes 2001) para los lenguajes. A grandes rasgos, el MCERL plantea la importancia del desarrollo de la lengua en uso, contextualizada, en la que el sujeto que aprende juega un papel activo y se implica en la comunicación -escrita u oral, receptiva o productiva-. Asume que, desde el primer día, el trabajo se centra en dar elementos para que el educando interactúe en la lengua, en ámbitos diversos para fines comunicativos diversos. El foco de atención son las necesidades de uso de la población meta. ¿Qué desean, necesitan o les interesa a los estudiantes? La competencia comunicativa se define con tres componentes: la competencia sociolingüística (capacidad de interactuar en la lengua meta, logrando las intenciones comunicativas y comprendiendo las de su interlocutor), la lingüística (producir enunciados que se comprendan con precisión por el interlocutor) y la estratégica (poder interpretar, resolver dificultades de comprensión, y, en general, desenvolverse en la oralidad y la escritura) (ver el cuadro 1).

Cuadro 1. Competencias comunicativas



Nota. Tomado de Emilsson, E. (s.f).

El énfasis en el desarrollo de estrategias de habilidades orales y escritas, receptivas y productivas (escuchar, hablar, leer, escribir), es central a los enfoques de enseñanza ligados a programas de estudio, caracterizados como cursos de Lengua para Propósitos Específicos. Además de esta perspectiva, se ha ido conformando la articulación de contenidos curriculares y aprendizaje de lenguas llamada CLIL por sus siglas en inglés, Content and Language Integrated in Learning (Marsh, 2013).

Estos dos desarrollos forman parte del planteamiento que hemos ido construyendo en la propuesta “English for lifelong purposes”, y que ahora buscamos sistematizar y formalizar. En primera instancia, se incorporan a este proyecto, aspectos discursivos como temas y conceptos clave, procesos interactivos de los textos, géneros discursivos pertenecientes al aula, tipos de prácticas sociales que conforman el campo, entre otros elementos, a fin de ir integrando un cuerpo de contenidos centrales para que los alumnos de nuestros cursos puedan comprender y utilizar textos tanto orales como escritos en inglés para ampliar los horizontes de conocimiento de su carrera.

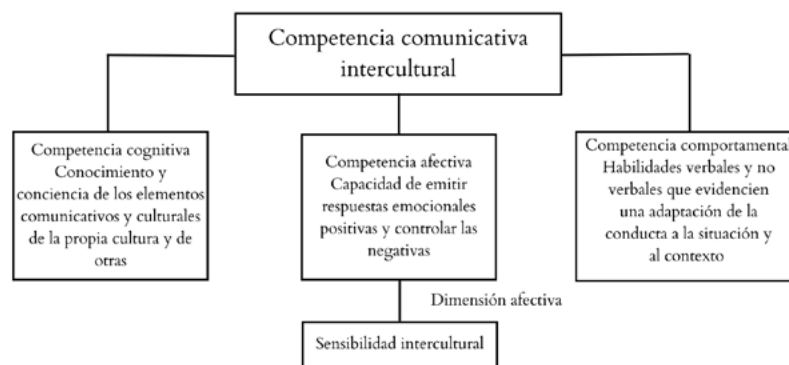


## B. Interculturalidad.

El enfoque intercultural se integró al MCERL a partir de la década de los años 90 del siglo pasado (Byram, 1997), en el cual se introduce la importancia de integrar el respeto mutuo y la comprensión de la cultura meta, no necesariamente para convertirse en un miembro de dicha cultura (como se planteaba en un inicio), sino para enriquecerse y valorar tanto la cultura meta como la propia frente a la de otros. Tiene, entre otras motivaciones, la de combatir estereotipos dañinos y discriminatorios, encaminando al estudiante al desarrollo de actitudes éticas y colaborativas para fomentar el entendimiento mutuo entre culturas.

Esta aptitud requiere del desarrollo en las competencias cognitivas, afectivas y comportamentales (cuadro 2).

Cuadro 2. Competencia Comunicativa Intercultural



*Nota.* Tomado de Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO .

El proyecto pretende detectar en los sujetos involucrados en la UPN, profesores, estudiantes, responsables de programas, autoridades en general, las necesidades que se vislumbran, para el desarrollo de dicha interculturalidad.

Asumimos que la interculturalidad se encuentra presente en todo proceso de interacción comunicativa, incluyendo en los textos académicos, pues cualquiera de ellos, por más universal que pretenda ser, está creado para atender problemáticas que surgen desde un campo disciplinario, atendiendo a preguntas que resultan en la interacción de las comunidades de práctica. Así, comprender un texto, no implica sólo entender el vocabulario y la gramática, sino entrar a un proceso comunicativo con la comunidad de práctica de dónde proviene el texto, contrastando y construyendo desde su propia comunidad. Por ello, debe conceptualizarse el enfoque metodológico del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (CLIL) en un marco de interculturalidad también.

## C. Aprendizaje centrado en el alumno.

El enfoque comunicativo por naturaleza, está centrado en el alumno: sus necesidades comunicativas y de aprendizaje, es decir, de dónde parte para seguir aprendiendo. Las bases psicopedagógicas que subyacen a este son las investigaciones socioconstructivistas de Vigotsky, la perspectiva constructivista de Bruner, Piaget, y otros investigadores. De ahí se deriva que cualquier trabajo con la enseñanza de lenguas debe centrarse en el aprendizaje, apoyando a los educandos en sus procesos colectivos e individuales, por lo que la metodología que se propone es por tareas y proyectos, así como de desarrollo autónomo: el estudiante debe poder tomar decisiones sobre qué aprender y cómo, para llegar a la meta ofrecida por el curso y su propio interés. Es decir, se busca crear un currícu-



lo que tenga flexibilidad a la vez que, un eje conductor que no solo involucre contenidos y actividades pedagógicas, apoye al estudiante para desarrollar estrategias efectivas de aprendizaje.

En ese sentido, la tecnología ofrece, justamente, la posibilidad de permitir al alumno ese desarrollo.

#### **D. Tecnología.**

La propuesta tecno/pedagógica de este proyecto se centra en un modelo integral de conformación de materiales mediados por tecnología en la que, en conjunto con los saberes pedagógicos y de contenido, generará una sinergia que promueva un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso (Mishra et al., 2006). El marco TPACK por sus siglas en inglés (Technological Pedagogical Content Knowledge) es la base de la enseñanza efectiva con la tecnología, ya que requiere una comprensión de la representación de conceptos empleando habilidades tecnológicas y pedagógicas que usan las tecnologías de manera constructiva para enseñar contenidos. Este modelo contempla cómo las tecnologías pueden ser usadas para construir un conocimiento existente, así como para desarrollar nuevas epistemologías (Mishra et al, 2006). El modelo TPACK será implementado en una plataforma MOODLE, por ser esta de acceso libre de cargos.

#### ***Hacia un modelo de enseñanza coherente con los tiempos que corren.***

Derivado de los ejes descritos, el modelo de enseñanza que estamos desarrollando busca realizar un diagnóstico de las necesidades de los alumnos y profesores, con la finalidad de asegurar que la propuesta no solo sea adecuada a nuestro contexto, sino que también refleje el estado del arte de los debates actuales, que, entre otros temas, abordan:

- La pertinencia del fomento del multilingüismo
- Los avances en el campo de las investigaciones en adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos universitarios
- Los posicionamientos teórico-metodológicos del abordaje de trabajo con enseñanza de lenguas articulada con contenidos curriculares
- Los avances, vertiginosos, de las TIC presentan retos que van en dos direcciones:
  - Asegurar que estemos al día en los desarrollos tecnológicos y podamos comprender la pertinencia de estos para nuestro quehacer docente
  - A la vez que, con una mirada de análisis crítico, aseguremos que las tecnologías estén al servicio de la educación y de la institución y no a la inversa.

#### ***Propuesta de diseño de plataforma.***

De acuerdo con la categorización de Farkas (2007), el proyecto pretende fomentar una Comunidad de Interés en la que las contribuciones en línea desempeñan un papel fundamental que permite a los participantes interactuar sobre funciones específicas del lenguaje. Los temas en los foros de interacción académica se relacionan con la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a la vez que desarrollan competencias comunicativas en un contexto académico afín a contenidos pertenecientes al área de educación.

Las expectativas del proyecto, no son sólo la construcción de comunidades de práctica o de interés; se pretende ir más allá de la mera construcción del conocimiento individual, aprovechando las interacciones del entorno digital como lo describen Holmes, Tangney, FitzGibbon, Savage & Mehan, 2001 en su artículo 'Constructivismo Comunal'; que en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ofrecen la capacidad



de gestionar diferentes tipos de datos y nuevos entornos de aprendizaje virtual, así como nuevas dinámicas de aprendizaje de enseñanza.

El programa English for Lifelong Purposes de LEIP-CEAL promueve las competencias del siglo XXI, que son un conjunto de habilidades y disposiciones de aprendizaje ampliamente estudiado por miembros de diferentes sectores de la sociedad contemporánea (Dede, 2009).

## CONCLUSIONES

Es evidente que la UPN requiere de una transformación profunda en lo que respecta a la formación en lenguas de la población estudiantil. Debemos gravitar de una concepción de la enseñanza de lenguas como un complemento a la formación sin un vínculo con la formación del educando, a la integración orgánica de lenguas en el currículo. Esta transformación se pretende lograr mediante la inserción de las lenguas a la currícula asegurando que los estudiantes puedan desarrollar competencias comunicativas e interculturales ligadas, además, a los contenidos curriculares, fomentando el desarrollo autónomo y flexible, utilizando activamente las TIC para impulsar la integración de lecturas en lenguas adicionales -por lo pronto, iniciamos con inglés- además de abrir canales de comunicación con comunidades de práctica de otras lenguas.

Una vez que hayamos recabado información sobre las necesidades estudiantiles y sobre el discurso educativo, procedemos a definir los contenidos, la metodología, el diseño de la plataforma y la estrategia de producción de materiales, para cursos que estén integrados ya sea como optativas o como cursos cocurriculares obligatorios a las carreras.

## REFERENCIAS

Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del siglo XXI, Universidad de Granada, p. 3.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Byram, M., Fleming M., y Sheils J. (2023). *Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship*. Clevedon, England: Multilingual Matters

Cabero, J. (2013). Los entornos personales de aprendizaje. En EDMETIC 2(1):3 DOI:10.21071/edmetic.v2i1.2857

Cabero, J. (2015). *La aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito socioeducativo*. IC Editorial.



Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69.

Diario Oficial de la Federación. (1978). Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación. Doi: [https://www.dof.gob.mx/index\\_113.php?year=1978&month=12&day=29#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=1978&month=12&day=29#gsc.tab=0)

Emilsson, E. (2014). Proyecto de fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la UPN. "Manuscrito inédito presentado a la rectoría de la UPN". En colaboración con miembros del Cuerpo Académico PRO-DEP 76: Lingüística aplicada y didáctica de lenguas.

Emilsson, E., y Ruiz G., Otero A. (2022). La integración de contenidos, comunicación intercultural y aprendizaje autónomo en cursos universitarios de lenguas: un proyecto de intervención de enseñanza inglés en la Universidad Pedagógica Nacional. En G., López y G. Hernández (Coord). *La docencia y la vida académica antes, durante y después de la contingencia*. Universidad Autónoma de Yucatán; Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, 219-239.

Farkas, M. G. (2007). *Social software in libraries: building collaboration, communication, and community online*. Information Today, Inc.

Gaceta UPN 91. (2014). Reglamento de estudios de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (pp. 6-17). <http://www.upnmexicali.edu.mx/Documentos/Normatividad/Reglamento%20de%20Licenciatura%20de%20la%20UPN%20Gaceta.pdf>

Holmes, B., Tangney, B., Fitzgibbon, A., Savage, T., y Mehan, S. (2001). Communal Constructivism: students constructing learning for as well as with others. Society for Information Technology and Teacher Education Conference Proceedings, March, Orlando, FL, 2001, Association for the Advancement of Computing in Education, Charlottesville, VA. Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC-ANAYA. [[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)].



Marsh, D. (2013). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory.

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1177/016146810610800610>

Superior, S. E. M. (n.d.). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Gob.Mx. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. (2 ed.). Paidós Ibérica.





## NANOEMPREENDEDORES DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

*María de Lourdes Serrato  
María Fernanda Martínez  
María Teresa Martínez- Martínez*

### RESUMEN

*En marzo de 2020, se declaró cuarentena por la pandemia de COVID-19 en México. Se suspendieron clases a nivel nacional, se abandonaron las aulas y desde casa inició un nuevo modelo de educación. Las instituciones de educación superior y todos sus actores, se enfrentaron a grandes retos para trasladar todas sus actividades presenciales a modalidad virtual, con el objetivo de poder cumplir con la realización de sus funciones académicas sustantivas. En esta investigación se presenta la transición a modalidad virtual del programa NanoEmprendedores. Este es un programa que fomenta las actitudes emprendedoras entre estudiantes, mediante su entrenamiento académico y el desarrollo de proyectos y prototipos digitales innovadores que buscan resolver los desafíos planteados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La pregunta que guía esta investigación es ¿Cuáles fueron los retos y oportunidades del programa NanoEmprendedores en tiempos de pandemia? Utilizando un método de estudio de caso, se responde esta pregunta y se presentan las adaptaciones requeridas, plataformas empleadas, cambio en proceso de ideación y prototipado, la difusión y presentación, así como los retos enfrentados y oportunidades detectadas en el proceso.*

**Palabras Clave:** emprendimiento, modalidad virtual, prototipado digital, pandemia.

### INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 requirió que los contenidos y didáctica académica se adaptarán a los entornos virtuales. Dentro de la asignatura de emprendimiento de la licenciatura en Nanotecnología, del Centro de Nanociencia y Nanotecnología de la UNAM, campus Ensenada, Baja California, se requirió la adaptación y ejecución de la parte práctica de esta materia a un entorno virtual. La parte práctica del programa NanoEmprendedores, busca llevar al prototipado los conocimientos empresariales que los jóvenes adquirieron en la asignatura de emprendimiento. Parte del programa implica seguir los pasos del “design thinking”, donde los estudiantes definen un proyecto que atienda uno de los objetivos de desarrollo sostenible, propongan soluciones que teóricamente sean válidas, para luego prototipar una solución, que será evaluada y ajustada. Para migrar este programa a entornos virtuales, se requirió que los estudiantes adoptaran nuevas herramientas tecnológicas que permitieran el desarrollo de habilidades similares a las que el programa brinda en su versión presencial.

### DESARROLLO

#### *Planteamiento del problema*

Desde la perspectiva social, la pandemia por COVID-19 derivó en innumerables impactos en la educación, tales como: deserción, aumento de la brecha digital, incremento de la educación en línea, entre otros. Enfocándonos en el tema de la educación en línea, el problema que se aborda en esta investigación es la transición del programa



NanoEmprendedores a un entorno virtual y atendiendo la pregunta: ¿Cuáles fueron los retos y oportunidades del programa NanoEmprendedores en tiempos de la pandemia?

## MARCO TEÓRICO

### *Enseñanza virtual en carreras STEM*

La llegada de la pandemia por COVID-19 cambió muchas cosas en la enseñanza y en particular en las carreras de naturaleza práctica como son las ciencias exactas, tecnologías, ingeniería y matemáticas (STEM) debieron afrontar un sin número de retos. La enseñanza virtual no era algo completamente nuevo, desde hace varios años las tecnologías de la información y la comunicación han generado cambios significativos en la educación. Sin embargo, únicamente se empleaban como herramientas esporádicas y no como mecanismos permanentes en la educación antes de la pandemia (Díaz-Roncero, 2021). Sin duda, la educación a distancia ha evolucionado y el uso de tecnologías, favorece la interacción entre alumnos y maestros (Briceño, 2020). Los estudios realizados sobre el tema resaltan capacidades importantes que independientemente de la carrera, el maestro necesita tener capacidades tecnológicas, organizativas y pedagógicas, así como un alto grado de empatía (Díaz-Roncero, 2021).

En el caso particular de las carreras STEM, se ha identificado como reto el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje por parte de los estudiantes, así como el desarrollo de las capacidades antes mencionadas para los docentes, destacando una serie de ventajas del aprendizaje virtual en carreras STEM durante el confinamiento a causa de la pandemia, que permite innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje e interactuar de manera sincrónica y asincrónica (Giler-Velásquez, 2021).

Las principales dificultades del aprendizaje en línea de estudiantes de carreras STEM se asocian con la falta de puesta en práctica de los conceptos primordiales de sus asignaturas, la colaboración con sus compañeros y la construcción de relaciones sólidas (Hammerness, 2022).

El aprendizaje en línea presenta muchas oportunidades y retos, por lo que, en un escenario postpandemia, el reto está en lograr un equilibrio entre la educación virtual, presencial e híbrida dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

### *Emprendimiento como método de enseñanza*

El espíritu emprendedor no solo es el motor que promueve el crecimiento económico, fomenta la innovación para explotar nuevas oportunidades, favorece la productividad y crea empleos, sino también, es capaz de abordar los grandes desafíos de la sociedad con base en los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (GEM, 2023), a través de propuestas que tengan la capacidad de generar cambios en la sociedad, crear valores e impactos sociales positivos.

En este sentido, las instituciones de educación superior (IES) juegan un papel central en el fomento de las actividades emprendedoras, ya que a través de su función sustantiva de educación pueden formar profesionales responsables, con los conocimientos necesarios para el diagnóstico de los impactos negativos de nuestras acciones, desde lo individual hasta lo organizacional, así también podrán encontrar soluciones innovadoras a los grandes problemas que enfrenta actualmente la sociedad (Vallaes, 2016).

El emprendimiento como proyecto de aprendizaje se ha estado utilizando en las universidades como un nuevo modelo de aprendizaje empresarial basado en proyectos AEBP o PBEL (Project-based entrepreneurial learning, por sus siglas en inglés) el cual brinda aprendizaje empresarial desde su etapa inicial considerando los contenidos, la forma y las actividades a realizar, así como también brinda aprendizaje a nivel cognitivo que permite al estudiante tener una visión y desarrollar destrezas y habilidades blandas (Santoso, 2023), también se potencia su desarrollo personal a través del autoaprendizaje, el trabajo en equipo, el liderazgo, la creatividad, la innovación y



la solución de problemas (Young, 2021). Además de la pasión y perseverancia para alcanzar objetivos a largo plazo (Mooradian, 2016).

Como podemos observar, el emprendimiento como método de enseñanza provee a los estudiantes de competencias y actitudes no solo para el ámbito empresarial, sino también para la vida y el éxito, ya que se pone en práctica la capacidad de tomar riesgos, solución de problemas, adaptación al cambio y la resiliencia, habilidades tan importantes y demandadas en los nuevos profesionistas que se enfrentan a escenarios cambiantes, complejos y ambiguos en el día a día de la postpandemia por COVID-19 (Bullé, 2019).

### ***El prototipado digital como proyecto de aprendizaje***

La implementación del prototipado digital en la educación ha demostrado ser una herramienta que tiene un impacto positivo en la educación, ya que ayuda a un mejor entendimiento de los conceptos teóricos y mejora las habilidades en diferentes áreas tales como: ciencia, tecnología, ingeniería, ciencias computacionales, artes, matemáticas, química, geografía, etc. (Waseem, 2017). El prototipado digital en conjunto con la impresión 3D involucran a los estudiantes en los procesos de creación y diseño, mejorando al mismo tiempo su capacidad de ofrecer alternativas creativas en la solución de problemas. Este proceso ofrece a los estudiantes una experiencia práctica tangible que representa los conceptos revisados en teoría (Kostakis, 2014). Al utilizar la tecnología de impresión 3D los estudiantes aprenden a comunicarse efectivamente utilizando una combinación entre las herramientas tradicionales de escritura y las que se utilizan en el prototipado digital tales como: imágenes, videos, softwares de diseño asistido por computadora, por sus siglas en inglés CAD, etc., (Suiciu, 2019).

### ***Método***

Se utiliza un método de caso único el cual según Yin (2003) consiste en contar con un solo sujeto de estudio, en nuestro caso el programa de NanoEmprendedores virtual. Este método se utiliza para analizar un fenómeno a profundidad en el contexto actual.

Para construir el caso, se empleó información documental, entrevistas y la experiencia de los docentes que realizaron la transformación de este programa. Los métodos y herramientas utilizados en este caso emplean la indagación mixta para combinar un enfoque cuantitativo y cualitativo que enriquece la investigación y puede formar parte de un estudio (Castro, 2010). Los casos de estudio se utilizan en múltiples disciplinas y esto facilita la investigación de fenómenos multidisciplinarios (Yazan, 2015; Yin, 2017). Los instrumentos e insumos empleados en la investigación se muestran en la tabla 1.



*Tabla 1.* Instrumentos e insumos empleados en la investigación

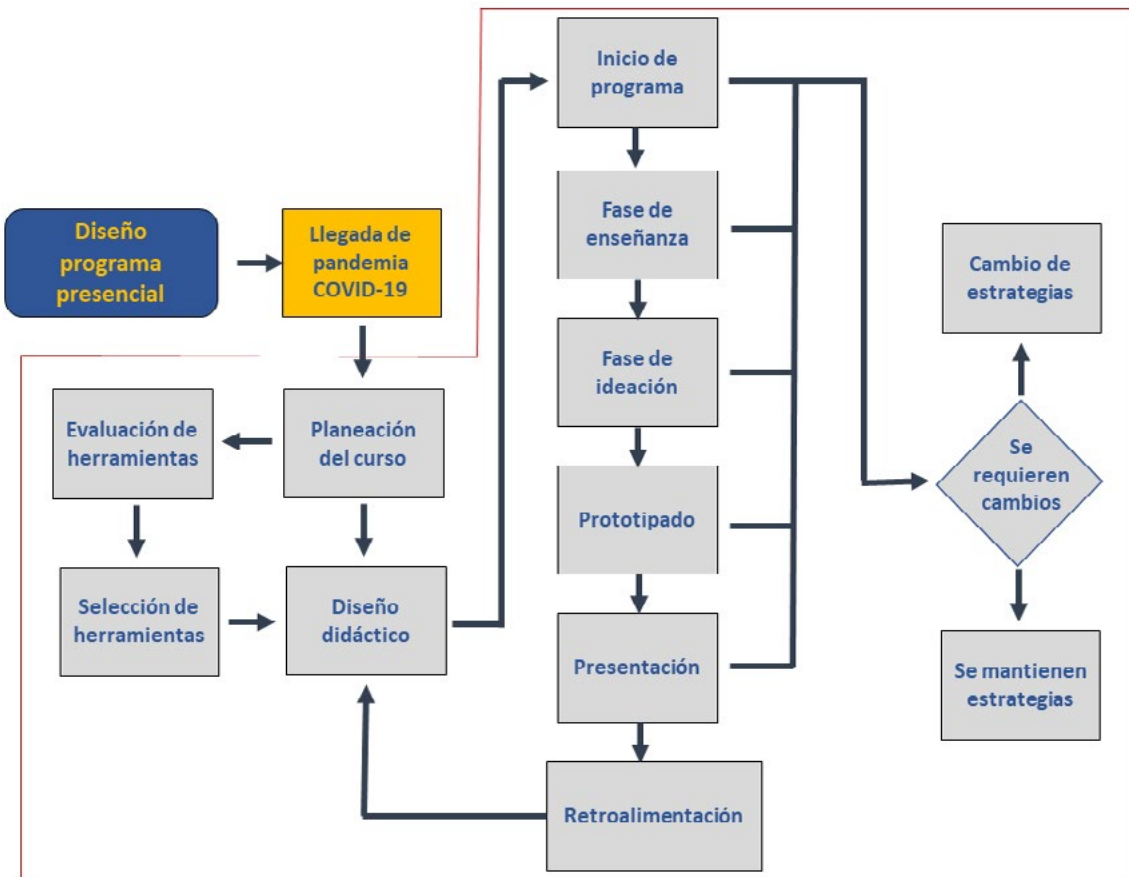
<b>Instrumentos/insumos</b>	<b>Descripción</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Población</b>
Documentos del proyecto	Se revisaron documentos de solicitud de fondos, así como otros documentos empleados durante este periodo como el sitio web y archivos de investigaciones previas sobre el proyecto	5	Financiadores Reguladores
Entrevistas	Se contrastan entrevistas de los estudiantes en la versión presencial, así como en la versión virtual del programa. Estas se complementan con entrevistas a docentes que contribuyeron en la transformación del programa.	27	Estudiantes Docentes



## RESULTADOS

Con base en la información recopilada sobre las adaptaciones requeridas se elaboró un diagrama que permite visualizar los pasos de transformación del programa NanoEmprendedores a entornos virtuales que se muestra en la figura 1, el cual se fue llevando de manera iterativa, realizando ajustes en caso de que fuere necesario en algunas de las etapas.

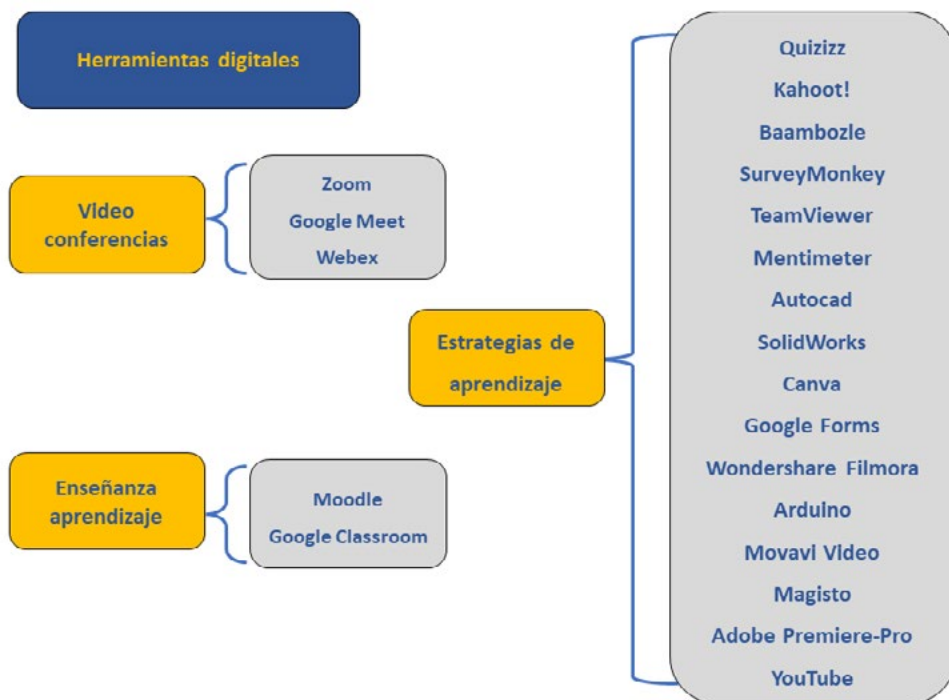
Figura 1. Diagrama de transformación del programa NanoEmprendedores a entornos virtuales



Durante el paso de selección de herramientas digitales se consideraron las referentes a plataformas para videoconferencias, enseñanza-aprendizaje, así como estrategias de aprendizaje para entornos virtuales, las cuales se pueden observar en la figura 2. Cabe señalar que los criterios de selección se basaron en todo momento en la disponibilidad, funcionalidad y oportunidad.



Figura 2. Categorización de herramientas digitales



Por otro lado, es importante señalar que en el programa NanoEmprendedores se presentan los productos elaborados por los alumnos y como consecuencia de la pandemia en el periodo 2020-2021 se recurrió al prototipo digital como alternativa al producto físico, el cual consideró las etapas que se muestran en la figura 3.





Figura 3. Etapas del prototipado digital



A continuación, se describen brevemente las etapas del proceso de prototipado. En la primera etapa los alumnos investigaron sobre el producto, definieron su idea y diseño, hicieron un bosquejo y posteriormente realizaron el boceto en un software CAD. Una vez que se tuvo el diseño, se procedió a la etapa dos, comprobación del modelo 3D; en esta etapa también se realizaron las correcciones necesarias, además se crearon las simulaciones y/o animaciones de movimiento y la representación fotorealística del producto final, con dimensiones, texturas, tolerancias, etcétera. En la tercera etapa se realizaron los renderizados finales de las animaciones, se probó la funcionalidad final de los prototipos digitales y finalmente se realizaron las presentaciones de los prototipos digitales que cumplieran con las expectativas y requisitos definidos previamente. Cabe mencionar que a partir de la edición 2021 del programa NanoEmprendedores se comenzó a utilizar la impresión 3D para construir los prototipos de manera física, se estableció un sistema de entrega segura de las partes impresas que les permitía a los alumnos construir en sus casas los prototipos.

El proceso de transición del programa NanoEmprendedores de lo presencial a lo virtual, presentó varios retos tanto para maestros como alumnos, los cuales se describen en la tabla 2.



Tabla 2. Retos para la transformación de entornos virtuales del programa NanoEmprendedores

Maestros	Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Manejo de plataformas para video conferencias y de enseñanza y aprendizaje</li> <li>➤ Diseño de curso y estrategias de aprendizaje y evaluación virtual</li> <li>➤ Administración del tiempo</li> <li>➤ Comunicación entre asesores del proyecto               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prototipado Digital</li> </ul> </li> <li>➤ Diseño y planeación de la Expo Nano-Emprendedores para entornos virtuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Manejo de plataformas para video conferencias y de enseñanza y aprendizaje               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aprendizaje autónomo</li> <li>➤ Administración del tiempo</li> </ul> </li> <li>➤ Comunicación entre los miembros del equipo.</li> <li>➤ Se encontraban en diferentes estados de la república.               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabajo en equipo</li> <li>➤ Prototipado Digital</li> </ul> </li> <li>➤ Presentación de su proyecto en entorno virtual.</li> </ul>

El principal reto, tanto para alumnos como maestros, fue aprender a utilizar la variedad de plataformas que se emplearon en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la adaptación a estos cambios duró en promedio un mes, ya que no se podía dejar de cumplir la función sustantiva de la educación en las instituciones educativas.

Por otro lado, se identificaron una serie de oportunidades que favorecieron la educación en entornos virtuales, los cuales se mencionan en la tabla 3.

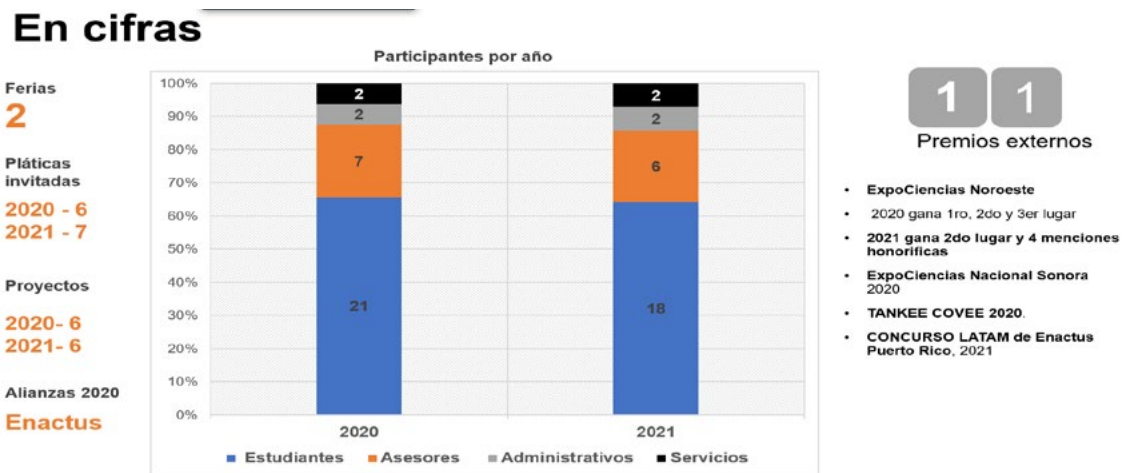


Tabla 3. Oportunidades detectadas y aprovechadas

- Acceso para asesorías externas de otras ciudades de México
- Se amplió nuestra red de colaboración para jueces nacionales e internacionales, así como de ponentes para pláticas en áreas relacionadas al emprendimiento.
- Participación en eventos nacionales e internacionales
- Se fomenta el trabajo colaborativo virtual en los alumnos y profesores
- Se fortaleció el aprendizaje autónomo en los estudiantes
- Se aplicó la creatividad como parte del proceso de la innovación para el diseño digital de propuestas.

Los resultados obtenidos del programa NanoEmprendedores en entornos virtuales en el periodo comprendido entre el 2020 y 2021 muestran que pese a las condiciones de confinamiento debido a la pandemia COVID-19, el emprendimiento universitario se puede seguir fomentando, ver la figura 4.

Figura 4. Nanoemprendedores en entornos virtuales en cifras





## ***Discusión***

El realizar las adaptaciones necesarias, afrontar retos y detectar oportunidades para que el programa NanoEmprendedores pudiera transitar de lo presencial a lo virtual ratifica el compromiso del Centro de Nanociencias y Nanotecnología de la UNAM con la RSU y su función sustantiva de educación, formar profesionales responsables con competencias y habilidades para un mundo postpandemia (Vallaey, 2016).

El uso del prototipado digital en el programa NanoEmprendedores demostró ser una herramienta de gran utilidad que permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase, fomentar la creatividad, la innovación, mostrar las características físicas y funcionales de los prototipos propuestos en los diferentes proyectos, lo cual concuerda con otras investigaciones (Kostakis, 2014; Waseem, 2017). En este trabajo fue posible validar que el aprendizaje basado en proyectos es una estrategia eficiente y de gran utilidad para las instituciones de educación superior en tiempos de pandemia, permitiendo adaptarse a entornos virtuales y logrando la continuidad de las exposiciones de proyecto de emprendimientos, fomentando en los estudiantes la adaptación al cambio, trabajo en equipo, el autoaprendizaje, liderazgo y solución de problemas lo que se relaciona con otros trabajos (Santoso, 2023; Young, 2021).

## **CONCLUSIONES**

Esta investigación tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿Cuáles fueron los retos y oportunidades del programa NanoEmprendedores en tiempos de pandemia?

Después de describir el proceso de transición de este programa de lo presencial a lo virtual, se identificó que los mayores retos a los que se enfrentaron los participantes, fue utilizar las distintas herramientas tanto para maestros como alumnos, la elaboración del prototipo digital en ambientes virtuales, la presentación del Pitch de su propuesta ante jueces evaluadores. A nivel personal, implicó retos como el autoaprendizaje, el trabajo en equipo, la comunicación y la administración del tiempo.

A pesar de estos desafíos, se cumplió con creces el objetivo del programa, brindándoles un valor adicional a los estudiantes al acortar la brecha de la internacionalización, ya que contaron con jueces extranjeros y tuvieron la oportunidad de participar en concursos internacionales, situación que resulta más complicada en entornos presenciales.

El proceso de adaptación de la educación y programas a entornos virtuales durante la pandemia por COVID-19, fue un impulsor del cambio e innovación en los sistemas educativos de todos los niveles, que permanecerán postpandemia al brindar la posibilidad de optar por modelos de enseñanza-aprendizaje semipresenciales, híbridos o 100% virtuales.

*Agradecimientos:* Agradecemos a la UNAM por el apoyo recibido a través de los proyectos DGAPA-PAPIME PE109920 y PE105522.



## REFERENCIAS

- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 31-54.
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI, 286-298. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32442>
- Díaz-Roncero, E., Marín-Rodríguez, W., Meleán-Romero, R., y Ausejo-Sánchez, J. (2021). Enseñanza virtual en tiempos de pandemia: Estudio en universidades públicas de Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(3), 428-439. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740028>
- García-Bulle, S. (2019). El emprendimiento como recurso y agente de cambio en la educación. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey, Edu News. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/emprendimiento-y-educacion/>
- GEM. (2023). Global Entrepreneurship Monitor 2022/2023 Global Report. <https://gemconsortium.org/report/20222023-global-entrepreneurship-monitor-global-report-adapting-to-a-new-normal-2>
- Giler-Velásquez, L. (2021). La enseñanza virtual de matemática en la Educación Universitaria en el Ecuador. *Polo del conocimiento*, 6(7), 566-583. doi:10.23857/pc.v6i7.2869
- Hammerness, H., MacPherson, A., Gupta, P., Chaffee, R., Anderson, K., Lagodich, L., y Abouelkheir, M. (2022). Missed Opportunities in Online Learning. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/views/2022/03/14/stem-students-struggled-online-learning-opinion>
- Kostakis V., Niaros V., y Giotitsas C. (2014). Open-source 3D printing as a means of learning: An educational experiment in two high schools in Greece, Telematics and Informatics. *Elsevier Ltd*, 32(1), 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.05.003>



- Mooradian, T., Matzler, K., Uzelac, B., y Bauer, F. (2016). Perspiration and inspiration: grit and innovativeness as antecedents of entrepreneurial success. *J. Econ. Psychol.* 56, 232–243 <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2016.08.001>
- Santoso, R.T.P.B., Priyanto, S.H., Junaedi, I.W.R. et al. (2023). Project-based entrepreneurial learning (PBEL): a blended model for startup creations at higher education institutions. *J Innov Entrep*, 12, 18 <https://doi.org/10.1186/s13731-023-00276-1>
- Suciu A., Buruiana A., Repanovici A., Cotoros D., y Fernandez B.S. (2019). Pedagogical Methods for Teaching the Use of Prototyping by 3D Printers. *Procedia Manufacturing* 32 356-359. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978919302604>
- Waseem, K., Alam Kazmi, S., y Qureshi, O. (2016). INNOVATION IN EDUCATION - Inclusion of 3D-Printing Technology in Modern Education System of Pakistan: Case from Pakistani Educational Institutes. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 1-8. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/4ss8s989>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. The Qualitative Report, 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Southend Oaks: SAGE.
- Young J., Spichkova M., y Simic M. (2021). Project-based learning within eHealth, bioengineering and biomedical engineering application areas, *Procedia Computer Science*,(192),4952-4961,ISSN1877-0509, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.09.273>
- Vallaes, F. (2016). *Introducción a la responsabilidad universitaria*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.





# EMPOWERMENT ACADÉMICO COMO RECURSO PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Guadalupe Suazo Marín  
Antonio Jiménez Luna

## RESUMEN

*La universidad nunca tuvo mejor oportunidad de recuperar su esencia. La pandemia puso énfasis en la necesidad del desarrollo de competencias para un ejercicio pleno de la ciudadanía, en el que tanto el individualismo como la competitividad deben ser superados por una perspectiva que lleve a los estudiantes a asumir el desafío de colaboración y recuperación del tejido social, para el cual la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad son elementos indispensables. Por tanto, el Empowerment Académico como estrategia didáctica, consolida los procesos de aprendizaje al conectar a los estudiantes a situaciones de la vida real que invitan a la reflexión-acción y promueven el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para un ejercicio profesional consciente. Los estudiantes argumentan que actividades de esta naturaleza, centradas en el aprendizaje servicio, fomentan la adquisición de nuevas formas de acceder al conocimiento. Esto a su vez, denota la socialización con estudiantes de otras licenciaturas y campus, así como con grupos diversos de la sociedad, logrando aprender de sí mismos y de los demás. Reconocen también que al tener contacto con temas de vigencia social y aplicarlos en proyectos concretos, pueden identificarlos como valiosos en su práctica profesional. Por otro lado, participar en actividades de esta magnitud no solo les permite reafirmar los aprendizajes disciplinares, sino que terminan obteniendo conocimientos de otras disciplinas y sin duda eso les provee de herramientas para un desempeño profesional integral.*

**Palabras clave:** Empowerment Académico, estrategia de aprendizaje activo, aprendizaje servicio.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos vivido circunstancias atípicas en el quehacer de la docencia que nos han permitido argumentar la reivindicación de las instituciones de educación superior como el espacio que promueve y genera entornos donde quienes participan en ella asumen un reto activo y comprometido con la sociedad. La universidad nunca tuvo mejor oportunidad de volver a recuperar su esencia, la del desarrollo de competencias para un ejercicio de la ciudadanía. En este, el individualismo y la competitividad arraigada deben ser superados por una perspectiva que lleve a los estudiantes a asumir el desafío de colaboración y recuperación del tejido social; para el cual la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad son indispensables.

La pandemia demostró que existe falta de coordinación y recursos para enfrentar esos retos que se nos exigen como indispensables en las instituciones de educación superior (Abdrasheva et al., 2022). Se debe tener presente que, desde 1990, el enfoque por competencias ha sido el fundamento que guía el trabajo académico en todos los niveles educativos y que éste nos provee de exigencias para la formación de ciudadanos del mundo que atiendan las necesidades sociales y den respuesta a las múltiples necesidades del siglo XXI.

Por ello, las instituciones de educación superior desempeñan un papel protagónico. Además de ser por excelencia generadoras de conocimientos, espacios de reflexión y crítica, “las universidades deben aspirar al protag-



onismo en el cambio cultural mediante la educación de personas más cultas, abiertas, emprendedoras e íntegras, comprometidas con el desarrollo progresivo de la sociedad” (Rosso,2000, como se citó en Muñoz y Cabieses 2008, p. 139). Asimismo, como refiere la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018, p. 78), “están convocadas a participar en la solución de los grandes problemas locales, regionales, nacionales y mundiales”.

Es necesario, por tanto, asegurar que el aprendizaje debe ser flexible, descentralizado, dinámico y abierto a los continuos cambios. Por naturaleza, las personas tienen la capacidad de adecuarse y buscar formas de adaptación a los escenarios en los que se desarrollan y la universidad es ese escenario que puede facilitar y resolver tal circunstancia.

De tal forma que resulta imprescindible generar estrategias académicas que permitan la innovación y consolidación de acciones en beneficio de una formación transversal de aprendizaje significativo, que dé cuenta del desarrollo de competencias personales y profesionales. En este sentido, el *Empowerment Académico* como estrategia didáctica es una herramienta que permite acercar a la comunidad estudiantil a nuevas formas de aprender sobre temas de relevancia no solo nacional, sino internacional, en contextos en los que el currículum formal no lo lograría con facilidad. De ahí la importancia de aplicar proyectos grupales, integrales y de acción comunitaria, en los que el aprendizaje activo y el aprendizaje servicio impacten de múltiples formas al currículum formal y oculto de la comunidad estudiantil.

## DESARROLLO

Ante tales exigencias, la didáctica es el recurso que tenemos para converger en acciones encaminadas a favorecer el desarrollo de competencias que establezcan rutas para un aprendizaje cada vez más significativo y con sentido. Es aquí que las estrategias didácticas enfocadas en el aprendizaje activo recobran sentido, sobre todo si se orientan al aprendizaje servicio (Tapia, 2010) dado que éste “puede mejorar los procesos de aprendizaje al conectarlos a situaciones de la vida real que invitan a la reflexión-acción y permite el desarrollo de competencias para la vida atendiendo a las diferentes dimensiones de los individuos y grupos humanos” (Mayor, 2018, p. 17); y que, sin duda, repercute en el desarrollo de competencias personales y profesionales propias de una transformación social (Puig et al., 2020).

Bajo la perspectiva del modelo educativo de Unipac (Centro Universitario del Pacífico), en el 2013 se implementó una actividad académica para poner en marcha las estrategias que el enfoque por competencias apremia. Por lo tanto, se tomó como guía lo que en otras universidades se denomina repentinias académicas (Salazar, Alvarado y Chang, 2020; Valencia y Ruiz, 2022); principalmente en facultades de arquitectura, las cuales tienen como objetivo desarrollar proyectos en un corto tiempo para que la comunidad estudiantil los resuelva en equipos y, con ello, se obtenga una evaluación parcial o total en alguna asignatura o conjunto de asignaturas que organicen la estrategia didáctica. Tomando como base ese modelo, Unipac diseña la metodología de *Empowerment Académico* (Cáliz et al., 2008), entendida como la estrategia que posibilita el desarrollo de autonomía, toma de decisiones y recuperación de experiencias previas; y que potencializa las habilidades para la ejecución de proyectos con un sentido de formación académica, así como la aplicación de aprendizajes en cada una de las disciplinas que se estudia, teniendo como eje central el desenvolvimiento personal y colectivo de las y los estudiantes. La esencia del *Empowerment Académico* es llevar a la comunidad estudiantil más allá de la memorización y calificación, pues se propicia el desarrollo de habilidades de comunicación, de tolerancia, de trabajo en equipo, de liderazgo y creatividad. Habilidades que podrán utilizar en beneficio de la sociedad, siendo éste un recurso más para el aprendizaje por competencias, potenciando metodologías de trabajo colaborativo, cooperativo, por proyectos, de aprendizaje servicio y sin duda de habilidades para la vida.

En 2014 se realizó un ensayo del *Empowerment Académico* para nivel superior teniendo resultados favorables, pero no con una metodología sólida y formal. Fue entre 2015 y 2017 que se estableció formalmente un



conjunto de pasos a cubrir para tener congruencia con el sentido de la actividad, y fue hasta 2018 que se diseñó un instrumento de retroalimentación para valorar las opiniones de quienes participan en esta metodología. Esto permitió hacer ajustes y replantear algunos elementos de logística, ponderación en el proceso evaluativo; al igual que las horas asignadas al proyecto, el sentido y la sensibilización de la actividad entre la comunidad estudiantil. Porque si bien desde lo académico tenía un objetivo, para los estudiantes resultaba más un requisito obligado con el que debían cumplir.

La actividad se trata de establecer un proyecto por evento que describa todos los parámetros que se solicitan y que regularmente consisten en: descripción de la orientación del evento, así como los temas en general que enmarcan teórica o metodológicamente lo que se solicita, nombre e imagen corporativa del proyecto, justificación, población meta a intervenir, permisos para ejecutar el proyecto según su naturaleza, desarrollo de materiales, programas o intervenciones, así como todos los detalles que se les otorgan en la descripción que se les facilita. A fin de completar el proyecto, los estudiantes tienen 72 horas para organizar, planear, ejecutar y entregar resultados. Se integran equipos de trabajo con estudiantes de las diversas licenciaturas que se imparten en la universidad: Ciencias de la Educación, Derecho, Administración de Empresas, Idiomas y Psicología. Regularmente los equipos se forman con grupos de 15 a 25 estudiantes según el turno; al integrar los equipos, el responsable de la actividad pone cuidado en que cada licenciatura tenga representatividad en cantidad y en niveles académicos por cuatrimestre y campus. El evento inicia regularmente en jueves a las 00:00 horas y concluye en domingo a las 20:00 horas.

Todas las actividades operativas se detienen para ejecutar el proyecto, esto quiere decir que los docentes están enterados de la fecha del evento y no imparten clases regulares. En sustitución, el cuerpo docente entra a capacitación o actividades programadas exclusivamente para integración.

Los equipos se dan a conocer a través de los correos institucionales y en las redes sociales de comunicación interna. En los listados aparecen: nombre, campus, turno, carrera, cuatrimestre y el email institucional para que entren en contacto. Esta lista de equipos se comparte el miércoles previo al inicio del evento, a las 22:00 horas.

La descripción y metodología del proyecto se envía por la misma vía el jueves a las 00:00 horas. A partir de ese momento, solo mantienen comunicación entre sus compañeras y compañeros de equipo y con quien coordina la actividad a nivel institucional, con la intención de no malinterpretar ninguna instrucción. Esto quiere decir que el profesorado no se involucra, pues en los primeros años de implementación se presentaron situaciones que llevaron a mal término los proyectos.

A lo largo del proceso, se despejan dudas a través de email, asesorías presenciales y mensajes de texto por Messenger de Facebook. Los estudiantes se reúnen en las instalaciones de la universidad o cualquier otro espacio que decidan para organizar y desarrollar el proyecto.

El día de la presentación un comité evaluador es responsable de valorar los proyectos. Este último año, y con la nueva metodología de intervención a través del aprendizaje servicio, los docentes asignados para evaluar los reportes ejecutivos esperaron la recepción de los documentos una vez que los equipos habían realizado la intervención.

- Durante las seis emisiones realizadas se han abordado los siguientes temas:
- Primer *Empowerment* Académico (2014): Equidad y género para maquiladoras bajo la norma ISO-26000 y el Modelo de Equidad de Género MEG:2003.
- Segundo *Empowerment* Académico (2015): Centro de atención integral en un mismo proyecto, pero con tres poblaciones objetivo, personas con discapacidad, adultos mayores, y procesos psicológicos y sociales dirigidos a personas cuidadoras de mascotas.
- Tercer *Empowerment* Académico (2017): El proyecto a desarrollar fue de impacto social y los equipos tuvieron la libertad de hacerlo a partir del tema que quisieran elegir.
- Cuarto *Empowerment* Académico (2018): Alimentación saludable.
- Quinto *Empowerment* Académico (2019): Economía naranja e industrias creativas.



- Sexto *Empowerment* Académico (2023): Intervención comunitaria tomando como guía los Determinantes de la Salud y los Objetivos del Desarrollo Sostenible. En esta ocasión, los equipos debían impartir un taller, una conferencia o una charla dirigida a una audiencia mínima de 30 personas, enfocada a fomentar estilos de vida saludable o bienestar.

Es importante recalcar que el valor de la actividad es de 4.5 puntos de un total de 10 en los módulos que se estén cursando. Esta última emisión del *Empowerment* se consideraron materias base como Taller de Emprendedores, Ética y Desarrollo Profesional, Desarrollo y Sustentabilidad, lo que implicó una planeación anticipada con la Coordinación Académica de cada campus. En las otras materias que se estén impartiendo al momento del evento se considera un valor de 2.5. Cabe destacar que nuestro modelo de evaluación permite ajustar a la perfección el proceso.

Los resultados se dan a conocer a través de los mismos medios descritos anteriormente, y a los docentes se les entrega un listado por grupo de los puntos asignados a cada estudiante después de la valoración final y el análisis de los reportes de no participación.

## RESULTADOS

Sin duda, a lo largo de la emisión de estos seis eventos, el *Empowerment* Académico 2023 ha representado el de mayor trascendencia, pues en esta ocasión se alcanzó la participación de 430 estudiantes de las diferentes licenciaturas de los Campus Tijuana Río y Tijuana Benítez, integrados en 27 equipos de trabajo. Los proyectos generados versaron sobre distintos temas como: bienestar psicológico, huertos urbanos, maternidad, habilidades para la vida, fomento de la lectura, primeros auxilios, prevención del suicidio, manejo de residuos, hábitos de alimentación y nutrición, gestión del estrés, masculinidades, rehúso de ropa y NOM 035, entre otros. El impacto generado llegó a más de 810 personas que fueron convocadas por los estudiantes a participar en sus talleres y conferencias durante la parte final de la ejecución del proyecto.

La opinión vertida por los estudiantes a través del formulario de evaluación aplicado, indica que estrategias como esta favorecen el acercamiento a temas de formación transversal. Los estudiantes aseguran que estos temas deberían ser parte de su formación académica, pues les permiten tener un desempeño profesional integral, al darse cuenta que son capaces de resolver problemas, trabajar en equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios, organizar y coordinar el trabajo, así como aportar ideas haciendo uso de una comunicación asertiva en la que la escucha, la confianza y el respeto a las diversas opiniones es fundamental para el logro de los objetivos del proyecto. Todo lo anterior favorece a desarrollar en ellos el liderazgo, la creatividad, el compañerismo y la satisfacción de logro; habilidades y competencias fundamentales para la vida personal y profesional.

Por otro lado, el 51% de los encuestados considera que el *Empowerment* Académico es un proceso a través del cual se desarrollan habilidades para la vida cotidiana y profesional. Para el 60 % esta actividad contribuye a su formación profesional, desarrollo personal y emprendimiento, 80% menciona darse cuenta de su capacidad para resolver problemas, comunicarse fácilmente con los demás y aportar ideas que favorecen el logro del proyecto. Por otro lado, el 95% respondió que trabajar sin apoyo de profesores fue una grata experiencia. Con relación a lo que los estudiantes observan y consideran un área personal de oportunidad destaca que el 45% menciona que deben ser más organizados y propositivos, tener más claridad y objetividad al hablar, así como una mejor gestión de sus emociones. Si bien, los estudiantes citaron que el *Empowerment* Académico es una actividad estresante, que les genera frustración y agotamiento, el 90% de los participantes también estuvo de acuerdo en que es un trabajo que permite el aprendizaje multidisciplinario y una experiencia donde adquirieron mucho conocimiento, misma que les posibilita la socialización con estudiantes de otras licenciaturas y campus, logrando aprender de sí mismos y de los demás.





## CONCLUSIONES

El objetivo es mayúsculo y en el ámbito académico hemos sido capaces de comprender la exigencia de una formación integral que no solo se enfoque en las competencias disciplinares o específicas, sino que se encamine a consolidar la formación transversal de seres humanos capaces de entender su entorno y cómo intervenir de forma más responsable desde el ámbito personal y profesional.

Es aquí, como ya hemos anunciado previamente, donde estrategias como la del aprendizaje-servicio se sitúa como una metodología de gran potencial, en tanto que ayuda a situar el desarrollo de los estudiantes en contextos laborales y fortalece sus aprendizajes académicos, cívicos y profesionales (Santos et al., 2020, p.133).

Si bien, la incorporación de nuevas metodologías, que desafíen la zona de confort de los estudiantes, despierta múltiples opiniones; la experiencia y los datos registrados desde la opinión del profesorado, académicos y estudiantes referente al *Empowerment* Académico refrendan que la innovación para acercarse al aprendizaje es fundamental. Esto reafirma nuestro compromiso institucional con el desarrollo de las competencias integrales a través de espacios formativos, interdisciplinarios y multidisciplinarios que conduzcan a la construcción y deconstrucción de nuevas alternativas para lograr el accionar de un ser y estar en el mundo académico y laboral.

Consideramos que el *Empowerment* Académico, es una estrategia de aprendizaje clave, que abona de múltiples formas a su formación universitaria, en áreas como la investigación, la planeación estratégica, la comunicación asertiva, el desarrollo de proyectos, la gestión de entornos virtuales, el liderazgo, el manejo del tiempo, la gestión emocional y la asertividad, entre otras. Además de ser una poderosa herramienta para el desarrollo personal, mediante la cual se pone en juego la convivencia con compañeras y compañeros de otras áreas de especialización, así como el desarrollo de empatía, tolerancia y gestión del tiempo, entre otras como parte de proyectos que no sólo concluyen en la asignación de una nota académica, sino que trascienden al estudiante desde planos ontológicos.

## REFERENCIAS

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E; Viera, D., y Yerovi, C. (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>
- ANUIES. (2018). Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México, diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. ANUIES. [http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Cálix, C., Martínez, L., Vigier, H., y Núñez, J. (2016). El Rol del Empowerment en el Éxito Empresarial. *Investigación administrativa*, 45(117) [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext)



t&pid=S2448-76782016000100002&lng=es&tlng=es

Chiavola, C., Cendrés, P., y Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711121007.pdf>

Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades educativas en investigación*. 18 (3) pp.494-516. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>.

Muñoz, M., y Cabieses, B. (2008). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Rev Panam Salud Pública*. 2008;24(2):139–46. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2008.v24n2/139-146/>

Salazar-Ceciliano, E., Alvarado-Retana, J., y Chang-Albizure, D. (2020). Repentinias como estrategia didáctica para el desarrollo de la creatividad en los procesos iniciales de la enseñanza de arquitectura. *Revista Tecnología En Marcha*, 33(8), Pág. 71–78. <https://doi.org/10.18845/tm.v33i8.5510>

Santos, M., Lorenzo, y Mella, M. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro. <https://eoctaedro.com/webreader/book-viewer?id=7151a525-5cee-4d45-894f-0eac586824a>

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pp. 45-67 <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-03.html>

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje- Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeco-en, Revista Científica*. 5, p.23-43. [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje\\_y\\_servicio/pdfs/La\\_propuesta\\_pedagogica\\_del-Aprendizaje\\_servicio-\\_una\\_perspectiva\\_latinoamericana.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-_una_perspectiva_latinoamericana.pdf)

Valencia, M., y Ruíz, A. (2022). Repentinias de arquitectura, ejercicios académicos de integración. <https://bit.ly/3Saqv6K>





## PENSAR AL NEOLIBERALISMO. UNA VISIÓN CRÍTICA DESDE LA PEDAGOGÍA ANALÓGICA DE LO COTIDIANO

Jair Alejandro Vilchis Jardón

### RESUMEN

*Cuando se mencionan las problemáticas que giran en torno a la pedagogía, casi de manera inmediata se tocan temas como el aprendizaje, el currículum, la didáctica, entre otros elementos. Y aunque lo dicho muestra una parte importante de lo que es la realidad en el campo educativo –sea este formal o informal–, somos pocos los que nos aventuramos a profundizar, ahondar, analizar y poner sobre la mesa al neoliberalismo como punto de análisis, pues, considero que el modelo capitalista –hegemónico actualmente– no solo actúa en el sector económico, sino que ha logrado permear al sistema educativo a través de políticas, condiciones de trabajo y excesivas cargas y/o jornadas de trabajo justificadas bajo la lógica de producción, obtención de puntos y la adquisición de capital económico o simbólico que, de analizar bajo los planteamientos o teorías de lo “oculto” o implícito, preparan humanos enajenados, adoctrinados y listos para el consumo de mercancía –de aquí que el pensamiento neoliberal también alcanzó la vida cotidiana de las personas–, impulsando un tipo de educación basada en competencias, en el desconocimiento del otro y en la idea de que un número como la calificación o los puntos en caso del académico, los define.*

**Palabras clave:** educación, formación, humano, neoliberalismo y pedagogía.

### INTRODUCCIÓN

Pensar al neoliberalismo ha sido, sin duda alguna, una tarea clave que diversos teóricos han hecho para comprender las grandes problemáticas que aquejan a la educación y, por tanto, a la sociedad, ya que la acción de educar no es una actividad que se delimita a la escolaridad, pues al tratar de comprenderla a partir de esta limitante –la de ser educado es igual a ser escolarizado– caeríamos en la incompreensión de lo que de verdad es la educabilidad. Así pues, esta acción formativa es tanto formal como informal; es decir, es formación para la vida en un sentido sensible, intelectual y práctico.

Lo dicho con anterioridad cobra relevancia si pensamos al modelo neoliberal como un virus que, con el devenir histórico ha ido mutando –cambiando–, lo cual le dio la capacidad de permear no solo al sistema económico (usando al aparato de estado para cumplir los intereses del mercado y del sector privado), sino que también al científico (el SNI, por dar un ejemplo, que somete al investigador a una lógica de sobreproducción que, en la mayoría de casos –no todos– tiene poco o nulo impacto social, ya que la meta es adquirir puntos en el sistema), al educativo (con la tan famosa evaluación numérica –la calificación–, y las prácticas que de manera implícita adopta el alumnado y el cuerpo docente para ser agentes pasivos, sumisos y con poca participación política), y al medio ambiente (con el daño al subsuelo, al planeta y el uso de químicos que agravan el calentamiento global), entre otros.

Es a partir de lo invocado que la filosofía educativa y, por tanto, de filiación que uso para abordar la problemática planteada es la pedagogía de lo cotidiano, la cual surge a finales del siglo XX e inicios del XXI por su creador el Dr. Luis Eduardo Primero Rivas, quien recupera el escenario de la vida cotidiana como el principal elemento que debe ser tomado y analizado por los agentes que teorizan y reflexionan en torno al campo educativo, pues es aquí, en la vida cotidiana, donde se pueden encontrar las conformaciones simbólicas que han formado a las personas a partir de sus acciones, discursos y concepciones con las que comprende y obra en el mundo; es decir,



en la vida diaria es posible percibir, describir, interpretar y valorar los diversos impactos que el neoliberalismo ha dado a las personas.

Por otro lado, cabe señalar que además de referir la pedagogía con la que abordo la educación, la propuesta epistemológica con la que desarrollo el conocimiento científico que más adelante profundizaré, yace en la Nueva Epistemología Analógica, ya que es una teoría hermana de la pedagogía de lo cotidiano al ser creada por el Dr. Mauricio Beuchot Puente y el mismo Dr. Primero Rivas como una postura científica de prudencia ante la crisis en la que la ciencia positivista –que obedece a intereses capitalistas– nos llevó, negando otros saberes como el de la Historia, la Filosofía, entre otras áreas al implementar un único método como válido a la creación, aceptación y producción del conocimiento; es decir, el Método Científico de Investigación, que llevó al científico al univocismo dogmático al hacerle creer y pensar que todo aspecto de la realidad puede ser comprendido a partir de leyes naturales únicas, cuantificables, comprobables y exactas. Por otro lado, se posiciona –la epistemología aludida– como crítica a la ciencia posmoderna que, lleva a la poca rigurosidad científica al plantear que todo es válido, de aquí que la corriente referida encamina al investigador a caer en el equivocismo relativista, donde no hay puerto seguro, ni confianza en el conocimiento.

Así, la Nueva Epistemología recupera a la analogía como un *justo punto medio*, entre la univocidad y la equivocidad, y se posiciona como virtuosa al quehacer científico, pues reconoce que hay elementos que deben ser tomados en cuenta para la producción científica, tales como la sensibilidad, la historicidad y las diversas categorías que han sido invisibilizadas por la hegemonía de la ciencia occidental, tales como los movimientos decoloniales o feministas, entre otros que se posicionan en el Sur.

De este modo, y a manera de conclusión de esta introducción, lo que a continuación desarrollaré estimado/a lector/a, es un análisis del neoliberalismo desde la pedagogía de lo cotidiano, donde en primer lugar explicaré de qué va esta última, posteriormente, expondré la necesidad de posicionarme en la nueva epistemología analógica y, finalmente crearé un puente epistémico y/o de entendimiento entre mi posición teórica con la temática que aquí me convoca.

Finalmente, lo que deseo aportar a la línea que he elegido, es una serie de comprensiones que, a mi modo de concebir, no solo son importantes para generar una práctica formativa profesional más humana, alejada de las tradiciones capitalistas, sino que también permite recuperar la figura del académico y del discente como seres históricos, sensibles y víctimas del modelo neoliberal.

## DESARROLLO

Por lo anterior, puedo avanzar a exponer sobre:

### ***1. La pedagogía de lo cotidiano. Una propuesta educativa ante la crisis actual***

En pedagogía, pensar en la cotidianidad como punta de lanza de las reflexiones educativas puede parecer para algunos poco atractivo o relevante para comprender la realidad educativa, de aquí que encontramos una amplia gama de trabajos, textos, tesis, reflexiones o discursos que se posicionan únicamente en la escolaridad.

Lo dicho, aunque de cierto modo es una parte del entorno educativo –lo formal–, la verdad es que no lo es todo, ya que debe ser abordado también el ámbito social –lo informal– para generar comprensiones integradoras que den cuenta de la realidad que se vive.

Es a partir de lo anterior que la pedagogía de lo cotidiano surge como una teoría que se posiciona como crítica ante los Sistemas Nacionales de Educación que, con la hegemonía del capitalismo hicieron una reducción y promovieron la incompreensión de lo que es la educación en su sentido primigenio, ya que en la actualidad se cree que educar es igual a ser escolarizado. Evidencia de ello son las innumerables propuestas que solo giran en torno



a este escenario.

Así pues, en virtud de superar esta idea, la pedagogía aludida comprende a la educación como la formación práctica, sensible e intelectual que un grupo o colectivo da a otros que, generalmente son los más jóvenes en la comunidad que le reproduce, de aquí que su creador refiera que:

La educación es conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversos seres humanos singulares que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato a la persona, la familia, por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal). (Primero, 2020, p. 95)

A razón de lo dicho por el autor es que comprendo que la educabilidad no solo se trata de una actividad en la que se transmiten conocimientos –prácticos o intelectuales–, sino que también es una actividad que se lleva a cabo en colectivo donde se transfieren los modos de pensar, hacer, concebir y/o comprender al mundo; es decir, la educación es una ontología, pues nos movemos y obramos desde las conformaciones simbólicas y materiales que nos brindan los grupos en los que nos encontramos inmersos, de aquí que Primero (2010) refiera que esta acción formativa es ontológica porque el mundo es lo que hacemos los humanos y reproducimos en la actividad educativa; esto es, por la formación que le damos a las nuevas generaciones surgidas en el desarrollo de la vida. (p. 99)

Sin embargo, al entender a la educación como una actividad ligada a la vida diaria y no solo a lo escolar, es que la pedagogía de lo cotidiano reconoce la importancia de la colectividad para llevar a cabo esta acción. De aquí que veo menester recuperar el concepto de antropología filosófica, como pieza clave para comprender el pensamiento educativo del creador de dicha pedagogía.

### ***1.1 La antropología filosófica***

La antropología filosófica parte de la descripción, comprensión e interpretación del ser humano –en cuanto reconocemos sus conformaciones que lo alejen o acerquen a la ética–. De aquí que este posicionamiento busca interpretar y postular un deber ser del ser humano, con la finalidad, refiere Primero (2020) de encaminarnos y desarrollar un modelo ideal de persona a la que queremos formar, partiendo de una figura ejemplar (p. 155).

Es así como dicha antropología me permite reconocer que la educación no es un proceso romántico en donde se dota de virtudes a la persona, sino que, también se debe entender que un modelo guía puede estar cercano al vicio –lo contrario a la virtud–, así pues, partir de una postura realista es reconocer que los seres humanos pueden aprender elementos que impulsen su desarrollo óptimo en la vida y, su avance a otro tipo de conocimiento –como el profesional–, a partir de una figura icónica que lo guía o, por el contrario, su devenir puede verse construido por un modelo que atente contra la ética; es decir, un agente idólico.

Lo mencionado dirige a pensar que antes de trabajar en la realización de un *deber ser*, es importante saber cómo es que estamos conformados a partir de nuestros elementos simbólicos que adquirimos a lo largo de la vida.

Ante lo dicho, es que reconozco importante recuperar a la antropología filosófica al ser esta una postura que reconoce que los seres humanos se forman en colectivo, los cuales, van siendo dotados de un modo de comprender y abordar al mundo, pues se reconocen dos escenarios; la interioridad y la exterioridad.

La exterioridad se recupera dado que es el lugar físico donde las personas se construyen a partir de la poiesis, concebida por Primero (2010) como la actividad que realiza el ser humano sobre su medio –la naturaleza– para extraer los recursos que le permitan su supervivencia (p. 87), así pues, es la acción con la que crea sus bienes. Mientras que, la interioridad se va conformando a partir del proceso de formación humana que llevan a cabo los grupos donde está inmersa la persona –la familia, por ejemplo–, ya que en estos núcleos adquiere ideas, símbolos, una identidad, una historia, entre otros elementos que conforman sus marcos referenciales.



Es a partir de lo anterior que, desde la exterioridad y la interioridad se va conformando la conciencia de los seres humanos, la cual se suscribe a los modos de producción y a la educación que recibe de generación en generación; es decir, lo que denomina Primero Rivas como onto-antropología, la cual explica que es:

El poder onto-antropológico [...] afirma que lo que somos está condicionado y determinado por las prácticas donde la vida nos puso, y desde ella es que se conforman las apropiaciones que nos rigen, las cuales nutridas de energías icónicas o idólicas, normaran nuestra acción. (2010, p. 121)

Aclarado lo anterior es que puedo avanzar a definir al :

### ***1.2 Ser humano***

Considerado como un elemento fundamental, el ser humano es sin duda alguna una pieza clave para desarrollar toda teoría pedagógica, pues en él recae tanto la reproducción de un tipo de educación, como su impacto y transformación en el devenir histórico –pues los modos de comprender y llevar a cabo la educabilidad han cambiado con el pasar del tiempo–.

El ser humano y, por tanto, su comprensión, es mucho más rica de lo que las teorías biologicistas han dado cuenta, ya que éstas le han limitado a entenderlo como un ser biológico que nace, se adapta y muere –el darwinismo, a modo de ilustrar–; por ende, poco se recupera de él más allá de las teorías positivistas y, de quedarnos con este único entendimiento, caeríamos en una incompreensión de este.

Por lo anterior, la pedagogía de lo cotidiano concibe a la persona como un ser sensible, con conciencia propia que se va formando a partir de las determinaciones de la época; es decir, desde la historia, su contexto y la sociedad en donde se encuentra, pues es en esta última donde se reproducen y transmiten normas de convivencia que van ligadas al ideal formativo –y, por tanto, educativo– hegemónico de la época. De aquí que Primero Rivas diga que:

El ser humano es singular, con sensibilidad y conciencia del género al que pertenece y por tanto con un conocimiento deliberado de su naturaleza interior y exterior, lo que implica que conoce analíticamente sus sistemas sociales y biológicas y consecuentemente sabe de las cosas, situaciones y acontecimientos de su sociedad y de su uso adecuado; de su constitución fisiológica y su cuidado; de sus formas de comunicación e interacción, lo que conlleva a actuar adecuadamente con todos los niveles constitutivos de su ser y los espacios o ámbitos de realización como persona, en los cuales concreta sus niveles de humanización en la intercomunicación e interacción con otros seres humanos: los espacios emotivos, interpersonales y sociales. (2020, p. 104)

A razón de lo anterior es que el ser humano biológico –en efecto– es comprendido por la pedagogía de lo cotidiano como un agente social, con conciencia histórica, con emociones, dotado tanto de elementos simbólicos y materiales, incluso ideas que parten de la educación que recibió, así pues, es el punto de contacto entre la realidad –material y simbólica– que se lleva a cabo en la época –la historia–, a partir de un proceso de formación que determina su forma de actuar, comprender y obrar en el mundo.

### ***1.3 La pedagogía de lo cotidiano por tanto es***

Expuestos los puntos anteriores es que puedo concluir que la pedagogía de lo cotidiano es una teoría que no explica solo al escenario educativo desde la escolaridad, sino que, aborda la vida cotidiana entendiendo que el proceso de formación humana se lleva tanto en la institución educativa como en la sociedad misma, de aquí que reconozca



que hay formación formal e informal.

Ahora bien, esta teoría se encuentra dentro de lo que se denomina *conocimiento de frontera*, pues se encuentra en constante actualización y, los diversos teóricos que la seguimos en la actualidad, realizamos reflexiones partiendo de las comprensiones teóricas de la misma. Así, no nos conformamos con conceptos dados que, han ido perdiendo vigencia con el paso del tiempo, sino que somos conscientes que el conocimiento no es estático, y que debe existir una constante actualización de este para poder comprender y teorizar tanto la realidad vigente, como los problemas que le aquejan.

Dicho esto, es que puedo pasar a otro punto, el cual refiere a:

## **2. La nueva epistemología analógica**

Pensar en la necesidad de una nueva epistemología es sin duda una tarea nada fácil, sobre todo cuando en la actualidad la hegemonía del positivismo realmente existente ha logrado permear los modos de hacer, comprender y aceptar al conocimiento científico.

Lo dicho convoca a pensar en una especie de ciencia idealista que, plantea un solo método como válido para generar conocimiento científico; es decir, el univocismo de corte positivista.

Por otro lado, también hay un posicionamiento contrario al positivismo que se fue gestando con Comte – como padre de este–, Durkheim y los empiristas ingleses, el cual es la ciencia posmoderna que, llega con la caída del muro de Berlín con el lema *cada quien tiene su propia verdad*. Esta tendencia complicó aún más la comprensión de la epistemología, ya que planteó un modo de hacer conocimiento poco riguroso, donde todo era válido y no había medida, lo que llevó a crear un mar de interpretaciones que no tenían un puerto fijo, de aquí que se ubica en un equivocismo de corte relativista, el cual, innegablemente dirige al científico y/o investigador al nihilismo por la poca factibilidad del conocimiento.

Es así como la nueva epistemología creada por el Dr. Mauricio Beuchot Puente y el Dr. Primero Rivas se posiciona como una propuesta ante la crisis que el univocismo y el equivocismo generaron, al ofrecer al investigador un punto analógico –concepto aristotélico– de *justo punto medio*, centrado en la virtud que está entre el dogmatismo positivista y el relativismo posmoderno.

Por lo anterior, pensar una nueva epistemología de corte analógico da a los investigadores y/o científicos un camino más seguro para pensar, producir y apropiarse del conocimiento, ya que la misma analogía permite reconocer que hay un gran mar de interpretaciones, saberes y caminos para hacer conocimiento científico, pero no se deja guiar por un relativismo desmesurado, sino moderado, en cuanto acepta que de este gran compendio de saberes se debe categorizar y emplear de manera provisional el que mejor se adecúe a la realidad, y es que lo hace de esta forma porque también acepta que el devenir histórico transforma y, en un futuro existirán categorías que reemplacen las que se usan actualmente. De aquí que Jerez diga que:

La analogía que es proporción se vuelve guía, pues establece los límites necesarios para que el universo hermenéutico no resulte un desvarío de interpretaciones sin rumbo ni anclaje alguno, o bien, para que en su tarea de comprensión no pierda de vista los criterios de verdad y objetividad. (2014, p. 27)

Así pues, la nueva epistemología analógica se inclina por la hermenéutica para comprender las partes de la realidad –material y simbólica–.

Otro motivo por el cual en este trabajo se recupera y emplea la propuesta epistémica aquí referida, es porque recoge todos los saberes que fueron negados por el positivismo y el capitalismo, tales como las epistemologías del sur que, reivindican un modo de vivir y convivir con el mundo más virtuoso, así como otras posturas científicas, de las cuales menciona Primero (2022) como la obra de Kuhn que admite un cambio epistemológico; el pensamiento





de Gadamer que critica al empirismo hegemónico y logra generar la hermenéutica; la idea de ciencia unificada de Bateson tras la división que generó el saber occidental a la naturaleza y a la cultura; las epistemologías feministas que reivindican la necesidad de superar la ciencia dominante patriarcal del siglo XX para, dar paso a prácticas y un lenguaje más incluyente y, el pensamiento poscolonial que fija el camino para emanciparnos de las tradiciones cognitivas y científicas eurocéntricas con las que se hicieron a un lado los saberes de los grupos originarios e impusieron su modo de ver y comprender al mundo (p. 238).

Expuesto esto, estimado/a lector/a, podemos usted y yo ubicarnos ante un planteamiento que, al recuperar todos aquellos saberes invisibilizados, a los grupos vulnerados y plantear un camino más seguro para generar ciencia –la analogía–, se posiciona como crítico tanto al capitalismo, pues este financió e impuso la ciencia positivista en la modernidad con la promesa de *libertad y progreso* y, potencia el discurso crítico que a continuación desarrollaré sobre:

### **3. Un análisis al neoliberalismo**

Son contados los análisis que se hacen en torno al neoliberalismo y su impacto en el sector educativo, pues, se suelen abordar las problemáticas de las distintas instituciones educativas como una serie de fenómenos que ocurren de manera espontánea, cuando la realidad es que el modelo capitalista tiene mucho que ver. Así pues, abordo al neoliberalismo a modo de generar conciencia de su influencia en la sociedad, pues, de no hacerlo, refieren Laval y Dardot:

Equivocarse en cuanto a la verdadera naturaleza del neoliberalismo, ignorar su historia, no ver sus profundos mecanismos sociales y subjetivos, es en efecto condenarse a la ceguera y a permanecer desarmados ante lo que no iba a tardar en llegar [...] Estados cada vez más activos en la promoción de la lógica de la competencia de los mercados financieros. (2013, p. 11)

El neoliberalismo ha mutado, dicha analogía la hago con la certeza de que no sólo actúa bajo los marcos de la economía de estado, donde cada vez lo público pierde protagonismo ante el monstruo creciente y privatizador del sector privado, pues este último comienza a controlar el mercado y, logra alcanzar a distintos sectores que conforman el aparato de estado como la ciencia (CONACYT y su sistema de producción a través del SNI), la agricultura (con la sobre explotación del suelo) y la educación (en donde la lógica de calidad y competencia a través de la estandarización sobrecargan tanto el trabajo académico<sup>1</sup> como estudiantil). De aquí que es innegable pensar que la ideología neoliberal ha alcanzado a formar a las personas –sobre todo en su vida cotidiana– llevándolos a una existencia de producción y consumo.

A razón de lo anterior es que puedo afirmar que dicho modelo es, y debe ser considerado como un paradigma joven que, ha logrado formar un modo de hacer, ser y comprender al mundo, por tanto, los autores referidos dicen que:

El neoliberalismo [...] es también productor de cierto tipo de relaciones sociales, de ciertas maneras de vivir, de ciertas subjetividades. Dicho de otro modo, con el neoliberalismo lo que está en juego es nada más y nada menos, la forma de nuestra existencia, o sea, el modo en que nos vemos llevados a comportarnos, a relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. (Laval y Dardot, 2013, p. 14)

---

<sup>1</sup> Prueba de lo que aquí planteo es el rechazo a los lineamientos del trabajo académico que desean imponer en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, el cual está documentado a continuación: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/10/30/sociedad/academicos-de-la-upn-ajusco-rechazan-lineamientos-de-carga-docente/>





Dados los planteamientos que he generado, considero que no es para menos el desarrollo de la crítica de este modelo económico, pues de negar su existencia caeríamos en el error de seguir reproduciendo sus estándares de formación humana, o, lo que he denominado *homo-capitalitus*. Por otro lado, son claras las muestras de los diversos impactos que este ha tenido en todo aspecto de la vida y de la educación, de aquí que cegarnos a no reconocerlo no impediría que otros lo hagan, así cobra importancia el pragmatismo de Peirce –que de hecho fue inspiración para la creación de las bases de la Nueva Epistemología Analógica– donde la realidad tiene cualidades objetivas que nuestra percepción y lenguaje pueden captar, pero si no fuera el caso, estos seguirían existiendo, a modo de ejemplificar esto, Teresa González de la Fe en su escrito sobre interaccionismo simbólico en el libro *Teoría sociológica moderna* refiere que antes de que existiera una ley que reconociera y explicara la gravedad, ésta ya existía (González, 2003, p. 183).

Dicho el reconocimiento necesario de la realidad neoliberal –le neguemos o no–, debemos detenernos a pensar al neoliberalismo desde su creación, a partir de la gran depresión de 1929 –como inicio de la transformación del liberalismo clásico–, y las abundantes movilizaciones sociales por parte de los sindicatos obreros y, su formalización en el coloquio de Lippmann en 1938 donde se planteó la defensa del mercado para establecer un gobierno que asegure la libertad individual y, por tanto logre y garantice el estado de derecho. El neoliberalismo pretende no solo alcanzar al sector económico, sino sobrevivir y/o subsistir a partir de su participación en la política, la educación y todo sector que promueva su ideología, pues desde aquí no ha de extrañarnos o caernos de raro que la escuela –desde una visión crítica– ha sido el laboratorio perfecto para crear personas pasivas, sumisas y listas para obedecer.

Por otro lado, tampoco a ser extraño que las políticas capitalistas logren favorecer los intereses de unos cuantos empresarios, los cuales apoyaron la creación de reformas educativas para generar, educar y adoctrinar a los jóvenes como la futura mano de obra barata, cada vez más obedientes y seleccionados por instrumentos estandarizados que, eligen a los “mejores” y a los rechazados los privan para ser gobernados. De aquí que Jurjo Torres en su obra *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado* refiera (1998) que los análisis del currículum ponen en evidencia el aprendizaje en las aulas, como destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión (p. 19). Y, del mismo modo, sentencia:

Esta filosofía organizativa que acentúa la división social y teórica del trabajo va a afianzar todavía más la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual. Unas personas pasan a ser las que piensan y deciden, y otras los que obedecen: como escribe F. W. TAYLOR. “es también evidente que, la mayoría de los casos, se necesita un tipo de hombre para estudiar y planificar un trabajo y otro completamente distinto para ejecutarlo. (1998, p. 16)

Planteadas estas expresiones, como la de los diversos autores que conforman esta investigación, afirmo a modo de síntesis que el neoliberalismo es sin duda el paradigma que ha instrumentalizado al aparato del estado para satisfacer los fines del capital; es decir, se usa al estado para generar ganancias y hacer crecer las empresas a partir del control de la subjetividad humana, pues antes de ser un modelo económico, un paradigma joven o una política económica, este es una *racionalidad*, la cual estructura y organiza la acción de los gobernantes y la conducta de los gobernados a partir de procesos de educabilidad y culturalización.

#### **4. En síntesis**

Lo que esta investigación muestra es que el neoliberalismo como paradigma, modelo o modo de pensar y actuar en el mundo, sin duda, ha generado una limitante en la comprensión y trato a las personas, en concreto, a los estudiantes y a los docentes, pues más allá de verlos como agentes que participan en una dinámica de procesos



intelectuales y/o formativos, éstos son seres humanos, los cuales, deben ser entendidos según la pedagogía de lo cotidiano como entes que sienten, que piensan, que tienen finalidades, conformaciones materiales y simbólicas, las cuales impulsan su andar en la vida cotidiana.

Por otro lado, mostrar el impacto del neoliberalismo en la academia es, sin duda, clave para entender que la hegemonía de diversos rituales y modos de hacer ciencia, se deben a procesos estandarizados, poco flexibles y arraigados a la tradición de la epistemología occidental; donde se sigue produciendo un tipo de método que niega la posibilidad de otros saberes como los del *Sur* que permiten y proponen otro modo de generar conocimiento científico, recuperando el buen vivir y alejándonos de la crisis que la ciencia moderna sumergió al mundo. Pues, considero que no pecaría al afirmar que la crisis mundial expresada en violencia, desigualdad, el cambio climático, la actual pandemia –que surge por la mala convivencia con el medio ambiente–, la invisibilización de grupos originarios y el auge del individualismo por encima del colectivismo se debe esencialmente a los estilos y modos en los que hemos sido formados a partir de la ciencia occidental que, denuncia Horkheimer, obedece a intereses burgueses.

Lo anterior de entrada, y es mi intención, invita a que en colectivo pensemos en modos más humanos de hacer ciencia, de entendernos como seres humanos y no como agentes productivos del neoliberalismo. Así pues, pensar en un mundo mejor no sería utópico bajo esta comprensión, sino una tarea de necesidad y justicia social.

## REFERENCIAS

- Beuchot, M., y Jerez, J. (coords.). (2014). *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. Círculo Hermenéutico.
- Beuchot, M., y Primero L. (2012). *Perfil de la Nueva Epistemología*. Publicaciones Académicas CAPUB.
- Cedillo, U., y Romero, D. (2017). *El ABC de la Nueva Epistemología*. Editorial Torres Asociados.
- Laval, C., y Pierre, D. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Editorial Gedisa.
- Primero, L. (2010). *Filosofía y Educación desde la Pedagogía de lo Cotidiano*. RIHE/Torres Asociados.
- Primero, L. (2020). *Las malas palabras de la pedagogía de lo cotidiano*. Publicar al Sur.
- Primero, L. (coord.) (2022). *Cartografía de las epistemologías del Sur: un bosquejo necesario*. Publicar al Sur.
- González de la Fe, T. (2003). El interaccionismo simbólico. En Giner, Salvador. *Teoría sociológica moderna*. (pp.167-218). Barcelona: Ariel.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Ediciones Morata.



## UNA MIRADA HERMENÉUTICA/BARROCA SOBRE LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA

Dave Montiel Soto  
Leonardo Ángel Maldonado Prado

### RESUMEN

*El propósito de la investigación es construir un estudio hermenéutico sobre las culturas de la enseñanza en la educación primaria de Iztapalapa y las repercusiones que estas conllevan sobre la lectura que tienen sobre sí mismos las y los docentes. Utilizando la hermenéutica barroca para estudiar, explicar y comprender lo que los y las docentes piensan, dicen y hacen con respecto a su práctica educativa. La construcción de narrativas de los docentes seleccionados es el instrumento que se propone como el resultado de toda la serie metodológica que la hermenéutica busca para la comprensión filosófica de los significados y significantes que hacen de sí los seres humanos en las relaciones sociales y culturales a las que pertenecen. El camino que se traza es para tener resultados con los que se pueda dialogar teóricamente con los conceptos de Michel Foucault con respecto al cuidado de sí mismo y de Giorgio Agamben y sus diálogos sobre gubernamentalidad de sí.*

**Palabras clave:** hermenéutica, culturas, enseñanza, cuidado de sí.

### INTRODUCCIÓN

La problemática de la investigación es un estudio relacionado a la categoría de Foucault sobre el cuidado de sí y la tranquilidad del espíritu de los profesores y profesoras de educación primaria ante la preparación intensiva de lo que conlleva la nueva reforma educativa y la concepción de la Nueva Escuela Mexicana que actualmente se lleva a cabo en los consejos técnicos escolares de educación básica.

Se hace relevante tener una postura hermenéutica barroca en situaciones dónde la consciencia de sí mismo ante la política, la economía, la cultura y la sociedad trastoca el ser de los seres humanos educadores de escuelas públicas escolarizadas.

De esta manera, el análisis de las culturas de la enseñanza que tienen los profesores mexicanos nos proporciona elementos descriptivos de los cuales podemos profundizar desde la teoría con un significante hacia la forma de ver, posicionarse y actuar sobre el sentido de la educación.

Hacer una revisión sobre cuáles son las culturas de la enseñanza que predominan dentro de los espacios observados y de qué forma se articulan con las posturas prácticas de los docentes en sus espacios donde la educación se vive.

#### ***Propósito de la investigación***

Estudiar la importancia del análisis teórico-hermenéutico de corte barroco sobre las culturas de la enseñanza con una dialéctica sobre de la importancia del cuidado de sí mismos para él y la docente.



## ***Preguntas de investigación***

¿Es la hermenéutica barroca un camino para una interpretación humanizadora de lo que propone la Nueva Escuela Mexicana? ¿Cuáles son los símbolos, signos y signaturas que representan las culturas de la enseñanza en la formación docente?

## **DESARROLLO**

### ***Marco Teórico***

Esta propuesta se desarrolla dentro del enfoque cualitativo a través de la hermenéutica, misma que se ve orientada hacia el estudio de las formas litúrgicas y no sólo un fundamento de corte epistémico, siendo Foucault el pionero de la comprensión de esta postura metodológica de la hermenéutica bajo el fundamento la misma hermenéutica; entendiendo a esta como aquella teoría de la interpretación de textos, considerando que el texto no es solo aquello que se escribe con palabras, sino todo aquel contexto y escenario de la realidad social humana.

La hermenéutica en la medida en que se convierte en el comprender fenómenos de investigación hace de la fenomenología su método. Se retoman diversas concepciones hermenéuticas propias de Paul Ricoeur, Michel Foucault y Giorgio Agamben.

Tener un posicionamiento hermenéutico es saber reconocer lo que Foucault dice sobre la verdad de los hechos, las culturas de la enseñanza se construyen alrededor de verdades históricas que atribuyen un cierto orden social y sentido de los símbolos humanos de lo que representamos en el mundo, “la verdad no se define por una correspondencia con la realidad, sino con una fuerza inherente a los principios y que debe desplegarse en un discurso” (2016, p.55).

La verdad se encuentra frente a cada uno de los individuos desde sus símbolos, los propios y los de los otros, la pregunta relevante que se plantea estudiar es qué significa la educación, para qué sirve y en las respuestas de cada uno de los docentes podremos tener una lectura de sus propias construcciones históricas, de sus conocimientos hablándonos de la cultura en la que fue formado o formada. Por tanto, es en el análisis entre la verdad y la relación con uno mismo en la que podemos descubrir el signo que orienta la conducta de los y las docentes. Agamben nos recuerda que:

No se trata de llegar a una verdad o al menos aproximarse a un conocimiento de lo real [...] se trata de concebir la imagen al igual que la palabra como un símbolo que tiene la virtud de conectar el pasado con el presente”. (Arriaran, 2019, p.123)

### ***Método***

El círculo hermenéutico que propone Gadamer (1995), es la principal herramienta de trabajo durante las observaciones de campo y al momento de estudiar las transcripciones de lo que piensan, dicen y hacen los y las docentes. La forma de tratar las entrevistas y las transcripciones de ellas busca atender al círculo hermenéutico.

### ***Resultados***

La siguiente es una de las entrevistas que se hicieron en la recolección de información que ayuda a tener elementos para aplicar el círculo hermenéutico y en el que el cuidado de sí mismo, esto en relación con lo que las culturas de



la enseñanza construyen en las subjetividades de los y las docentes.

En un día que pareciera entre nublado y soleado voy al encuentro, a eso de las cinco y media de la tarde, de mi cita con la que un día fue mi directora, la emoción por la reunión siempre es grata y, aunque no llevamos mucho tiempo de lejanía del uno con el otro, podía sentir que tenía meses sin verla.

Una cálida y deslumbrante escuela de color azul cielo hace que los nervios que experimento ahora como investigador en el campo educativo puedan ser llevaderos. Abre la puerta de la escuela una chica que supongo por la edad y su uniforme escolar (de preparatoria) se encuentra haciendo su servicio social, ella me guía hacia lo que es la dirección escolar y ya en la oficina espera la directora.

Observo como los rayos del sol caen en su escritorio y dentro de una oficina bastante acogedora de color rosa pastel, perfectamente distribuida. Todo pareciera tener un orden, una función, una combinación, es ese lugar que perfectamente lo iguala a muchas de las presentaciones de varias películas cuando presenta alguna oficina deslumbrante.

Nos recibimos con un abrazo afectuoso y se cierra la puerta y se prende el ventilador para que el calor no nos consuma dentro de la oficina.

"Maestra, ¿cuál es la función de la educación desde el panorama administrativo, para qué educar, ya teniendo los elementos no sólo de maestra de grupo sino con todas sus experiencias como directora?"

Precisamente estaba leyendo un texto en días anteriores que decía que si eres capaz de transformar tu entorno inmediato con los niños decía yo, bueno, yo como directora ¿cómo puedo transformar no solamente el salón, sino también a mis maestros y por consecuencia a los niños? Siempre he creído que algo importantísimo que debes trabajar es con tu colectivo docente, cuando puedes tú confiar plenamente en lo que hacen tus docentes y que sabes que el compromiso es ida y vuelta y sabes que su funcionamiento dentro del salón va a mejorar, pero aquí lo importante es no olvidar, o más bien, como hacer yo como directora que mejoré mi escuela.

Yo puedo tener como varias dimensiones; por un lado puede ser el entorno, la estructura propiamente, los espacios que estén habilitados y en las mejores condiciones, esa es una super importante porque a ti te dan ganas de entrar a un lugar si tú lo ves ordenado, si tú lo ves limpio, si tú lo ves con colores que te llaman la atención, eso es importante, por un lado es obviamente que tenga sanitarios en buenas condiciones que los salones estén bien iluminados y que no haga falta nada, o al menos, nada de lo que es verdaderamente indispensable, que haya rampas de acceso, que estén pintadas las zonas de seguridad, las señalizaciones.

Si tú ves un espacio ordenado y limpio te dan ganas de llegar y verlo y, decir -oh, qué limpio y pues ya desde ahí viene una parte importante qué trabajar en las escuelas. Lamentablemente, en las escuelas públicas, a veces, es complicado contar con todo lo que es necesario y, a veces, las situaciones o los espacios no son cuidados. Creo que últimamente ha cambiado la forma de administrar los recursos y a través de los programas de la alcaldía o de los programas que son de la Ciudad de México, hemos podido solventar alguna situaciones que a veces se cubrían con recursos de cooperativa o con los de asociación de padres de familia, eso ayuda al trabajo administrativo; pero también que puedas tener a tu lado personas confiables porque son las personas que manejan el dinero o son los padres de familia los que manejan el dinero de los diferentes recursos que llegan, a veces te quedan mal, a veces se roban el dinero, etc., etc.

Creo que la primera parte es esa, estructural, que transformes los espacios con las instalaciones adecuadas para que sean espacios donde puedas aprender no, para la educación.

Y por el otro lado, que tiene que ver con la parte académica y te decía que precisamente leía en días anteriores lo que tiene que ver con, yo directora, qué puedo proponer para que mis maestros estén trabajando en el aula y convencerlos de que hay actividades, o en este caso propuestas de trabajo, que se están llevando en otras partes del mundo, en otros lugares y están funcionando y dando resultados en las escuelas. Entonces, apenas estábamos





terminando de leer un libro sobre las tertulias pedagógicas dialógicas y, decía yo, cómo hacer que estas tertulias, en este caso literarias para los niños, para nosotros pedagógicas, cómo hacer y convencer a mis maestros de que sean primero ellos los que la lleven a cabo y logren ver todos los beneficios que podemos tener con los niños en cuanto a la mejora de los aprendizajes.

Entonces, el trabajo importante es primero con mis docentes, convencerlos, y de ahí llevar a cabo esas prácticas pedagógicas diferentes en donde sí desarrollen en los niños el gusto por leer no solamente por leer, sino por investigar, por indagar, por crear al final. Es muy complejo porque si bien en el grupo como dicen yo soy el todólogo y ahí mando yo, cuando eres director, a veces, tienes que ser como el canal o el que organiza o el que da la directriz de que las cosas se estén haciendo y que se cumpla.

### **Discusión**

Para un estudio que se centrará en las culturas de la enseñanza, me es importante considerar como elementos factoriales la historia y la memoria que tienen los profesores de mayor antigüedad en las escuelas con respecto a la cultura que atañe a las familias de sus estudiantes, ya que en la actualidad lo que pasa en la comunidad no queda nada alejado de lo que tienen que tomar en cuenta como símbolos y signos representativos dentro del quehacer docente desde la visión de los últimos dos programas educativos.

La pregunta entonces sería ¿En qué medida los y las profesoras reconocen los símbolos que representan a las familias de sus estudiantes?, ¿Han sido tomados en cuenta?, ¿De qué forma?

El pasado, que es presente y que se vislumbra hacia un futuro en el que la práctica cultural de esta tradición se llevó, se lleva y se llevará a cabo. Hablando como participante de la propia comunidad desde hace 25 años, soy testigo de que la práctica cultural de esta festividad es algo que se han mantenido en el fondo cultural de las familias de ambas colonias.

Otra situación subsecuente en la comunidad es la gran falta de agua. La mayoría de los meses del año se observa de manera común el paso de pipas entre las calles aledañas a las colonias que enmarcan a las escuelas. Muchas de las ocasiones se vuelven de carácter regular, dentro de la administración de la escuela, el agendar con pipas en la delegación para que las instituciones cuenten con abastecimiento de agua en sus baños escolares.

Es en este contexto, y sobre estas normas culturales, en que los y las docentes construyen su rol profesional e interactúan con otro docente hacia una meta en conjunto con respecto a un propósito que les es común, el cual es sobre el sentido que persigue la finalidad de una educación primaria en los y las niñas de la zona.

Bajo esta lógica es donde se construyen las diversas manifestaciones de las culturas de la enseñanza y el sentido del *habitus* que se generarán alrededor de los objetivos que se plantean a nivel nacional y de la forma en que los sujetos/seres humanos docentes interaccionan de manera permanente en intersubjetividades de símbolos, signos y signaturas que los llevan a concebir su trabajo en una forma determinada.

Jackson Philip, 1968, cita a J. G/Meno Sacristán (1988, p. 200) cuando este menciona que:

Un enfoque psicologicista del pensamiento de los profesores, que se extasíe en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman, puede perder de vista la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto los contenidos como los procesos de ese pensamiento son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. (p.15)





Son estas variables sociales las que mantienen la centralidad del sujeto/ser humano docente circunscritas a un ordenamiento social y cultura determinado y con las que (Heidegger, 1947), mencionan que llegamos a comprender una situación cuando sabemos que está ocurriendo, es así como las decisiones subjetivas de cada uno de los docentes se tendrían que remitir a las diferentes manifestaciones culturales que se entre cruzan en las colonias aledañas para construir una enseñanza situada. En palabras de Foucault “la centralidad del sujeto también está ligada a un contexto institucional” (p.41).

## CONCLUSIONES

La narrativa del docente permite tener un horizonte de las necesidades, deseos, intereses, pasiones, compromisos, símbolos, signos y signaturas de las representaciones sobre sí mismos; es la introspección de lo que ocurre y cómo se sienten con lo que se espera que logren en la cotidianidad de su labor, en donde queremos reconocer cuáles son las exigencias con las que se sujetan a su práctica y la mediación de la identidad del sí mismo y la identidad de los semejantes con la forma en la que concretan su praxis educativa.

La lectura hermenéutica nos posiciona en construir una mirada donde la atención sobre la realidad emergente que ocupa a los docentes es en la concreción de la conciencia de sí y del otro. En esta gran disociación de la realidad social con lo que se enseña en las escuelas radica la cuestión sobre ¿Por qué se enseña como actualmente se hace?, ¿a dónde va dirigido el cambio desde la Nueva Escuela Mexicana?, ¿cuáles son las herramientas que deben poseer el y la docente para guiar su trabajo? y ¿quiénes son la y el docente frente al otro u otra?

## REFERENCIAS

Arriarán, S. (2019). *La potencia del pensamiento de Giorgio Agamben*. Torres Asociados.

Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth*. Siglo XXI Editores.

Giorgio, A. (2010). *Signatura rerum*. Editorial Anagrama.

Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Cátedra.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Ediciones Paidós.



# PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: SU DESARROLLO CONCEPTUAL DESDE UNA RED INTERINSTITUCIONAL

Luis Enrique Linares Borboa

## RESUMEN

*Se presenta la Pedagogía de la alteridad surgida en la Universidad de Murcia, a partir del trabajo del grupo de investigación sobre Educación en Valores, que ha ido traduciendo los planteamientos éticos de Emmanuel Levinas en una propuesta pedagógica. Si bien su desarrollo ha llevado cerca de dos décadas, durante el período de pandemia se ha desarrollado una mayor consolidación de esta visión educativa, a partir de un seminario interinstitucional entre CETYS Universidad y dicha universidad española. El desarrollo de dicho Seminario se llevó a cabo desde el verano de 2021 hasta la primavera siguiente, con la participación de diez profesores que fueron reflexionando sobre las categorías centrales de esta propuesta, hasta dar como resultado seis ensayos que fueron presentados, argumentados y discutidos por ambos grupos de profesores, aprovechando las facilidades que la tecnología proporciona. Una vez finalizado el seminario, se observó que el material producido tenía calidad para ser reunido en un libro, que permite tener una visión de conjunto de la pedagogía de la alteridad. El presente texto no presenta el libro, sino la estructura pedagógica que se ha desarrollado.*

**Palabras clave:** alteridad, ética, pedagogía.

## INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, no se duda que cualquier discurso pedagógico contribuye a establecer relaciones socioculturales (Díaz, 2019), aunque, más que reflexionar sobre ello, se da por sentado. Existen al menos diversos planteamientos que se han realizado con el nombre de pedagogía de la alteridad (Arboleda, 2014), o de alteridad con enfoque en la psicología (González, 2009), o en la teología (Novoa, 2018). Sin embargo, en este caso, se presenta un enfoque pedagógico desarrollado desde la Universidad de Murcia, partiendo del trabajo del grupo de investigación sobre Educación y Valores, con los doctores Pedro Ortega y Ramón Mínguez a la cabeza. En este texto, se describe el camino recorrido, que se ha ido clarificando con dos acontecimientos fundamentales: por un lado, la profundización en el pensamiento ético del filósofo Emmanuel Levinas, y, por otro lado, la incorporación de un grupo de profesores de CETYS Universidad en ese proceso reflexivo, que tiene como sus logros más recientes el desarrollo de un seminario interinstitucional, y derivado de él, la publicación de un libro (Mínguez y Linares, 2023), donde se sientan bases conceptuales más desarrolladas sobre esta propuesta pedagógica.

## DESARROLLO

El grupo de investigación sobre Educación en Valores tuvo su origen en 1978, y el Dr. Pedro Ortega se incorporó a él desde ese momento (Linares, 2023). Pero sus primeros trabajos, como el nombre lo indica, fueron desarrollados en torno a la educación en valores (Escámez y Ortega, 1986), aunque paulatinamente el Dr. Ortega fue dejando esa



perspectiva, fundada en la perspectiva de Kohlberg, por considerar que no daba una respuesta suficiente a cada estudiante desde su realidad concreta. Eso lo llevó a profundizar en el pensamiento del filósofo lituano Emmanuel Levinas (1905-1996), quien desarrolla una perspectiva ética que rompe claramente con el modelo anterior. Para este pensador, la ética se convierte en la filosofía primera, pues la pregunta por el ser empieza por la pregunta y el reconocimiento del otro; es la presencia del otro que me desborda, la que me vuelve responsable de él, sin ningún tipo de restricciones. Ortega se da cuenta que esa visión ética es perfectamente compatible con la pedagogía, y no solo eso, sino que se vuelve necesario comprender que, en realidad, toda acción educativa es una relación de carácter ético, en la que el alumno es responsabilidad para el profesor, no porque este último desee asumir esa responsabilidad, sino porque acoger al otro, al alumno, es el único camino para construir mi propia subjetividad.

Para los primeros años de este siglo, Ortega y su equipo, escribían ya reflexionando sobre los pensamientos de Levinas (Ortega, 2004, 2013, 2016; Ortega y Romero, 2018) y se había ido consolidando la apropiación de categorías desde el pensamiento ético antropológico levinasiano, para irlo traduciendo a un lenguaje de carácter pedagógico. Se va reflexionando, por ejemplo, la importancia de la ética en educación (Mínguez, 2010 y 2014); el papel del otro (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016); el problema de las víctimas (Linares, 2017; Mínguez y Pedreño, 2019); la responsabilidad (Mínguez, 2011), y acoger al otro (Ortega y Romero, 2019), por señalar algunas.

Sin embargo, aunque los artículos de revistas eran claros en su contenido con solo revisar el título, no ocurrió lo mismo con los libros publicados en esta línea, cuyos títulos no permiten, de manera inmediata, darse cuenta de que la obra en cuestión gira en torno a la pedagogía de la alteridad. Véanse por ejemplo los libros *La otra educación* (Ortega, 2011); *Educar desde la precariedad. La otra educación posible* (Gárate y Ortega, 2015); *Una escuela con rostro humano* (Ortega y Gárate, 2017); *En busca de los verdaderos fines de la educación* (2017); *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (Mínguez y Romero, 2018). En cada uno de estos casos, el material corresponde a un ejercicio de reflexión sobre la pedagogía de la alteridad. La limitante, en este caso, es que dichos libros no contemplan en sus títulos ni el concepto de pedagogía ni el de alteridad, por lo que resulta complicado que una persona interesada en el tema pueda acceder a ellos al realizar una búsqueda.

Mientras la pedagogía de la alteridad se fue desarrollando conceptualmente, es importante reconocer cómo se fue gestando la red de colaboración entre ambas universidades. La historia se remonta a 1998, cuando se desarrolló en CETYS Universidad un coloquio sobre educación, al cual asistió el Dr. Ramón Mínguez para ofrecer una conferencia magistral. Su conocimiento sobre la formación en valores y el trabajo que desarrolló con los docentes causó buena impresión, por lo que, desde ese momento, bajo diversas formas, CETYS pidió apoyo a la Universidad de Murcia en sus procesos de formación docente, hasta que en 2006 dio inicio un programa de doctorado en Educación y Valores, donde participaron profesores de diversas universidades Españolas (U. de Santiago de Compostela, U. de Valencia; U. de las Islas Canarias, U. de Barcelona) además de la propia U. de Valencia. Dicho programa tuvo como finalidad inmediata la consolidación de un cuerpo de profesores que tuvieran mejores bases teóricas en el campo de la educación.

A medida que fueron pasando los años, los intercambios de profesores entre ambas universidades fueron aumentando, empezando a observarse que los proyectos resultaban cada vez menos asimétricos en términos de la aportación que los profesores murcianos brindaban. Surgieron así invitaciones para que profesores de CETYS participaran presentando algunas ponencias, por ejemplo, en el Congreso Internacional de Teoría de la Educación, que se desarrolla cada tercer año en España. Con el paso de las visitas, los congresos y la discusión académica, la relación fue cambiando de ser profesor-alumno, a ser una relación entre pares.

Es así, como se llegó a diseñar la propuesta para desarrollar el Seminario Interinstitucional sobre Pedagogía de la Alteridad al que se ha hecho mención. Este evento ha permitido una consolidación de un grupo más grande de profesores, que, a pesar de la jubilación del Dr. Pedro Ortega, sigue fortaleciéndose y desarrollando productos.



### *La pedagogía de la alteridad como pedagogía emergente*

Después de casi 25 siglos de desarrollo pedagógico en el mundo occidental, seguimos convencidos que en educación hay mucho que proponer y que es posible clarificar nuevas formas de hacer educación. Sin intentar hacer una síntesis de la pedagogía en el último siglo, es cierto que se han realizado una gran cantidad de propuestas; durante la primera mitad de siglo XX coexisten tanto la llamada Escuela Tradicional como las diversas variantes que en conjunto conocemos como Escuela Nueva. En el modelo tradicional, el profesor era el depositario del conocimiento, y lo transmitía a sus alumnos, cuya pasividad solamente debía romperse para memorizar y hacer lo que profesor indicara; surge, por contraposición, la Escuela Nueva, con Dewey, Decroly, Montessori, etc. (Abbagnano, 2012), que buscaba dotar al alumno de un papel predominante y activo. Hacia la mitad de ese siglo, surge la Tecnología Educativa, que, con bases conductistas y con el apoyo de medios audiovisuales, supone que puede ofrecer una educación más sólida.

Durante la segunda mitad del siglo pasado se van desarrollando también pedagogías de corte constructivista, en los que cobra fuerte importancia el papel de las etapas de desarrollo personal, en buena medida, con sustento en el pensamiento de Piaget. No se pueden dejar de mencionar, por su impacto en América Latina, las pedagogías críticas como lo planteado por Freire o Ilich (Carbonell, 2016). Y casi para cerrar el siglo XX, la psicología cognitiva contemporánea, con los aportes de J. Bruner y D. Ausubel, entre otros, ha servido para fortalecer teorías pedagógicas y modelos educativos que subsisten hasta el día de hoy. Finalmente, hay que reconocer que, en las últimas décadas, los sustentos de los nuevos planes de estudio, se han preocupado menos por desarrollar teorías pedagógicas y más por establecer diseños curriculares que respondan de manera directa las necesidades de una visión economicista de la educación, dando como resultado el florecimiento de la educación por competencias.

Cada una de las propuestas anteriores tuvo un elemento común, con diversos matices, que es el reconocimiento de que el ser humano es educable para participar de alguna manera en el desarrollo de la sociedad, y que dicho proceso parte precisamente de la consolidación de la estructura personal. Es decir, la educación ha insistido fuertemente en que primero hay que formar al individuo, y cuando éste ya posee los atributos que cada modelo educativo determina, entonces está listo para interactuar con los demás.

Aquí es donde la pedagogía de la alteridad rompe con esas propuestas, pues parte de presupuestos antropológicos diferentes, incluso diametralmente diferentes. La pedagogía de la alteridad parte del pensamiento de Emmanuel Levinas. Tanto en su visión del ser humano, como de su propuesta ética, que él considera es la filosofía primera, pues la metafísica piensa la vida desde una razón desligada de cuerpos concretos, desde la vida sin narraciones ni historias concretas (Mèlich, 2021). Del pensamiento levinasiano, diversas ideas se han traducido al campo pedagógico:

- La subjetividad no se constituye y se sustenta a sí misma por el empoderamiento del yo; se constituye solamente tras el reconocimiento del otro. Lo que significa que el profesor lo es solamente tras reconocer y acoger a sus alumnos.
- La responsabilidad por el otro y su acogida son la vía para conocerse uno mismo y afirmarse como sujeto en el mundo. El profesor adquiere en automático una responsabilidad hacia el alumno.
- El profesor debe, en consecuencia, acoger a cada alumno desde su propio contexto, pues no se educa en abstracto.
- Toda relación parte de una asimetría fundamental: yo estoy más obligado que el otro. Esto mismo ocurre en cualquier relación educativa. En consecuencia, el profesor está obligado a responder del alumno.
- Acercarse al otro no es una experiencia cognitiva, sino ética. Por tanto, aunque el profesor debe conocer determinadas realidades para impartir un curso en particular, lo importante no es eso, ni la cantidad de



dinámicas que conoce, sino el entender que su actuación responsable y justa establece las condiciones para que el alumnado se sienta aceptado.

- La relación ética no surge de ser iguales, sino de reconocer que el otro es precisamente otro, lo cual se contraponen a cualquier educación que tienda a estandarizar al estudiantado.
- Intenta romper la ilusión de pensar, desde la autonomía docente, que se puede tener poder sobre el otro.
- La docencia es una actividad testimonial y compasiva, más que cognitiva. Testimonial porque la figura del profesor es, por sí misma, no un ejemplo, sino que es testigo que narra lo que cree; es compasiva porque debe sentir, desde las entrañas, lo que el alumno vive y reclama.
- El profesor siempre debe ofrecer esperanza al alumno, mostrar que el cambio es posible y es necesario.

No hay que olvidar que se habla aquí de una pedagogía, es decir, de una manera de entender la educación; después hay que traducir estos principios a estrategias didácticas. Una pedagogía que se preocupa más por la aplicación de la tecnología, o por priorizar el papel de las neurociencias, genera en el docente una amnesia del valor ético que tienen los fines de la educación (Meirieu, 2022).

## CONCLUSIONES

La pedagogía de la alteridad busca desarrollar a los profesores actuales y a los del futuro, para que se atrevan a cuestionar si las propuestas educativas imperantes, llevan a quedarse en el nivel de la instrucción y les impiden desarrollar procesos formativos más profundos (Varón, Martínez, León y Barón-Velandia, 2020). En ese sentido, no se afirma que la pedagogía de la alteridad sea la única alternativa posible para la educación contemporánea, pero sin duda, es una alternativa posible.

Esta propuesta se encuentra en proceso de construcción, por lo que es necesario seguir profundizando en sus posibilidades, y clarificando las categorías centrales que le confieran un cuerpo teórico sólido. En ese sentido, conviene explorar, por ejemplo, una vertiente que contemple más las aportaciones que pueden ofrecer en América Latina el pensamiento de Freire y de Dussel, por señalar algunos nombres. Esto será posible y fructífero, en la medida en que podamos desarrollar redes de colaboración interuniversitaria, donde la riqueza de saberes de unos se convierta en campo de experiencias compartidas bidireccionalmente; de otra forma, no podemos hablar de alteridad.

## REFERENCIAS

Abbagnano, N. (2012). *Historia de la Pedagogía*. FCE.

Arboleda, J. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 21 (7-23). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786014>

Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.





- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Escámez, J, y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Libres.
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Revista Reflexiones*, 88 (1), 119-135.
- Linares, L. (2017). Contribuir a formar ciudadanos en una sociedad de víctimas, desde la pedagogía de la alteridad. La educación ante los retos de una nueva ciudadanía. En Mínguez, R. y Romero, E. (coords.) *Actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*.
- Linares, L. (2023). Pedagogía de la alteridad: Origen y desarrollo de una propuesta educativa. En Mínguez, R. y Linares, L. (Coords.), *La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso con otro modo de educar* (33-60). Octaedro.
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mèlich, J. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43-61. <https://doi.org/10.14201/8294>
- Mínguez, R. (2011). *La responsabilidad como respuesta educativa*. CETYS.
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178





- Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro. Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28 (2) 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Mínguez, R. y Linares, L. (2023). *La Pedagogía de la alteridad. Un compromiso con otro modo de educar*. Octaedro.
- Mínguez, R. y Pedreño, M. (2019). La compasión ante el reto de las migraciones. En A.D. Arrufat y R. Sanz (coords.). *La ciudadanía europea como labor permanente* (119-141). Tirant lo Blanch.
- Novoa, C. (2018). La alteridad en el debate ético contemporáneo. *Theologica Xaveriana*, 68 (185), 1-28. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx68-185.adec>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española del Pedagogía*, LXII (227), 5-30.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*. LXXI (256), 401-422.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIV (264), 243-264.
- Ortega, P. y Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (1), 95-116. <https://doi.org/10.14201/teoredu30195116>
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Varón, V., Martínez, S., León, Y., y Barón-Velandia, B. (2020). Pedagogía de la alteridad: entre la educación como práctica social y el ejercicio intelectual. *Revista Insignare Scientia*, 3(2) 484-508.



# LA FORMACIÓN DE PERSONAS DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD

Doris Elizabeth Becerra Polío

## RESUMEN

*La pedagogía de la alteridad representa una respuesta ante la necesidad de la formación de personas desde una concepción distinta, alejada de los matices pragmáticos, que generan una visión mercantilista de la educación. Desde este paradigma se plantea una respuesta ética ante el estudiante quien demanda de una formación integral atendiendo desde su vulnerabilidad biopsicosocial. A través de las categorías centrales: acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera, se plantea otra educación posible, en donde la relación del profesor con el estudiante se basa en la ética de Emmanuel Levinas, quien concibe el encuentro con el otro como un acto de amor.*

*Luego de la revisión documental, se desarrolló un modelo categorial de corte cualitativo en el que se seleccionaron las cuatro categorías mencionadas. Ahí mismo se planteó cómo el contexto, la familia y la escuela son categorías de influencia en la vida de los profesores. De tal modo se analizaron 5 historias de vida de profesores de bachillerato del CETYS Universidad, campus Mexicali, por medio del software Atlas.ti. Los resultados mostraron que la relación ética del profesor con el estudiante tiene algunos rasgos de la pedagogía de la alteridad, entre los que se destaca el sentido de espera.*

**Palabras clave:** pedagogía, alteridad, bachillerato, ética.

## INTRODUCCIÓN

La siguiente ponencia es el resultado de la tesis doctoral La Pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con el estudiante en un bachillerato de México. El objetivo general de la investigación fue el de describir las categorías de la pedagogía de la alteridad en la relación ética del profesor con respecto de sus estudiantes en el bachillerato del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali; del que se desprendieron 3 objetivos específicos, los cuales fueron identificar las categorías de la pedagogía de la alteridad en el discurso de los profesores, así como analizar la concepción de la relación ética que estos tienen respecto de sus estudiantes e identificar la concepción de la formación de personas en el entorno educativo.

Para fines de esta ponencia se presentan los resultados del tercer objetivo del trabajo investigativo, es decir identificar la concepción de la formación de personas, desde la visión pedagógica de los profesores del bachillerato de CETYS, campus Mexicali.

## DESARROLLO

A modo de problematización, esta investigación surge de la necesidad que, a juicio del investigador, presentan los modelos actuales de educación, los cuales se fundamentan en visiones pragmáticas de la formación de personas. Se cuestiona la fuerte influencia que tienen las ideas tecnocráticas en la política educativa, por conducto de organismos internacionales, así como nacionales. Lo cual ha provocado que la educación sea una herramienta para mejorar la calidad de vida, o bien de acuerdo con Bauman (2008) se asume al conocimiento como una mercancía,



cuyo destino es perder valor y ser reemplazada rápidamente, misma que será desechada en el momento que no se le encuentre utilidad práctica o inmediata. Se trata de una educación líquida, como un instrumento para la creación de conocimiento, el cual sirve para fines económicos y políticos.

De esta forma es como a partir de los planteamientos de la pedagogía crítica, y la influencia de una visión sociológica de la posmodernidad, es que surge el interés por este estudio. Ya que se cree que la Escuela como una de las principales estructuras de acogida es una influencia en el comportamiento de las personas y este a su vez de las sociedades en su conjunto (Duch, 1997). Es así como se discurre en que una de las problemáticas que enfrenta la Escuela, es la ausencia de reflexividad, por ejemplo, ante preguntas como: ¿A quién se tiene en las aulas?, ¿a quién se quiere formar? y bajo ¿Qué concepción educativa se quiere formar?

Principalmente por lo antes expuesto se considera necesario y pertinente buscar una manera distinta de educar, esto desde una base antropológica y no pragmática, en donde el centro del acto educativo sea la persona y las condiciones en las que se desarrolla la relación del profesor con el estudiante, enmarcando ésta en un escenario ético.

De tal forma que se delimitó el estudio en la presencia de características de un paradigma educativo, de reciente envergadura, la pedagogía de la alteridad; el interés por identificar estos rasgos en la relación del profesor con el estudiante tiene su base en la necesidad de encontrar una nueva forma de hacer educación dado las carencias en las concepciones formativas vigentes en la escuela de hoy. Esto evidenciado a través de diversas conductas de individualización, rechazo, odio, egoísmo y aislamiento que se presenta en la sociedad actual.

La ética en la que se soporta la pedagogía de la alteridad es en los aportes del lituano Emmanuel Levinas (1991) quien partió de la idea de considerar la relación humana a partir de la persona que está frente a *mí*, quien más allá de su rostro físico, demanda una respuesta con su sola presencia. Desde su perspectiva, encontrarse con el prójimo es una acción inevitable y un deber atender su necesidad. De acuerdo con esta forma de interpretar las relaciones Ortega y Mínguez (1997), con base en las aportaciones de Levinas, a finales del siglo XX plantean una forma distinta de concebir el encuentro educativo desde la ética del *otro*; secundados por Romero y Gutiérrez (2011) y el equipo de investigación de CETYS Universidad, en México integrado por Gárate y Ortega (2015), Osuna, Díaz y López (2016); Linares (2019) quienes continúan por la misma línea de pensamiento, por medio de ensayos reflexivos, artículos de divulgación y relatos de historias de vida de profesores cobijados por estas percepciones.

Como consecuencia, los aportes teóricos de la pedagogía de la alteridad sientan las bases de una relación ética que contrarrestan las conductas egoístas e indiferentes del hombre posmoderno. También se suman valores éticos a la relación entre el profesor y el estudiante (Gárate y Ortega, 2017). Derivado de lo anterior, la pedagogía de la alteridad, es definida como “respuesta a la suerte del otro en su situación de vulnerabilidad, de radical necesidad. Es asumir la carga del otro y acompañarlo en la construcción de su proyecto ético de vida” (Ortega y Romero, 2019, p. 180). Además, integra algunas categorías, de las cuales para este estudio se eligieron las siguientes: acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera. En esta ponencia se hace mayor énfasis en los hallazgos encontrados de la categoría de sentido de espera, también conocida como esperanza en textos más recientes, porque está directamente relacionada con la visión antropológica de la formación de personas y la generación de expectativas en los estudiantes que le permitan continuar con su proyecto de vida.

El estudio se delimitó al bachillerato, en donde los estudiantes se encuentran en la etapa adolescente, quienes atraviesan un estadio biopsicosocial fuertemente ligado a la toma de decisiones y a la definición de un proyecto de vida (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Luego entonces, es en el bachillerato donde el profesor; es quien se implica con el estudiante, hasta el punto de acompañarlo en la construcción de ese proyecto. De ahí la importancia de identificar la concepción que tienen los docentes respecto a la formación de personas.

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, tomando como referencia un modelo categorial diseñado expofeso para el estudio, que sugirió la recolección de datos por medio del método biográfico. Así como su interpretación a través del método de análisis comprensivo, de tal manera se analizaron 5 historias de vida de



profesores, usando como herramienta el software Atlas.ti.

Como consecuencia, aquí se discuten algunos de los resultados vertidos en cuanto al objetivo planteado, en donde se buscaba identificar la concepción de la formación de personas del profesor del bachillerato de CETYS. Entre los principales hallazgos se encontró una fuerte relación con la categoría de sentido de espera, la cual se definió como aquel profesor que, desde la relación ética y desde su manifiesto testimonio, construye una expectativa, es decir una promesa que le da sentido a su experiencia educativa; asimismo acompaña al otro a construir su vida como humano (Gárate, 2018).

A partir del análisis de las historias de vida de los profesores fue notorio que sus acciones están influenciadas por los distintos momentos de su vida y eso es un reflejo de los seres históricos que representamos, tal como lo asumieron Ortega et al. (2014) la concepción de las personas está inducida por su condición histórica, en donde su pasado, presente y futuro, así como su contexto tienen impacto en el actuar de las personas, en este caso el contexto personal, familiar y escolar influye en las decisiones que toma el profesor respecto a la formación de su estudiante.

La concepción antropológica de la formación de personas, es un tema que, no ha quedado muy claro en el discurso de los profesores, ya que en sus expresiones no se encontraron perspectivas filosóficas, como tal, sino más bien ligaron sus comentarios al producto-beneficio, en el sentido de que lo promovido en el aula les “sirva” para algo o les genere valor. Esto puede ser un reflejo del discurso pedagógico institucional, el cual muy probablemente ha permeado más que el discurso humanista. Trataron de pensar en función de la utilidad práctica de esa formación y no tanto en cuestiones de la generación de expectativas, de motivación o de inspiración, lo cual está más relacionado con la categoría de sentido de espera.

Asumieron que han vivido en el aquí y en el ahora, probablemente por la dinámica de la Institución que es muy rápida y demandante, que la mayoría de las veces no se dan el tiempo de detenerse y pensar conscientemente para qué educar. A propósito de lo anterior, cabe mencionar que el bachillerato en México es uno de los niveles con mayor carga académica, está asignada por el currículo nacional; a ello se le suma el modelo académico de la Institución como ente privado; entonces eso hace que el profesor se enfoque más en buscar experiencias de aprendizaje para lograr las competencias planteadas a nivel nacional y local. Lo cual no quiere decir que, no se tenga presente a la persona, sino más bien, esto habla de la necesidad que hay en la sociedad actual, tanto en el profesor como en las instituciones de equilibrar el discurso, y no solo orientarlo a los fines académicos, sino reivindicar la función antropológica de la Escuela como estructura de acogida.

Los profesores se decantaron por la idea de que la formación de personas requiere de algo más que de modelos institucionales, programas educativos, reglamentos o normas. Lo que se requiere es replantear la manera en la que se educa a los estudiantes porque consideran que solo de otra forma se pueden hacer cambios e incidir en el proyecto de vida de las personas. Hay coincidencias en que, en ocasiones, dado las condiciones del sistema administrativo de las instituciones es complicado llevar a cabo otra forma de educar, y a veces eso afecta el ánimo de los profesores; aunque, desde su perspectiva, no han dejado agobiarse en el camino. Lo que sí creen valioso, fue el poder hacer algunos ajustes en su relación con los estudiantes; por ejemplo, ser más flexibles en la implementación de su planeación académica.

La concepción antropológica de los profesores está orientada hacia la formación de personas, en ver a su estudiante primero como persona, y luego como aquel que quiere o necesita aprender. Parten del hecho de que son adolescentes que los necesitan y que no es sino mediante las experiencias de vida que se construyan en el aula o fuera de ella que formarán, primero que todo buenos ciudadanos, buenos padres, buenos hijos y buenos compañeros. Con lo anterior se vincula la relevancia que toma la categoría del sentido de espera, ya que comentaron es lo que los mantiene con ánimo y a la expectativa de que lo que hacen es para ayudar a la vida de otra persona.

Igualmente, manifestaron el papel clave que tiene el binomio vocación-esperanza, ya que les brinda el equilibrio ante los altibajos que viven a diario en el aula. Porque, la realidad de la relación humana en la que se encuentra inmerso el profesor, está llena de matices en algunos momentos se está ante experiencias de logro, felicidad, amis-



tad o empatía. En otros momentos, se viven experiencias de reto, angustia, dolor, molestia y preocupación lo cual hace que la promesa en la que creen los aliente y sostenga en este trayecto.

Los profesores coincidieron en que es importante atender a las necesidades de sus estudiantes. De ser empáticos y no minimizar ni devaluar sus preocupaciones o episodios de estrés, ansiedad, desánimo porque para ellos es solamente una forma de expresar su vulnerabilidad. Al mostrarse atentos e interesados, generan espacios de confianza, lo cual lleva a propiciar y fortalecer lazos que les permiten además de aprender, ir más allá e influir en sus proyectos de vida personal.

Por utópico que parezca, no hay manera de educar sin esperanza, esto implicaría educar sin ética. Los profesores educan desde la pregunta, reflexionando, asumiendo que cada día, cada estudiante, cada semestre es un nuevo comienzo y una oportunidad para hacer mejor las cosas. Tal como lo aseguró Arendt (1993) entonces el encuentro con el *otro*, es bajarse de la cabalgadura y hacerse cargo del *otro* para que el mundo se renueve sin cesar.

Aún se tiene la incógnita si lo hacen desde su condición de humano o desde su deber profesional; pero las expresiones al menos están presentes en sus discursos.

Consecuentemente, hasta aquí se percibe un esfuerzo de hacer las cosas de forma distinta, y que los profesores, se encuentran inquietos de hacer cambios en su discurso y por ende en su práctica. No obstante, mencionaron que es una pugna diaria con la influencia pragmática de la educación, que se permea en las actitudes y conductas de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Para finalizar es conveniente considerar que dado el tamaño muestral se debe ser cauto al hacer interpretaciones porque lo expuesto en esta investigación es válido para estos sujetos; sin embargo, permite construir referentes cualitativos para describir aspectos clave del paradigma pedagogía de la alteridad.

En consonancia con el objetivo de la investigación se puede decir que las categorías de acogida, responsabilidad, testimonio y sentido de espera, enmarcadas en el discurso de la pedagogía de la alteridad se manifestaron solo en algunos de sus rasgos.

A partir de lo anterior los profesores, de alguna manera, al tratar de cambiar su forma de educar, se podrían encontrar en una disyuntiva personal, al enfrentarse a un Modelo en donde se prioriza la calidad en el proceso educativo, ser la mejor institución a nivel mundial, tener profesores altamente capacitados, o bien sobresalir, para mostrar su arraigo en un escenario tendiente a la mercantilización de la educación, en donde la eficacia, la técnica y la memorización son imprescindibles (Pedreño, 2020).

Ahora bien, este contexto institucional está ligado a la ubicación geográfica y a la fuerte demanda industrial que tiene, lo que probablemente ha llevado a dirigir sus iniciativas a la satisfacción del campo laboral, y esto como consecuencia ha permeado en la formación de los adolescentes, quienes son instruidos para formar parte de las generaciones de profesionistas aptos para las exigencias del mercado.

Siendo así, el contexto social y educativo inmerso en el bachillerato de CETYS Universidad tendrá que encontrar un equilibrio entre el logro de estándares de calidad y la flexibilidad en la práctica de una docencia anclada en un paradigma basado en la ética del *otro*.





## REFERENCIAS

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.

Bauman, Z. (2008). *Los retos en la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Duch, I. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós Ibérica.

Gárate, A. (2018). Profesorado y pedagogía de la alteridad: el atareado rumor de una promesa. En R. Mínguez y E. Romero (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 69-92). Octaedro.

Gárate, A., y Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad, la otra educación posible*. Ápeiron.

Gárate, A., y Ortega, P. (2017). *Una escuela con rostro humano*. CETYS Universidad.

Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Machado Libros.

Linares, L. E. (marzo, 2019). *Reflexiones en torno a la Pedagogía de la alteridad*. Trabajo presentado en el I Encuentro Internacional de perspectivas de la Pedagogía de la Alteridad: construyendo redes de investigación entre Iberoamérica y Europa de la Universidad de Murcia, España.

Ortega, P. y Mínguez, R. (1997). El reto de la educación intercultural. *Teoría de la Educación*, (9), 41-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3247301>

Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J. A., Hernández, M. A., y Gárate, A. (2014). *Tomo 1 Colección pedagogía de la alteridad. Educar en la alteridad*. REDIPE. <https://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>





- Ortega, P., y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro.
- Osuna, C., Díaz, K. M., y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 185-200. doi:10.14201/teoredu282185200
- Pedreño, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: Un estudio comparativo entre México y España* [tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/99561/1/TEISIS%20MARINA.pdf>
- Romero, E., y Gutiérrez, M. (2011). *La idea de responsabilidad en Lévinas. Implicaciones educativas*. Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Murcia, España. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Nuevo Modelo Educativo. Educación Obligatoria*. Secretaría de Educación Pública.

# Línea 2

Tecnologías y entornos  
híbridos





## LOS ACONTECERES DE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA Y LOS AVATARES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO. REFLEXIONES DESDE LOS PROFESORES

Ma. De los Angeles Castillo Flores  
Claudia Sernas Hernández

### RESUMEN

*En México, la pandemia ocasionada por el SARS CoV-2 (COVID-19) fue una coyuntura que impactó de manera significativa en todos los ámbitos de la vida. En el caso de la educación universitaria, se establecieron tres momentos importantes; a) el confinamiento y cierre de las Instituciones de Educación Superior (IES); b) la organización de la educación en línea y finalmente; c) el regreso de manera híbrida, lo que exigió la reestructuración del trabajo docente con el fin de garantizar la continuidad de la formación profesional.*

*En este sentido, el docente tuvo que reconfigurar su trabajo a partir de un proceso complejo de reestructuración, se enfrentó a una nueva realidad enmarcada por un contexto en crisis que exigía la desestructuración de una vida académica tradicional a una más flexible. Sin embargo, en la última etapa y a partir del imaginario de un regreso escalonado de la educación superior, se presentaron diversas dificultades que volvería a reconfigurar a este sujeto social. La educación híbrida como dispositivo fue el instrumento para imponer una nueva forma de enseñanza para orientar, determinar, asegurar y controlar a los sujetos que participan en la Licenciatura en Sociología de la Educación (LSE) y los profesores, bajo un pensamiento reflexivo, se tornaron y enfrentaron a una realidad distorsionada que los volvería a reconfigurar en un proceso complejo del saber/poder.*

*Ante este escenario, el objetivo de este trabajo es la recuperación de las reflexiones de los docentes como sujetos educativos inmersos en un nuevo dispositivo y desde sus miradas narradas presentamos sus experiencias objetivizadas de su acontecer en la implementación de la fallida educación híbrida.*

**Palabras claves:** práctica docente, dispositivo, identidad, narrativas.

### INTRODUCCIÓN

En México, la educación híbrida y su implementación fue la propuesta educativa para el regreso a la llamada “normalidad”. En educación superior, este tipo de modelo de atención educativa exigió que los profesores se desestructuraran para volverse a reestructurar ante la exigencia de un sistema que:

Implica la construcción de una nueva educación, formas de gestión diferenciadas con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas y manuales; dinámicas más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de diversidad de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales. (Rama, 2020, p.119)

En la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco, específicamente en la LSE, la implementación de la educación híbrida como dispositivo representó un desafío que desencadenó un sinfín de avatares a resolver. En este documento presentamos, desde la realidad subjetiva de los profesores a la objetivación de las problemáticas, cómo desde el yo comprometido y la empatía con el otro enfrentaron y resolvieron diversas problemáticas, tales como:



la insuficiencia de la Institución para implementar la educación híbrida, alumnos sin construcción académica, emocional y socioemocional necesaria para acceder, permanecer y culminar la formación profesional que exige la compleja vida universitaria.

***La educación híbrida como dispositivo y el pensamiento reflexivo en el trabajo docente como contrapropuesta en una acción. Una mirada conceptual de la realidad postpandemia.***

La educación híbrida como dispositivo ha sido la propuesta desde la política educativa para seguir con la formación profesional en la última etapa de la pandemia y que se ha planteado desde la función simbólica de legitimar las estructuras institucionales y seguir con la formación profesional de los estudiantes de sociología, es por ello que hablar del concepto dispositivo es desde la mirada de Foucault (1984) “que lo plantea como una especie —digamos— de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante” (p. 127), con positividad “que sería el conjunto de creencias, reglas, rituales que en cierta sociedad y en determinado momento histórico les son impuestos a los individuos desde el exterior” (Agamben citado en Fanlio, 2011, p.5).

Este nuevo modelo de educación, bajo el planteamiento de dos sistemas de enseñanza (tradicional y tecnológico) en una sintonía dicotómica complementaria que fue la propuesta para el regreso a los espacios escolares, significó reencontrarse con nuevos escenarios y avatares a los que enfrentar en una realidad distorsionada, fue el acontecer de cada sujeto que de acuerdo con la situación vivida por cada uno se concibió.

Se resalta que esta vuelta a la “normalidad” fue una situación impuesta en un contexto de crisis general por la pandemia y la educación híbrida fue la forma de orientar, determinar, asegurar y controlar a los sujetos que participan dentro del sistema educativo. Un dispositivo que nuevamente subjetivara las acciones de los sujetos en la identidad de la universidad, el reconocimiento de los sujetos por los sujetos en una relación de saber/poder, en el que el proceso de la socialización reprodujera nuevamente a la institución.

La educación híbrida, entonces se constituyó como una acción en torno a la implementación de una propuesta oficial en la formación profesional desde una visión lineal sin considerar a los profesores y sus condiciones para implementarla. El dispositivo entendido como una relación o red de saber/poder (García, Fanlio, 2011, p. 2), que deberá retomar y reproducir las relaciones y/o interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido por la institución, lo que conlleva al regreso de la normalidad en la educación. Según Fanlio (2011), Foucault indica que “el dispositivo es la red” que en la situación de postpandemia reestablecería los códigos, normas, reglas, relaciones socioeducativas hacia la “nueva normalidad”.

Esta nueva postura institucional trastocaba al docente y ante la deconstrucción que vivió durante la pandemia, se le exigía la reconfiguración nuevamente de su trabajo, el cual desde la perspectiva de Martínez (1998) es una ocupación laboral que requiere, para su desarrollo, de una energía vital a la que se le han incorporado conocimientos y destrezas específicos y que con la pandemia exigió su desestructuración para enfrentar un contexto en crisis. Se resalta que los docentes de la LSE, bajo un pensamiento reflexivo habían enfrentado los dos primeros momentos de la pandemia y a partir de la metodología configuracionista (De la Garza, 2018), que desde la epistemología crítica, considera que la constitución de los sujetos sociales son transformadores de su realidad, ya que están en constante movimiento, en donde los docentes consideran “el movimiento como articulación entre estructuras, subjetividades y acciones” (p. 225) se fueron enfrentando, en un primer momento a las exigencias del dispositivo institución y en segundo a la realidad en sus espacios escolares.

Es así que el desarrollo del pensamiento reflexivo en el trabajo docente ha reconfigurado y ha posibilitado que los profesores de la LSE enfrenten de manera avante este nuevo dispositivo de formación, desde la construcción y reconstrucción de nuevas realidades; les ha dado la posibilidad de concretar una educación que en situación de postpandemia no respondía con las realidades actuales. Para Freire (2005), la reflexión posibilita al profesor la



oportunidad de redescubrirse, y asumir procesos en donde va descubriendo, manifestando y configurando, lo que construye en él una concepción distinta del mundo y en su forma de actuar.

### ***Las narrativas y las entrevistas como instrumentos metodológicos en la construcción de realidades.***

Las narrativas, han sido un instrumento metodológico que han servido en la construcción del conocimiento. Este enfoque interpretativo para Bernasconi (2011) permite organizar acciones, motivaciones y actores alrededor de un significado que a la vez estructuran nuevas experiencias y que, desde las subjetividades, se han construido realidades variadas de la vida cotidiana y académica de los profesores universitarios que se han entretejido en construcciones complejas de información valiosa.

En el caso de los profesores de la Lic. En Sociología de la Educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, las entrevistas narrativas nos ofrecieron información valiosa, ya que constituyeron una forma de relato de vida en la que una persona cuenta a otra un episodio de su experiencia vivida, describe sus relaciones en el contexto de las acciones y explica sus razones para actuar o para significar su vida (Bertaux, 1997), es así que en esta sintonía, los docentes nos comentaron el cómo enfrentaron su quehacer académico durante la llamada educación híbrida no por su procedencia, sino por el lugar que ocupan los entrevistados, ellos hablan por los otros, por los otros ausentes; pero a través de su decir los incluyen (Castañeda, 2009, p. 27).

Esta información nos invitó a conocer a los sujetos a través de los discursos comunicativos que nos ayudaron a entender la complejidad de sus sentires y vivires, a partir de sus reflexiones construidas desde la sistematización de sus pensamientos. Las entrevistas se aplicaron a 10 docentes de la Licenciatura en Sociología de la Educación.

### ***El desconocimiento de la educación híbrida en la LSE.***

En México, la educación híbrida fue la propuesta educativa para el regreso escalonado de la educación universitaria. Es tipo de modelo de enseñanza no es nuevo, ya desde los años 90 se viene proponiendo en países como Estados Unidos, con el fin de dar mayor acceso y cobertura a los jóvenes que demanden la educación superior, sin embargo, en nuestro país es un tema nuevo que se implementó durante la última etapa de la pandemia.

La educación híbrida como dispositivo es una combinación de enseñanza presencial y virtual o también llamada *Blend Learning* que favorece la construcción de competencias de aprendizaje. Para Servín (2020), Sánchez (2021) y Workers (2020), este tipo de educación es una mezcla entre el aprendizaje presencial, tradicional o no y el uso de las tecnologías como apoyo didáctico a distancia en una composición mixta (asincrónica y sincrónica) que ofrecerá a los estudiantes una construcción complementaria entre las experiencias presenciales de los procesos de socialización en el aula y la construcción de nuevos saberes digitales.

Sin embargo, en un contexto complejo como fue la última etapa de la pandemia, la implementación de este tipo de educación, representó para los profesores de la LSE un verdadero problema por la falta de infraestructura del dispositivo - universidad, y nuevamente desde la reflexión de cada docente que la comprendió de acuerdo con su consideración personal y a la situación particular de su materia y grupo, como lo narran a continuación.

(...) No sabemos a qué se refieren con educación híbrida, solo sabemos que por la sana distancia las autoridades de la universidad decidieron que se atendiera a la mitad del grupo de manera presencial y a la otra de manera virtual. (Prof. B)

(...) Es complejo atender a los alumnos así, ya que no sabemos si hay que darles lo mismo o sintetizar los contenidos. Debe haber una planeación, pero las autoridades solo plantearon el regreso escalonado por la sana distancia.

(...) yo encontré la diferencia entre lo presencial y lo híbrido, en que en lo presencial trabajábamos bien





y la otra clase disminuía la participación. (Prof. A)

(...) En la teoría sí, en la práctica fue un fracaso, cómo vas a combinar un sistema híbrido con la presencialidad...me parece que el sistema híbrido sí funciona, pero repito, con ciertos conocimientos, con cierta andadura, cierta catadura de lo contrario resulta más de los mismo. Yo creo que hay que volver a lo básico, la lectura, escribir con ortografía. (Prof. 4)

Se evidenció que no hubo flujo de información entre las autoridades de la UPN y los profesores, ya que institucionalmente se informaba que la universidad contaría con todas las condiciones para el funcionamiento híbrido, que como dispositivo era el método idóneo para seguir reproduciendo los sistemas de socialización que requería la nueva normalidad.

(...) No hay condiciones. Los salones tienen eco y las computadoras no responden a las exigencias. Existe un número reducido de salones que sirven para la educación híbrida.

(...) No hay planeación y organización. (Prof. E)

(...) nosotros fuimos a decir que no hay condiciones, no hay condiciones para estar transmitiendo en simultáneo, no hay condiciones para dividir los grupos... en cómo negociar con los alumnos en que día querían venir, pues cuando ellos te decían pues venimos tal día, y si son dos horas denos una hora y la otra hora a la otra mitad... (Prof. C)

(...) Como Universidad Pedagógica nunca planteamos el problema del proceso de enseñanza-aprendizaje de lo virtual. (Prof.6)

Lo que confirmó que la institución solo tenía una construcción discursiva en el ejercicio del poder, pero no una realidad constituida para la implementación de un modelo de enseñanza innovador que, en un imaginario, sería la nueva propuesta educativa postpandemia.

### ***La generación pandemia y sus nuevos procesos de construcción académica en la educación híbrida. Un avatar más.***

Los estudiantes, sin duda alguna, fueron uno de los elementos más complejos para la implementación de la educación híbrida. Ante una desarticulación entre la socialización en espacios escolares y la casa como el nuevo salón de clase, los jóvenes se construyeron de una forma distinta que repercutió en la formación de la identidad universitaria.

Cuando hablamos de este término lo hacemos desde el conjunto de elementos, caracteres y circunstancias propias de una institución de educación superior que la hace distinta a otra (Zarate en Rivera, Tarango y González, 2020, p. 332). Es un proceso social que se gesta desde el momento en que los estudiantes se construyen desde su vida cotidiana universitaria, que constituye en ellos valores y normas que se comparten y que los profesores no han observado en sus estudiantes.

(...) Los estudiantes no se conciben como universitarios. No hay construcción universitaria. Siguen pensando que estamos en su casa y que pueden apagar las cámaras. (Prof. 6)

(...) Antes de la pandemia teníamos el problema que no leían. Hoy tenemos el mismo problema, pero además creen que si ellos no leen tenemos nosotros que explicarles. No quieren escribir cuestiones básicas. Quieren seguir en la lógica de confinamiento. (Prof. 2)

(...) las sesiones individuales eran presenciales y las sesiones grupales las teníamos híbridas...las segundas tampoco tuvieron éxito...muchos se conectaban desde su trabajo o incluso en el camión. (Prof. 2)





(...) fue una situación complicada porque los salones no tenían las condiciones materiales para dar clases de manera simultánea... además, era difícil porque nunca nos pusimos de acuerdo los maestros del mismo semestre para el sistema híbrido. (Prof.9)

En este sentido, los docentes se reconocieron como un ente entretejedor que durante la pandemia aprendió a “construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (Freire, 200112, p. 68), y que le dio elementos para poder enfrentar los avatares presentados y ante un estudiantado de pandemia, que durante casi dos años y medio estuvo fuera de la universidad, usó métodos, técnicas, materiales e ideales para proseguir con su trabajo docente.

(...) yo les digo los muchachos, les doy cinco servicios: frente a grupo, asesoría de tesis, tutor, prácticas profesionales y cursos intersemestrales, entonces si tú tienes voluntad de que yo te siga apoyando insíbete en el CAE para tutoría o como asesor... (Prof. 3)

(...) ya no podemos dar clases de la misma manera, los estudiantes siguieron dentro del sistema de educación a distancia, en la que media un instrumento de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje y eso definitivamente cambió la educación. (Prof.9)

Se reconoce entonces que la educación híbrida como dispositivo se distorsionó en su implementación y los profesores de la LSE configuraron nuevos procesos que atendían de manera idónea a los estudiantes y se dejaba a un lado esta propuesta que no concordaba con la realidad vivida.

### ***La fallida implementación de la educación híbrida en la LSE. El rompimiento del dispositivo -institución – educación híbrida y docente***

A partir de las reflexiones recogidas y las experiencias deconstruidas, el grupo de docentes entrevistados de la LSE concordaron en la no implementación de la tan llamada educación híbrida. En reuniones colegiadas y en el entender de la irracionalidad del discurso institucional, se acordó que cada maestro decidiera el regreso a nueva normalidad. Sin condiciones de infraestructura, tecnología, aulas virtuales, plataformas fallidas y alumnos perdidos, el dispositivo institución, educación híbrida y docente se rompió, en el sentido que son elementos de un mismo dispositivo que se complementan en un mismo objetivo y que el saber/poder los constituye.

(...) Cada maestro decidió cómo regresar a la nueva normalidad. En algunas licenciaturas se retomó la educación híbrida, que al final falló; pero en la LSE decidimos cada uno cómo hacerlo. En mi caso, traje al grupo completo de manera presencial y modifiqué los contenidos curriculares para establecer nuevas dinámicas de aprendizaje. (Prof. 7)

(...) antes de la pandemia había un déficit de identidad universitarias, ahora con la pandemia se hizo trizas, el reto es eso, ir construyendo, reconfigurando un espíritu universitario... volverlos a meter al aro con cierta disciplina, para que se vayan asumiendo como universitarios... (Prof. 4)

Se reconoce que cada profesor, a partir de la configuración de un pensamiento reflexivo que accionó su sentir y la experiencia como detonante innovador, enfrentó la educación escalonada, lo que desestructuró el dispositivo para reconfigurarse en un proceso dialógico de formación.



## CONCLUSIONES

Una investigación cualitativa, permite conocer la relación del sujeto con el objeto. En primer lugar, relación determinada por la coyuntura histórica específica. En segundo lugar, las narrativas de los profesores nos mostraron las acciones que llevaron a cabo a partir de la implementación del dispositivo llamado “educación híbrida”. En tercer lugar, en indagar de la propia realidad “que escapa a la voluntad de los sujetos” (De la Garza, 2018, p. 288) en la narración subjetiva del sujeto.

En la indagación sobre las acciones que implementaron los profesores de la LSE, nos permitieron identificar la reconfiguración que realizaron en su trabajo, en su espacio, convirtiendo lo privado en lo público, y el tiempo de trabajo autointensificado en los tres momentos reconocidos en la pandemia.

Al examinar la reflexión de los profesores en los tres momentos, reconocemos la experiencia y conocimiento de cada uno de ellos, en el que el dispositivo identificado e impulsado en esta coyuntura de postpandemia, coincide en contraposición con la visión de reconstrucción de la realidad que implementaron en esta. El dispositivo identificado en relación con la red de saber/poder se vincula con la autointensificación del trabajo, ya que fueron los profesores a través del aprendizaje, reaprendizaje y utilización de las llamadas nuevas tecnologías de la comunicación y de la información que transformaron el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconstruyeron su realidad y con ello reconfiguraron su trabajo.

## REFERENCIAS

- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 1(56), 9–36.
- Bertaux, J. (2001). *La fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, S. A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. Universidad Pedagógica Nacional; Unión de Universidades de América Latina y el Caribe; UDUAL.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. Gedisa; Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp.127-162). Ediciones de la Piqueta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). Siglo XXI Editores.



- García-Funlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?co-digo=3644313>
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. IICE.
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. En *Cuadernos de Universidades*. No. 11. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Pérez-Rivera, J., Tarango, J., y González-Quiñones, F. (2020). Caracterización de la identidad universitaria y su importancia en el desarrollo institucional. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(1), pp. 329-341. [doi.org/10.33010/recie.v5i1.955](https://doi.org/10.33010/recie.v5i1.955)
- Romero, A., Villanueva, L., Morandín, F., y Vargas Vizuet, A. L. (2021). Educación remota de emergencia: experiencias de estudiantes de una unidad académica regional de la BUAP durante la pandemia de COVID-19. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 422- 442. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.469>
- Viñas, M. (2021). *Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



## EDUCACIÓN INTEGRAL EN COMUNIDADES DIGITALES PARA PADRES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Jonathan López Hernández  
Arcelia Bernal Díaz  
María Teresa Barrón Tirado  
José Alfredo Romero Vargas

### RESUMEN

*Esta investigación trabajó desde la visión de la educación inclusiva la cual permite que las familias se integren a la convivencia para desarrollar una mejor calidad de vida, en conjunto con los prestadores de servicio social de las carreras de Ingeniería en Computación y Pedagogía pertenecientes a la UNAM FES Aragón. El objetivo fue realizar talleres con infografías digitales para padres de personas con discapacidad y construir comunidades digitales de aprendizaje interdisciplinarias dentro del Programa de Atención Psicopedagógica de dicha facultad. La metodología utilizada presenta un enfoque fenomenológico. Como resultados, se construyeron comunidades digitales de aprendizaje con un enfoque interdisciplinario para que se llevaran a cabo los talleres con diversas temáticas seleccionadas de manera conjunta entre padres de familia y prestadores de servicio social a través de la incorporación de infografías digitales. Los padres de familia fueron participativos, lográndose una mayor convivencia con sus hijos, prestadores y entre ellos.*

**Palabras clave:** padres de familia, talleres, educación inclusiva, comunidades digitales de aprendizaje.

### INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó en el Programa de Atención Psicopedagógica de la Facultad de Estudios Superiores Aragón durante la creación de comunidades digitales, en donde los prestadores de servicio social de Ingeniería en Computación y Pedagogía planearon talleres con temáticas sugeridas por los padres de personas con discapacidad que acuden al servicio para proporcionar una educación integral mediante el acompañamiento.

La UNESCO (2002) señala que la educación es un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Así, hoy debemos concebirla bajo una visión global, ello implica el compromiso consciente del docente capaz de producir un cambio educativo profundo hacia un aprendizaje integral. La educación integral trabaja en comunidades de aprendizaje, constituyéndose en organizaciones que aprenden, estableciendo una interdependencia estratégica entre padres, maestros y estudiantes (Barrientos, 2013, p.62).

Considerando que las comunidades digitales se centran en la relación de aprendizaje para facilitar la creatividad, innovación, uso del conocimiento sobre el contenido, didáctica y tecnología, en entornos presenciales y virtuales.

En los talleres para los padres, los prestadores de servicio social emplearon una infografía que es un instrumento gráfico, incorpora elementos textuales y visuales y se utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



## DESARROLLO

La participación de los padres se puede abordar desde dos posturas: El empleo de los diferentes recursos que poseen para la educación de sus hijos y su colaboración activa en su proceso de aprendizaje (Boonk et al., 2018).

De acuerdo con Acuña et al. (2018), la participación de los padres representa una posibilidad de crear una planeación de trabajo común con la familia, cuyos objetivos y metas permiten sentir que sus hijos se encuentran involucrados con ellos en su relación familiar; en otras palabras, que la construcción de significados responda a los ideales de los actores involucrados.

En este sentido, la participación se fundamenta en los canales de comunicación (transferencia de información), relación (vínculo preestablecido), actuar colaborativo y sentido de pertenencia, partiendo de la premisa de que la participación de los padres es mucho más significativa que otras actividades que solo requieren de su asistencia, es decir, las expectativas de logro de los padres juegan un papel relevante (Bonk et al., 2018).

*Figura 1. Taller para padres de familia*



El objetivo de esta investigación fue realizar talleres con infografías digitales para padres de personas con discapacidad y fomentar un trabajo colaborativo interdisciplinar dentro del Programa de Atención Psicopedagógica de la FES Aragón.

Es menester resaltar que, la educación “tiene la misión de hacer fructificar a todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996 p.18). Desde esta perspectiva, la educación integral permite la interdependencia entre aprender y vivir, ya que son dos aspectos indivisibles en la relación sujeto-sujeto y construir el aprendizaje sobre necesidades humanas (Barrientos, 2013). Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias e incluso los conflictos entre los individuos.

Siguiendo este orden de ideas, cabe destacar que Delors (1996) agrega una doble misión para la educación: “Promover la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la vinculación entre todos los seres humanos”. (p.104)

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) reconoce el papel de las familias en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, convencidos de que su participación es clave y, por lo tanto, necesitan asumir un rol activo en el aprendizaje de sus hijos (ONU, 2007).

Así, desde la educación inclusiva, la ausencia de servicios y planes educativos diseñados para las personas con





discapacidad, requiere de la participación directa de tutores en materia educativa (UNICEF, 2014, p.15). En este caso, los prestadores de servicio social del Programa de Atención Psicopedagógica pueden desempeñar un papel importante en el logro de este objetivo y en el desarrollo de una educación inclusiva, mediante la organización de actividades como los talleres.

En este caso, se construyeron equipos interdisciplinarios para las comunidades digitales de aprendizaje con el objetivo de transformar el contexto educativo, mediante la creación de grupos heterogéneos dentro del aula en los que participan profesorado y alumnos de las carreras de Pedagogía y de Ingeniería en Computación. Estos grupos son interactivos y permiten establecer las interacciones para promover la solidaridad de los estudiantes (Aubert y García, 2001), de esta manera, se desarrolló una estrategia de acción, la cual se puede apreciar en la figura 2.

Figura 2. Esquema de los elementos que integran la investigación



Los prestadores de servicio social seleccionaron realizar un taller como metodología participativa, ya que permite desarrollar actitudes y comportamientos participativos. El taller es una forma de enseñar y aprender realizando algo que se lleva a cabo colaborativamente, es un aprender que implica que los conocimientos se adquieren en la práctica. Involucra un trabajo interdisciplinar, es decir, permite un pensamiento flexible, desarrollar y mejorar habilidades de aprendizaje, facilitar el entendimiento, acceder al conocimiento adquirido y habilidades para integrar contextos diversos (Ander-Egg, 1999).

### **Metodología**

La metodología empleada para esta investigación consideró los aportes de la fenomenología, en tanto “El método fenomenológico contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades [...] en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo, 2012, p.52). En cuyo caso, un concepto clave lo constituye la experiencia vivida, que, desde Dilthey (1985) “está ahí, para mí, gracias a que yo tengo un conocimiento reflejo de ella, porque yo la poseo inmediatamente, como si, en cierto sentido, me perteneciera. Sólo en el pensamiento se convierte en algo objetivo” (p.233).

De esta manera, la «experiencia vivida» implica un sentido de reflexividad a posteriori, pues puede comprenderse en virtud de su presencia pasada. Van Manen (2003) señala que ella constituye el punto de partida y llegada de la investigación fenomenológica, y por tanto, el objetivo de esta última radica en transformarla en una expresión textual de su propia esencia, “de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una





apropiación reflexiva de algo significativo: una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida” (p.56). En cuyo caso, una vez diseñados los elementos para el desarrollo de comunidades digitales de aprendizaje y después de una selección de temáticas en conjunto con los padres de familia de las personas con discapacidad, ponderando sus experiencias como punto de partida, los prestadores de servicio social de las carreras de Ingeniería en Computación y Pedagogía participaron en la planeación, desarrollo de los talleres y de las infografías digitales, mediante un enfoque interdisciplinario, considerando que:

La interdisciplinariedad sólo se da en un equipo, y un trabajo interdisciplinario es siempre el resultado de un equipo pluridisciplinario. Esta formulación es correcta: un equipo de trabajo no es interdisciplinario, lo que es interdisciplinario es una metodología particular de investigación que requiere la conformación de equipos multidisciplinarios” (García, 2013).

A través de las tecnologías para mejorar la comunicación, se utilizaron las infografías didácticas en los talleres, y de acuerdo con Reinhardt (2010), las entendemos como un recurso didáctico que se “conceptualiza como «un conjunto de estructuras enunciativas de característica textual e iconográfica que expresan un contenido referente a un acontecimiento particular transformándolo en un saber público»” (p.13).

Desde una semblanza histórica, los autores que trabajan el diseño de información, proporcionan datos diversos en cuanto a sus orígenes, considerando el registro de las huellas del hombre través del lenguaje visual, hasta el desarrollo de algunas tecnologías para la comunicación y su inherente necesidad de mejorar este proceso (Coates y Ellison, 2014; Pontis, 2007; 2011).

La infografía es un vehículo idóneo para la extensión de información para la enseñanza, ya que privilegia modelos mentales y brinda información significativa al usuario, mejorando su asimilación y aprendizaje.

## ***Resultados***

Dentro del taller, el docente, los prestadores de servicio social, los padres y las personas con discapacidad establecieron una relación colaborativa en la realización de la tarea, ya que tiene carácter globalizante e integrador en la práctica pedagógica, además de que coadyuvó un trabajo grupal y el empleo de técnicas adecuadas (Ander-Egg, 1999); de esta manera, se vincularon la docencia, la investigación y el servicio. Los padres de familia se mostraron participativos, reflexivos y con dudas sobre los temas impartidos por los prestadores, por lo que se propició el acercamiento de los padres con sus hijos. Los prestadores de servicio social indagaron con los padres sobre las temáticas a abordar en los talleres, concretándose las que se muestran en la figura 3.



Figura 3. Planeación de talleres para padres



Fuente: Programa de Atención Psicopedagógica.

De esta manera, se diseñaron infografías digitales como producto de cada temática desarrollada dentro de los talleres para padres de familia, como se puede apreciar en la figura 4 que corresponde la temática de “Límites con amor”, así como las figuras 5 y 6 que son fotografías que corresponden a los talleres.

Figura 4. Taller de “Límites con amor”



Fuente: Programa de Atención Psicopedagógica.



*Figura 5. Taller de “Límites con amor”*



*Fuente:* Archivo del Programa de Atención Psicopedagógica de la UNAM – FES Aragón.

*Figura 6. Taller de “Límites con amor”*



*Fuente:* Archivo del Programa de Atención Psicopedagógica de la UNAM – FES Aragón.

## CONCLUSIONES

Los prestadores de servicio social se integraron de las diversas disciplinas en un trabajo colaborativo e interdisciplinario construyendo comunidades digitales de aprendizaje, en donde se planearon y distribuyeron los temas a trabajar, así mismo, en la utilización de los materiales didácticos a través de realizar las infografías digitales con las que se impartía el taller y se les entregaba a cada uno de los padres asistentes; de esta manera, a través de los talleres, se cumple uno de los propósitos de la educación inclusiva de que los padres se formen para integrar sus experiencias a su vida cotidiana en favor de sus hijos con discapacidad.

Se observó que son necesarios los talleres a padres de familia de personas con discapacidad para la convivencia, comentaron ellos que esto les permitió comunicarse de una manera diferente, iniciar a poner límites a sus hijos. Así mismo, el platicar con los otros padres les permitió tener otras alternativas para interrelacionarse.

Por lo anterior se planea continuar con la impartición de los talleres para padres con otras temáticas y así lograr una integración de las familias a la sociedad.



## REFERENCIAS

- Acuña, N., Carcamo, H., Concha, B., De la Fuente, B. y Medina, R. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela? *UC-Maule - Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*. (55), 1, 59-70. doi:10.29035/ucmaule.55.59
- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, (8), 2, 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller como sistema de Enseñanza-Aprendizaje*. Magisterio del Río de la Plata.
- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, (301), 1, 20-24.
- Barrientos, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 61-65. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/180>
- Boonk, L., Gijssels, J., Ritzen, H. y Saskia, B. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review* (24)1, 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Coates, K. y Ellison, A. (2014). *Introducción al diseño de información*. Padiotribo.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En J. Delors, *La Educación encierra un tesoro* (pp. 7-30). UNESCO.
- (1996a). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (pp. 96-109). UNESCO.
- Dilthey, W. (1985). *Poetry and experience*. Princeton University Press.



- García, R. (2013). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación transdisciplinaria*. GEDISA.
- ONU. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch\\_IV\\_15.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf)
- Pontis, S. (2007). La historia de la esquemática en la visualización de datos. *Simposio Visualizar'07*, 1-12. <https://sheilapontis.files.wordpress.com/2010/02/spanish.pdf>
- Pontis, S. (2011). ¿Qué es el diseño de información? *Foro Alfa*. <https://foroalfa.org/articulos/que-es-el-diseno-de-informacion>
- Reinhardt, N. (2010). Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*. (31),1, 119-191.
- UNESCO. (2002). La educación encierra un tesoro. *Educación Médica Superior*, 16(1), 7-8. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412002000100004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412002000100004&lng=es&tlng=es)
- UNICEF. (2014). *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva. Cuadernillo 13*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/7446/file/13.%20Participaci%C3%B3n%20de%20familia%20y%20comunidad.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.





# LOS ENTORNOS HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

María Lorena Yoloxochitl  
Karla Quintino Salazar  
Julia Salazar Sotelo

## RESUMEN

*Uno de los propósitos actuales del docente universitario es la búsqueda constante de la innovación en los procesos de mediación, propiciar la construcción de conceptos propios de cada disciplina, así como el desarrollo de habilidades transversales necesarias para su desempeño profesional. Las TICCAD (Tecnologías para la información, comunicación, el conocimiento y el aprendizaje) constituyen un medio idóneo para apropiarse de procesos metacognitivos relativos a la planificación, autorregulación y autoevaluación de las propias decisiones mentales, inherentes a todo aprendizaje estratégico. En este trabajo se exponen algunos resultados del desarrollo de competencias transversales en entornos híbridos que tienen como eje problemáticas sociohistóricas para los universitarios de primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.*

**Palabras clave:** entornos híbridos, habilidades transversales, TICCAD.

## INTRODUCCIÓN

La educación, considerada como un sistema social y dinámico, no escapa a los cambios provocados por el uso de las tecnologías, no solo por los retos enfrentados en la crisis sanitaria, sino que una vez pasada la emergencia, quedó en evidencia la demanda de una educación integral, actualizada y atingente para las nuevas formas de comunicarnos, trabajar y aprender. Los docentes tienen que atender no solo al desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también a la adquisición de competencias transversales, así es como las TICCAD (Tecnologías para la información, comunicación, el conocimiento y el aprendizaje), son un vehículo para apropiarse de procesos metacognitivos relativos a la planificación, autorregulación y autoevaluación de las propias decisiones mentales, inherentes a todo aprendizaje estratégico. En este texto se pretende compartir algunos resultados de utilizar un entorno híbrido como parte de una serie de estrategias que tienen como eje problemáticas sociohistóricas para los universitarios de primer semestre de la licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.

## DESARROLLO

### *El enfoque*

Buscar una metodología para promover una enseñanza que problematice el presente a partir de la comprensión del pasado, con el objetivo de que los jóvenes puedan explicarse el mundo que les rodea; obliga a perfilar otras formas de enseñanza que buscan formar ciudadanos críticos y afines al mundo que les toca vivir, donde también



las competencias transversales cobran igual importancia para la formación universitaria. La línea de formación socioeducativa de la licenciatura escolarizada en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, ofrece a los estudiantes los elementos del análisis histórico que les ayuden a explicar la realidad en la que ejercerán su práctica profesional. Por ello, los contenidos y/o conocimientos a construir en esta línea se organizan en función de algunas problemáticas históricas que adquieren especial interés en la actualidad. Problematicar implica aprender a formular interrogantes, ya que son el punto de partida del sentido y el modo de razonar de la historia, al respecto M. Carretero (2009), considera fundamental el potencial de la pregunta en los procesos de razonar históricamente. En este sentido, se plantea que es una necesidad de la enseñanza de la historia ir más allá del aprendizaje de contenidos temáticos adoptados como productos finitos y cerrados que no implican el acto interpretativo. Es importante buscar una postura reflexiva sobre el pasado para que los ciudadanos sean conscientes y responsables de sus actuaciones presentes (Gómez et al., 2014).

Pero elegir problemáticas detonantes para los jóvenes no es una tarea fácil, pues una de las características principales que se busca es sensibilizarlos para que surja la motivación de seguir aprendiendo. Por ello, la elección de las problemáticas parte de la experiencia empírica (contextualizada) buscando el interés de los estudiantes. Con el objetivo además de que el estudiante se desempeñe adecuadamente en la sociedad del conocimiento, donde la inmensidad de información requiere de estudiantes “sintetizadores de información”, nuevas formas de comunicación y las redes sociales forman parte del entramado social en el que los estudiantes conviven de forma cotidiana. Las TICCAD son un vehículo para el desempeño óptimo del futuro profesional de la educación.

### ***Entornos híbridos***

Con la pandemia ocurrió una disrupción digital que abrió muchas brechas: económicas, sociales y digitales que marcaron la diferencia en el acceso y el uso que se le dio a las tecnologías para responder a la emergencia. Las desigualdades se hicieron presentes y se mostró de forma brutal la poca modernización de muchas estructuras productivas de mercados de trabajo, de inversiones tecnológicas y sobre todo en la educación. Con el regreso a las aulas y buscando alternativas para dar continuidad a los procesos educativos, se plantea la educación híbrida. El concepto de la educación híbrida se estructura como una combinación de modalidades en función de los objetivos del aprendizaje. Ello implica la construcción de una dinámica curricular basada en la articulación de las modalidades, permitiendo la continuación de las trayectorias de aprendizaje utilizando diversas tecnologías digitales edificadas en un enfoque curricular sobre la base de la pertinencia y eficacia de cada una de las tecnologías informáticas para alcanzar una competencia específica. La educación híbrida implica la construcción de una nueva educación con formas de gestión diferenciadas y más complejas, con uso de formas sincrónicas, asincrónicas, automatizadas, manuales y dinámicas más flexibles (Rama, 2021). En el entendido que un entorno es un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender, diseñados con la intención de ser utilizados en contextos de aprendizaje específicos. Los entornos híbridos de aprendizaje apoyan a que los estudiantes adquieran estrategias de búsqueda, organización, análisis y crítica de la información sociohistórica; apoyan y difunden la elaboración de hipótesis, así como el fortalecimiento de las habilidades de expresión escrita y oral para la formulación de argumentos a nivel personal y grupal que aborden las problemáticas planteadas (Adell y Castañeda, 2013).

### ***Las competencias transversales***

Construir un entorno híbrido para presentar algunas problemáticas que ayuden al estudiante en su proceso de aprendizaje de habilidades del pensamiento histórico, es considerar un espacio formativo en el manejo de información histórica y sobre todo en el desarrollo de conocimientos procedimentales y metodológicos para el



análisis y comprensión de los fenómenos sociales del presente en función del pasado. Con respecto a las competencias transversales en educación, éstas aluden al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias que, habiéndose adquirido en diferentes contextos educativos, habilitan para desarrollar cualquier profesión. La OCDE remarca que hay que aprenderlas y enseñarlas integradas en el currículo del programa ya que contribuyen de forma importante aportando valor a los resultados de aprendizaje individuales (mejor empleo, salud, seguridad, participación ciudadana y política, red social, etc.) y sociales (productividad, ciudadanía, visión democrática, derechos humanos, cohesión social, equidad, ecología y sostenibilidad, etc.). Las competencias transversales contribuyen a la mejor inserción personal en el mercado laboral y en la sociedad, y su integración en el currículo de los programas facilita el cumplimiento de la misión educativa de la universidad (Ornellas, 2020).

El informe del Foro Económico Mundial, menciona las diez competencias transversales más demandadas en los próximos años, en la siguiente tabla mencionaremos sólo cinco que fueron propuestas en la estrategia (WEF, 2023).

*Tabla 1. Competencias transversales*

1. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje	Esta habilidad se conoce habitualmente como “aprender a aprender”.
2. Pensamiento crítico	Analizar hechos para comprender un problema o tema en profundidad; es ser capaces de procesar y organizar hechos, datos y cualquier otra información disponible para definir un problema y desarrollar soluciones adecuadas.
3. Creatividad	La creatividad implica el desarrollo de ideas, métodos o productos nuevos y originales, trascendiendo las formas tradicionales de pensar o actuar.
4. Liderazgo	Implica ser capaz de influir en los demás, aunque no con la intención de controlar o manipular, sino con el fin de motivar y promocionar el compromiso.
5. Competencias digitales	La tecnología mejora la productividad y la competitividad. Por tanto, es crucial que se fomente la capacitación en competencias digitales para garantizar que los dispositivos y las soluciones tecnológicas se utilizan de forma correcta y se integran en los procesos de trabajo.

Para la construcción del entorno híbrido se utilizó la plataforma de Classroom para colocar el diseño instruccional y la entrega de evidencias, también se utilizaron la aplicación de symbaloo y Youtube la para la socialización de las evidencias.



2ºV5 Sociedad y educación  
2023

Tablón Trabajo de clase Personas Calificaciones

### EL MESTIZAJE/RACISMO COMO RECURSO P...

1	Pregunta generadora: ¿E...	Última modificación: 27 abr
2	Lecturas de base	Última modificación: 21/02
3	Primera actividad: Búsqueda de información	TRABAJO EN CL... Fecha de entrega: 23 ene, 11...
4	Actividad 2 Como leer el racismo: ¿E...	Última modificación: 25 ene
5	A3 Encuesta sobre el racismo: ¿E...	TRABAJO EN CL... Fecha de entrega: 13 feb
6	A4 Desenscriptar el racismo mexicano: mest...	TRABAJO EN CL... Fecha de entrega: 8 feb
7	EVALUACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	TRABAJO FINAL Fecha de entrega: 30 feb

Figura 1. Secuencia didáctica en Classroom

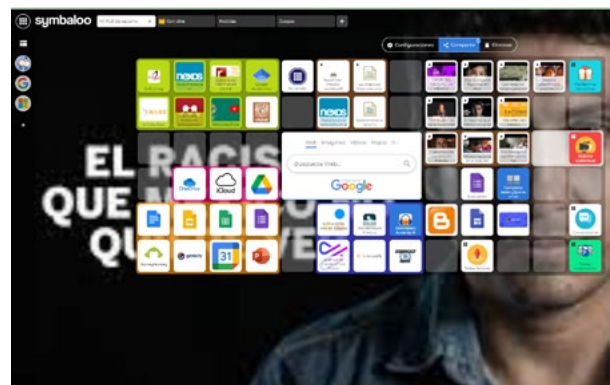


Figura 2. Entorno de aprendizaje en Symbaloo

<https://tinyurl.com/2kxhgvvv>

Por el espacio no es posible mostrar todos los recursos que acompañan al entorno de aprendizaje, sin embargo, en la siguiente tabla se muestran las evidencias de cada actividad.



Tabla 2. Evidencias de la estrategia didáctica

Actividades	Evidencia de evaluación	Indicador de evaluación
A1. Pregunta generadora. Aquí se propone la problemática Reflexionemos, ¿El racismo es un rasgo que define en la actualidad a la sociedad mexicana?	Audio en la aplicación <i>vocaroo</i> en donde guarda sus primeras impresiones de las preguntas generadoras	Habilidad de expresión oral para la formulación de argumentos a nivel personal y grupal que aborden los problemas estudiados
A2. Búsqueda de información sobre el racismo	Fuentes de información primaria y secundarias	Habilidad para seleccionar fuentes confiables
A3. Análisis y síntesis de la información	-Reportes de lectura	-Habilidades académicas digitales (lectura y comprensión de textos)
A4. Encuesta sobre el racismo en su comunidad	-Entrevistas en su comunidad universitaria para recabar datos sobre el tema	Ser capaces de procesar y organizar hechos, datos y cualquier otra información disponible para definir un problema y desarrollar soluciones adecuadas
A5, Elaboración de video en equipo donde se explica la investigación y se dan nuevas respuestas a la luz de los nuevos aprendizajes	Video en sus redes sociales y comentado por la comunidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje</li> <li>2. Pensamiento crítico</li> <li>3. Creatividad</li> <li>4. Liderazgo</li> <li>5. Competencias digitales</li> </ol>

### Resultados

La idea de construir situaciones-didácticas-problematizadoras en un entorno híbrido, que dotará de los materiales y contenidos bajo los supuestos psicopedagógicos del constructivismo, con actividades que apoyan la construcción de interpretaciones posibles de la realidad (pasadas/presentes), que den cuenta de las razones, hechos, causas de los procesos históricos. La problemática histórica provoca en los alumnos investigar en diversas fuentes de primera y segunda mano para contextualizar el problema; contrastar las diversas interpretaciones que nos ofrecen las fuentes históricas; diferenciar el contexto sociohistórico de la problematización en el presente para buscar en el pasado; valorar y confrontar la situación dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar y argumentar una interpretación y/o posición frente a la problemática planteada. Lo importante es generar el debate y el diálogo sobre los diferentes puntos de vista que interpretan ese fenómeno o proceso histórico e incentivar el que los alumnos





tomen una postura crítica frente a los acontecimientos del presente.

Sirva de ejemplo uno de los videos creados, que podemos encontrar en sus redes sociales <https://www.facebook.com/100090563111150/videos/530704258948632/>; en él podemos observar que, además de analizar la problemática del racismo, el equipo logra trabajar colaborativamente para la producción del material audiovisual, muestran su creatividad, sus competencias digitales en la postproducción, desarrollan su habilidad para expresar ideas y compartirlas, procesar y organizar datos; también, los presentan de forma gráfica y finalmente formulan argumentos que aborden los problemas estudiados.

## CONCLUSIONES

Hablar de aprendizaje es considerar que el aprendizaje no es lineal, ya no tiene fronteras definidas, se pueden usar muchos, variados y actualizados recursos multimedia, el aprendizaje no es estático, sino dinámico. Actualmente, la mayoría de los universitarios, adoptan estrategias de aprendizaje mediados por dispositivos tecnológicos, donde las redes sociales, computadoras e internet son su canal y que además facilitan su propia enseñanza y aprendizaje; con dichas herramientas tecnológicas pueden encontrar, sintetizar e integrar información. Los entornos de aprendizaje híbridos como enfoque fundamental de lo que es importante en educación supone entender que forman parte de la respuesta a algunas de las preguntas que nos hacemos desde hace tiempo, que nos dan un prisma desde el que mirar, que explicitan y mezclan todo lo que aprendemos formal, no formal o informalmente y que promueven activamente nuestros procesos de metacognición.

## REFERENCIAS

- Adell, J., y Castañeda, L. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (8), 75-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Ornellas, R. A. (2020). Docencia y evaluación de las competencias transversales en educación superior. *Blog de los estudios de Psicología y Educación. Universidad Oberta de Cataluña*. <https://tinyurl.com/2hwcpy7k>



Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL. <http://132.247.70.169/handle/Rep-UDUAL/202>

World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf)



# EL ABP COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Dulce Adalgiza Espinoza Romero

## RESUMEN

*La emergencia sanitaria de 2020-2021 demostró que las tecnologías permiten la conformación de nuevos escenarios educativos que abren las posibilidades de aprendizaje y de trabajo en el aula. En ese sentido, en el presente trabajo se presenta una propuesta de integración de educación híbrida con la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP) para mejorar la práctica docente de los profesores de Ingeniería Agrícola. Dicha propuesta se trabajó mediante la impartición de un curso sobre la metodología del ABP apoyado en una plataforma educativa, en este caso, Google Classroom a fin de que los profesores elaboraran una planeación didáctica para trabajar durante el semestre 2023-1 bajo un enfoque híbrido integrando actividades presenciales como trabajo en línea. Dentro de los resultados, los profesores perciben un cambio positivo en el aprovechamiento de sus estudiantes. Por lo tanto, se comprueba que las tecnologías permiten crear entornos de aprendizaje ricos, interactivos y variados que tienen un impacto positivo en los estudiantes, siempre y cuando el docente cuente con una apropiación de las TIC.*

**Palabras clave:** aprendizaje basado en problemas (ABP), educación híbrida, estrategia didáctica.

## INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria 2020-2021 demostró que las TIC permiten nuevos escenarios educativos a distancia y asincrónicos, lo que permitió a una mayor integración de estas tecnologías en la enseñanza. Sin embargo, aún hay desconocimiento sobre cómo incluir activamente las TIC en prácticas educativas.

Para abordar este problema, se elaboró una propuesta de trabajo en el aula bajo la modalidad híbrida y el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP). El ABP es un método de aprendizaje en el que se presenta una situación problemática que los estudiantes deben analizar y resolver a fin de aprender competencias vinculadas a su licenciatura.

Las TIC son ideales para el despliegue del ABP debido a sus características y herramientas que proporcionan procesos formativos abiertos y flexibles a través de una enseñanza personalizada. Sin embargo, para que tanto el ABP como las tecnologías educativas logren sus objetivos, es necesario que los docentes comprendan la metodología de esta estrategia didáctica, así como conozcan el uso de la herramienta tecnológica. En este contexto, se impartió un curso sobre cómo integrar las tecnologías con el ABP para un grupo de docentes de licenciatura con el objetivo de que lo incluyeran en su metodología didáctica para el semestre 2023-1.

## DESARROLLO

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, Problem-based Learning [PBL] en inglés) es un término para designar una estrategia de aprendizaje popularizado en 1980 por Barrows y Tamblyn con el propósito de mejorar las habilidades de razonamiento de los estudiantes. En la propuesta, se organiza a los estudiantes en equipos pequeños, de 4 a 6 integrantes, y se les proporciona información básica de una situación problemática vinculada a un contenido



curricular. Los estudiantes tienen que recuperar sus aprendizajes previos y encontrar qué contenidos o habilidades nuevas requieren para resolver el problema (Savin-Baden, 2007). Los estudiantes trabajan de manera autónoma, pero bajo la tutela del profesor responsable, quien los orienta sobre cómo llegar a una respuesta adecuada.

Por lo tanto, el ABP dota al estudiante de experiencias académicas y socioculturales para conocer su realidad y así poder intervenir efectivamente en ella (Savin-Baden y Howell, 2004). En ese sentido, se puede mencionar la realidad en la que nos encontramos actualmente; nuestra cotidianidad se ha definido como la sociedad de la información, la cual es la sociedad donde los escenarios se desarrollan en torno a los medios de comunicación y las tecnologías.

La sociedad de la información ha traído cambios importantes en la manera de ver y de pensar el mundo, se busca que haya mayores facilidades de transmitir la información. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), han sido una solución en gran medida para cubrir esa necesidad imperante de transmitir la información, facilitando el flujo de la información y la comunicación entre personas, por ello, no es extraño que ya hayan llegado a casi todos los aspectos de nuestra vida, en especial al ambiente educativo, siendo su elemento más representativo el Internet.

Podemos definir a las TIC como un conjunto de tecnologías que permiten acceder, producir y trabajar información a través de medios electrónicos, es decir, son recursos de carácter informático, audiovisual y tecnológicos que permiten el tratamiento de la comunicación y que facilitan su comunicación (Belloch, 2013). Sin embargo, trasladar a las TIC al ámbito educativo y darle un enfoque académico, tanto en el apoyo a la docencia como en la adquisición de conocimientos, se les asigna la denominación de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Esta nueva denominación no hace referencia simplemente al uso de las tecnologías, sino a cómo se resignifica el uso de las herramientas tecnológicas y digitales para la adquisición de aprendizajes y habilidades contempladas en un currículum.

Esta nueva concepción de las tecnologías requiere que se tenga una adecuada formación en competencias tecnológicas y se conozcan los lineamientos básicos para la integración efectiva de las TAC en los escenarios educativos, ya que la incorporación de las TAC requiere de un trabajo autónomo, tanto por parte del docente como de los estudiantes. En el caso de los docentes en cómo ellos pueden darle un nuevo enfoque a una herramienta digital para que los estudiantes aprendan y en el caso de los alumnos cómo ellos pueden autorregular su propio aprendizaje. Entonces, al incorporar TAC en el ámbito educativo “el papel protagonista lo tendrá el alumno, (pero) el apoyo y orientación del profesor es fundamental” (Jaén, 2014, p. 90).

El aprendizaje autónomo se define como un hecho social integrado en la dinámica social que consiste en un conjunto de prácticas en la que el sujeto determina su propio proceso educativo. Para que el aprendizaje autónomo sea efectivo, debe encontrarse con una persona (docente, tutor o par) que cree los escenarios para que haya interacción con los otros a fin de que se genere una comunicación efectiva y un escenario virtual adecuado para que esa interacción entre sujetos en medios síncronos y asíncronos incidan significativamente en el aprendizaje. Los escenarios de aprendizaje autónomo pueden ser variados, desde el trabajo presencial en el aula, trabajo a distancia basado en entornos virtuales de aprendizaje y la denominada modalidad híbrida, pero tal y como precisa Bartolomé (2004), se requiere de material didáctico y situaciones de enseñanza de calidad para el éxito de la enseñanza basado en TAC que en conjunto con la tutoría y la autonomía del aprendizaje permiten un aprendizaje significativo y situado.

En el presente trabajo, la propuesta de intervención se centró en impartir un curso de la metodología ABP a un grupo de 13 profesores a fin de que conocieran la estrategia y la integraran en su práctica docente cotidiana. Los docentes que participaron imparten clases en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Cuautitlán en la licenciatura de Ingeniería Agrícola, específicamente en las asignaturas de Control de la Maleza y Fitopatología de sexto semestre.



Las asignaturas mencionadas tienen una orientación más práctica y en la mayoría de sus horas tienen trabajo en campo o en laboratorio. Lo anterior, en palabras de los docentes, fue complicado de llevar a cabo durante el confinamiento, ya que no había ninguna posibilidad de realizar la práctica de manera física por lo que los docentes titulares de las asignaturas diseñaron un plan de acción emergente para impartir las clases de manera remota, utilizando la plataforma *Google Classroom* y apoyándose de las herramientas gratuitas que *Google* ofrece tales como *YouTube* y *Drive* para distribuir los contenidos a través de videos, fotografías, *blogs* y diarios de campo. Algunos de ellos se apoyaron en los encargados del área de informática de FES Cuautitlán y otros tomaron los cursos que ofreció la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) durante el periodo intersemestral.

Derivado de la situación ocurrida durante la emergencia sanitaria, los docentes organizaron un Proyecto para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) a fin de fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos a través de mejoras en la práctica docente, para lo cual se tiene planeado generar cursos y talleres de capacitación en estrategias didácticas orientadas bajo el enfoque constructivista y apoyadas en TAC durante 2022 y 2023. Como parte de las actividades programadas en el PAPIME, se impartió el taller de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a fin de que los docentes integren esta metodología didáctica en sus sesiones de clase. El taller tuvo una duración de 8 horas, las cuales fueron impartidas entre febrero y marzo de 2022, en donde se abordaron las particularidades del ABP: el marco teórico, la metodología de su implementación y algunas orientaciones para el trabajo con alumnos y la integración de tecnología; ya que la idea, a mediano plazo, de los profesores integrantes del proyecto PAPIME es trabajar las asignaturas anteriormente mencionadas bajo un modelo híbrido.

La educación híbrida, o modelos híbridos de aprendizaje, se entiende como una combinación de herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y virtual (Servín, 2020), es decir, “los estudiantes reciben experiencias presenciales en el aula (y) esto es respaldado por el aprendizaje y actividades en línea” (Viñas, 2021, p. 3). En esta modalidad, la interacción es parte primordial de las actividades, ya que esta permite el intercambio y participación tanto por parte del docente como de los estudiantes, puesto que su propósito es unir diversas estrategias a fin de dar mayores posibilidades de aprendizaje.

Uno de los objetivos de este modelo híbrido es un aprendizaje más enfocado a la adquisición de aprendizajes claves a fin de que los estudiantes comprendan mejor los contenidos y/o se centren en las actividades prácticas necesarias para el ejercicio profesional de su licenciatura. Sin embargo, al igual en el ABP, los profesores deben ser formados para trabajar bajo este enfoque del aprendizaje híbrido y aprovechar las tecnologías para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes (Viñas, 2021).

Organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, destacan la relevancia que tiene la educación híbrida en el futuro de la docencia y el aprendizaje, por lo tanto, es primordial la formación de los profesores para poder consolidar los modelos educativos del futuro próximo. En ese sentido, la impartición de talleres especializados, tanto del uso de tecnología como de diversas estrategias didácticas, son clave para poder avanzar hacia nuevos modelos educativos y dar mayor certidumbre a la incorporación de las tecnologías a la educación.

El curso de ABP dirigido a los profesores de Ingeniería Agrícola tuvo como objetivo primordial que los docentes conocieran la metodología para implementar la estrategia didáctica del ABP para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. El trabajo fue bajo una modalidad a distancia, combinando tanto momentos sincrónicos mediante videoconferencias vía *Zoom* como asincrónicos a través de la creación de un aula virtual en *Google Classroom*. Es relevante mencionar que la mayoría de los docentes tomaron previamente un curso del uso de *Google Classroom*, también impartido por una servidora, por lo que ya tenían nociones sobre cómo integrar esta herramienta en sus sesiones de clase.

Las horas síncronas se centraron más en compartir el marco conceptual y las particularidades de la estrategia didáctica, así como sus lineamientos generales para su implementación y trabajo con estudiantes. A través de las actividades en plataforma (*Google Classroom*), los profesores que imparten la misma asignatura, trabajaron de manera colaborativa en la redacción de la planeación de sus actividades para el semestre 2023-1 integrando el ABP.





El trabajo se complementó con actividades prácticas como la redacción de problemas y ejemplos sobre cómo lo integrarían a sus sesiones de clase.

La mayoría de las propuestas se centraron en combinar el trabajo presencial en campo o en laboratorio con el apoyo de materiales didácticos digitales, colocados en Google Classroom. La integración del ABP se reflejó en la forma de plantear el proyecto semestral, es decir, situaciones reales y complejas que no tienen una sola respuesta correcta y que tienen vínculo con su ejercicio profesional. Los estudiantes revisaron los materiales colocados en Classroom y las sesiones presenciales se centraron en las actividades prácticas como comprobar si su propuesta de intervención fue la adecuada para el tipo de maleza y en caso de que no fuera así, el docente orientaba a los estudiantes hacia la posible respuesta correcta a partir de la revisión del material colocado en línea. Al final del semestre, la evaluación fue, en la mayoría de los casos, la presentación de los resultados por parte de los estudiantes.

Al finalizar el semestre 2023-1 bajo la metodología ABP en ambientes híbridos, los docentes percibieron una mejor organización en la entrega y evaluación de actividades, así como mayor participación y motivación de los estudiantes, esto derivado de la variedad de recursos didácticos creados específicamente para los contenidos curriculares, lo que se reflejó en el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, consideran que no se logró la totalidad de los objetivos de la asignatura debido a que discurren que no dominan la estrategia didáctica, ya que algunos alumnos requerían mayor apoyo durante las sesiones presenciales lo que hizo que no avanzaran al ritmo esperado en su planeación.

En ese sentido, se propuso continuar los talleres de diversas metodologías didácticas innovadoras para permitir la consolidación de un modelo híbrido de aprendizaje que permita una mejor adquisición de aprendizajes claves para el ejercicio la licenciatura; además de proyectar una evaluación más formal al avance académico de los estudiantes a partir de un estudio posterior a la aplicación de las estrategias didácticas durante los semestres 2023-2 y 2024-1.

## CONCLUSIONES

La implementación del ABP en la docencia es innovadora, pero para que sea efectiva, es crucial que los docentes comprendan su metodología y utilicen los recursos didácticos adecuados para desarrollar competencias en los estudiantes. Además, es importante que los docentes se formen en el uso de tecnología que les permita comunicarse e interactuar con sus estudiantes de manera efectiva y transmitir conocimiento clave para su asignatura.

La integración efectiva de las tecnologías en la docencia permitirá que los profesores reconozcan las oportunidades que ofrecen las herramientas digitales y mejoren la calidad de la educación en México. En este sentido, es importante proporcionar a los docentes eventos académicos permanentes que les permitan comprender las TIC como herramientas de apoyo a la docencia.

La actual era de la información proporciona una oportunidad para mejorar la actividad docente y formar a los docentes en el uso de recursos digitales que permitan crear entornos de aprendizaje ricos, interactivos y variados, que proporcionen a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para su formación. Por lo tanto, es fundamental que se brinden a los docentes las herramientas necesarias para integrar las TIC en su práctica y mejorar así la educación en México.



## REFERENCIAS

Bartolomé, A. (2004) Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.

Belloch, C. (2013). *Tecnologías de la información y la comunicación*. Universidad de Valencia.

Jaén, A. (2014). *Integrar las TIC en la formación del docente*. IC Editorial.

Savin-Baden, M. (2007). *A Practical Guide to Problem-based Learning Online*. Routledge.

Savin-Baden, M. y Howell, C. (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. Open University Press.

Servín, A. (2020). Hacia una educación híbrida ante la nueva normalidad. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Hacia-una-educacion-hibrida-ante-la-nuevanormalidad-20200704-0022.html>

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes Y Letras*, (12), 027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>



## MODELO HÍBRIDO-FLEXIBLE (HYFLEX): CUANDO LOS CONTEXTOS IMPORTAN

Daniel Hernández Gutiérrez

### RESUMEN

*Con el regreso a clases que se comenzó a observar hacia finales del 2021, la Universidad Autónoma Metropolitana implementó modelos de enseñanza mixtos que permitieran continuar las actividades docentes. Uno de los modelos de enseñanza mixta que se dispuso en esta institución es el HyFlex (acrónimo de hybrid-flexible) que combina actividades cara a cara con estudiantes en el aula en conjunto con estudiantes conectados en línea de manera sincrónica. Este estudio indaga la adopción del HyFlex en términos de sus interacciones y alcances. Se llevó a cabo una metodología cualitativa mixta de corte descriptivo no experimental, mediante observación estructurada a un grupo de licenciatura por un trimestre y dos grupos de discusión con los asistentes al curso. Los resultados indican que existe una readaptación de HyFlex por parte de los estudiantes que involucra un menor uso de la cámara y poca participación mediante la voz, pero un mayor uso de la comunicación textual y seguimiento de la sesión por audio, debido a que este modelo les otorga amplia flexibilidad para atender la clase y realizar alguna actividad paralela. Lo que muestran que los contextos culturales y socioeconómicos donde se incorpora el HyFlex transforma su operación y dinámica.*

**Palabras Clave:** enseñanza híbrida, HyFlex, educación superior.

### INTRODUCCIÓN

No se puede negar que la pandemia aceleró la implementación de modalidades a distancia y en línea en las escuelas. En esta ruta, que se conoció como la nueva normalidad, también se tuvo un mayor acercamiento a modelos *blended* para contar con la combinación de la presencialidad con la virtualidad. Es en esta tesitura que el modelo conocido como HyFlex, acrónimo de híbrido y flexible por sus siglas en inglés, se sitúa como una alternativa de tipo *blended* para el ámbito escolar. Este modelo de enseñanza comprende elementos de lo híbrido, ya que combina actividades de enseñanza cara a cara y en línea; además de contar con el componente de flexibilidad, entendiéndola como la opción que tienen los estudiantes para elegir entre los dos modos sin que exista pérdida o déficit en el aprendizaje, independientemente de elegir entre las dos disposiciones (Beatty, 2007 citado en Miyazoe, 2022). Es así, que la UAM Lerma llevó a cabo desde finales del 2021 e inicios del 2022 la adecuación de 12 aulas para la realización de cursos en modalidad híbrida acorde con el enfoque HyFlex, para atender a estudiantes presenciales al igual que otro tanto conectado de manera sincrónica (véase figura 1).



Figura 1. Esquema de equipamiento y vista del aula híbrida



Fuente: A la izquierda, esquema de la Coordinación de Servicios de Información y Comunicaciones de la UAM Lerma, octubre 2021. A la derecha, imagen de curso 2022 de la Licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales (elaboración propia)

## DESARROLLO

Como una variante de la enseñanza *blended*, el modelo HyFlex ha tomado notoriedad en los recientes años, sobre todo por la situación de contingencia sanitaria global, aunque su implementación se considera como alternativa educativa atrayente por el modo como se estructura. Por ejemplo, podemos encontrar estudios sobre el proceso de implementación y las variables en la enseñanza que se experimentan en sesiones *blended* sincrónicas y cómo dicha instrucción, que Zydney et al. (2019) denominan HOT (acrónimo de Aquí o Allá, por sus siglas en inglés) está determinada por el tamaño del aula, el número de estudiantes, el equipamiento, así como con el nivel de comodidad y habilidad de los docentes con las tecnologías utilizadas. Por otro lado, Detyna et al. (2022) aluden que la puesta en marcha del modelo HyFlex infiere un nuevo entorno de aprendizaje y que esto requiere nuevos enfoques para atender la claridad del modelo, la posible sobrecarga de trabajo docente, estudiantes conectados que no se sientan ignorados, así como la habilitación tecnológica y pedagógica para el profesorado, por mencionar algunas recomendaciones. Con otro acercamiento, Leijon y Lundgren (2019) realizan un estudio desde la perspectiva del diseño de aprendizaje en un entorno HyFlex en educación superior, destacando las características que integran y determinan el espacio físico, el espacio representacional y el espacio de interacción.

Cabría mencionar el trabajo de revisión de literatura académica que realizaron Raes et al. (2020) analizando 47 estudios sobre modelos HyFlex y donde destacan cierto optimismo y atractivo que se perciben en los entornos de aprendizaje flexibles en comparación con aquella enseñanza totalmente en línea o totalmente presencial. Aunque, también comentan los autores, estos escenarios de aprendizaje conllevan desafíos tanto pedagógicos como tecnológicos y, añaden, la mayoría de los estudios analizados son de orden exploratorio y cualitativo, sobre todo de las experiencias de estudiantes, así como del proceso de diseño, equipamiento e implementación institucional.

### *Metodología*

Este estudio se aborda desde una metodología cualitativa mixta de corte descriptivo no experimental. Se realizó el seguimiento de un grupo de la Licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma, durante el periodo de septiembre de 2022 a febrero de 2023, tiempo durante el cual



cursaron una unidad de enseñanza-aprendizaje en modalidad híbrida HyFlex. Se precisaron dos técnicas para la recolección de los datos. En un primer momento, se llevó a cabo observación estructurada de un grupo cursando modelo Hyflex durante el trimestre lectivo de octubre de 2022 a enero de 2023 (veinte sesiones). Durante este periodo se tuvo acceso, en modo monitor, a las clases sincrónicas en la plataforma Zoom dispuesta para el grupo de estudiantes que se conectaron de manera remota a las sesiones. Se sabe que, para realizar observación estructurada habrá que tener claro qué se va a observar y para qué (Razo, 2022), por lo que se establecieron criterios de observación mediante una bitácora *ad hoc*, con ítems vinculados a las preguntas de investigación. De esta forma, este proceso centró la observación en determinados fenómenos mediante la construcción de *sistemas categoriales* (Rodríguez, 1999 en Álvarez-Gayou, 2003). En esta fase se monitorearon, principalmente, las siguientes acciones: a) alumnado que activa su cámara y alumnado que no la activa; b) tipo de interacciones durante la clase (participación mediante audio y video, audio, *chat*, otras formas; c) tipo de organización para las actividades colaborativas y d) asistentes promedio a las sesiones a distancia.

Posterior a esto, en una segunda etapa, se llevaron a cabo dos reuniones virtuales durante el mes febrero de 2023 con veinte integrantes del grupo observado, quienes, durante el curso, tuvieron la opción de estar presencial y/o a distancia acorde a su criterio. Se estableció la técnica de grupos de discusión en línea para la investigación social (Stewart y Williams 2005, en Creswell, 2007) mediante la plataforma Zoom.

### ***Cuando los contextos importan***

La imagen ideal y que usualmente se ejemplifica del HyFlex es aquella donde la comunidad estudiantil que asiste y atiende la clase, es decir, presencial y remotamente, establece una relación conjunta e integrada ya que se comparte una ubicación física, aquellos que concurren en el aula, contiguo a las personas que están conectadas a distancia mediante el uso de la cámara de video e identificando así su presencia mediante la imagen. De esta manera, es que se crea un lugar común debido a que existe un reconocimiento pleno de los actores involucrados, incluyendo, desde luego, a las personas conectadas a distancia. En este sentido, el modelo arquetípico del HyFlex corresponde a un espacio compartido donde ambos grupos, presenciales y remotos, se ven, se escuchan e interactúan en tiempo real atendiendo las actividades de enseñanza.

Comencemos por señalar que el curso que se investigó no contó con apoyo o facilitador para las sesiones remotas; es decir, no existe la figura institucional que auxilie y que usualmente tiene una labor de monitor en la plataforma de videoconferencias, el cual facilite las interacciones y comunicación de los asistentes remotos. Este hecho obliga al profesorado a realizar mayores tareas de preparación, seguimiento y atención durante las sesiones. Por otro lado, acorde con los datos de la observación, el promedio de asistentes al curso de manera sincrónica a distancia rondó los doce estudiantes, de los cuales cinco personas atendieron siempre el curso en modalidad remota, mientras que el resto variaba de entre el total de treinta y cinco estudiantes inscritos en el grupo. Aunque en determinado momento el grupo en general experimentó la flexibilidad al conectarse a las clases a distancia, lo cierto es que existió un grupo mayormente consistente en la elección de este tipo de sesiones.

Uno de los primeros datos significativos que arrojó la observación fue el nulo uso de la cámara de video durante curso por parte del grupo de estudiantes conectados a distancia. Del total de veces que alguna persona activó el video, en suma, se contabilizaron poco menos de cinco minutos por todo el curso, tomando en consideración veinte sesiones de tres horas cada una. Desde el inicio del curso se notó una clara tendencia a no encender la cámara por parte del alumnado que asistía de manera remota, inclusive en momentos de llevar a cabo una participación en clase. Los datos fueron consistentes en todas las sesiones del curso, independientemente del grupo de personas conectadas.





Ligado al punto anterior, en la fase de los grupos de discusión se conversó sobre el uso o no uso de la cámara de video del alumnado en las clases híbridas. Hay que mencionar que, en el grupo de discusión, la mayoría expresó que se sienten más cómodos al no utilizar la cámara cuando se conectan a distancia en clases híbridas.

No se prende la cámara porque hay que considerar que no todos cuentan con un espacio específico para tomar clase. (T.L.)

No tengo cámara para pc, solo la prendo cuando tengo mi celular, pero a veces no me gusta tener que mostrar mi cuarto porque es mi lugar privado. (I.F.)

A veces nos da pena creo yo jaja, o ando todo fodongo. (A.F.)

Existe un fuerte componente en las respuestas emitidas al no uso de la cámara que se orienta a un deseo de no mostrarse y no exponer su espacio privado en el hogar. Aunque la mayoría de las plataformas de videoconferencias tienen habilitadas herramientas para difuminar o colocar fondos de pantalla, inclusive de colocar avatares animados y gráficos superpuestos en el video, lo cierto es que esto no parece ser una preferencia para el alumnado quienes deciden no utilizar su cámara. En otras palabras, pasa más por una decisión personal no encender su cámara que por un elemento técnico. Este factor es fundamental, ya que, el no activar la cámara, permite conectarse desde cualquier lugar sin tener que mostrar la ubicación, hecho que brinda la libertad y flexibilidad de unirse a clase incluso desde el trabajo, en traslados o llevando a cabo otras actividades.

Sobre el uso de la cámara de video y el audio en clases sincrónicas remotas se ha encontrado que son factores que ayudan al alumnado y profesorado para la vinculación, interacción y comunicación, disminuyendo la distancia que estipula el modelo al reconocer y ver las expresiones faciales y las voces de los participantes en tiempo real (Dennen, Yalcin y Hur, 2022). Ahora bien, en el estudio elaborado por Alim, Petsangsri y Morris (2022) se establece que para la mayoría de los estudiantes consultados resulta fundamental tener encendida la cámara durante su clase en línea. Sobre todo, establecen los autores, la variable primordial para un mejor rendimiento académico en clases a distancia son dos: contar con la cámara activa y la participación del alumnado en clase (Alim, Petsangsri y Morris, 2022). Un punto importante en los modelos híbridos flexibles es poder establecer la noción de presencia social que, como comenta Detyna et al. (2022), debido a que el alumnado que atiende presencialmente tiene mayores modos de comunicación (verbal y no verbal), el uso de pantallas puede ayudar a reducir estas discrepancias de aquellos que lo hacen a distancia.

Ahora bien, otro punto de discusión de la conversación correspondió a las impresiones del modelo híbrido-flexible, considerando las ventajas que presupone para ellos el HyFlex.

Distancia y horarios. (M. C.)

La posibilidad de continuar estudiando. En un modelo 100% presencial difícilmente podría concluir, debido a los tiempos laborales, tiempos y costos de traslados. Hay una persona que no se encuentra aquí y que no mencionaré su nombre, pero alguna vez me comentó que su gasto diario para acudir a la universidad era de unos \$90, eso al mes es bastante significativo para la economía de su familia y por ello no asistía siempre, yo hice lo mismo, dejé de ir porque gastaba mucho. (T. L.)



La flexibilidad para decidir si es necesario trasladarse a un espacio físico para tomar clase o no. (A. G.)

Tomar clases, no importa el sitio dónde se encuentre la persona. (A. J.)

Atención a las prioridades de trabajo (sustento económico) y escolar (preparación y continuidad). (G.R.)

La flexibilidad propia del modelo HyFlex concede al alumnado la oportunidad de elección entre lo presencial o a distancia, reconociendo una ventaja para cierto grupo de personas que, por diversas razones y momentos, seleccionan la opción de conexión remota. Es en este sentido que, tanto lo híbrido como lo flexible, son factores que benefician a una población en contextos socioeconómicos inestables. Los comentarios claramente aluden a las ventajas del modelo HyFlex para la economía familiar y que puede hacer la diferencia entre poder continuar con los estudios o tener que dejar la escuela. Cabe recordar que las circunstancias de la unidad Lerma, como su localización geográfica, servicios de transporte público en la zona, nivel socioeconómico y regiones procedentes del alumnado (Hernández, Ortiz y Cruz, 2022) son factores que pueden incidir en la deserción escolar y, por ende, los modelos híbridos flexibles son vistos como oportunidades para mantener los estudios.

Ahora bien, frente a la pregunta que si cuando están conectados en la clase híbrida realizan paralelamente alguna otra actividad, las respuestas claramente indicaron que el alumnado conectado de manera sincrónica, además de atender la sesión, lleva a cabo otra actividad:

Luego las utilizo [las clases] como podcast, sí presto atención, pero me ponga a realizar otras actividades. (M. M.)

La mayoría de las veces hago otra cosa. (A. J.)

Casi la mayoría de las veces por qué luego tengo que trabajar o hacer actividades de la casa. (A. F.)

Siempre, como ahorita JAJAJA. (M. C.)

80% de las ocasiones. (S. P.)

En mi caso las actividades que hago al mismo tiempo que atiendo la clase no implican mucha distracción de las clases. (A. G.)

Esta situación, a nuestro parecer, abre las siguientes inquietudes: qué tanto las actividades que el alumnado hace paralelamente al atender la sesión a distancia -una suerte de *multitasking*- impactan en la atención y el rendimiento académico. Es sabido que el alumnado que atiende clases a distancia reporta un grado mayor de comportamiento *multitasking* (enviar mensajes, revisar redes sociales, observar video, usar internet fuera de las indicaciones de clase, jugar videojuegos, escuchar música) que sus pares de clases cara a cara (Lepp *et al.*, 2019). Desde luego, conviene preguntarse ¿qué tipo de estrategias docentes se pueden sugerir para solventar las acciones del alumnado conectado a distancia? A decir de Ekuni, Macacare y Pompeia (2022), existen estrategias como la



práctica de recuperación posterior (*retrieval practice*) que puede mejorar el rendimiento académico del alumnado que realiza multitareas en sesiones de clase a distancia.

Cabe señalar, acorde con las opiniones generales del grupo, que la realización de multitareas durante las sesiones a distancia no deriva en la pérdida de atención al profesorado, no obstante, es importante señalar el fenómeno para pensar y generar mejores procesos en la conducción de enseñanza, así como el de la aplicación de didácticas que activen la atención y participación. Creemos que existe una diferencia significativa entre el escenario del Hyflex donde se estila un grupo de estudiantes cohesionado gracias al uso de las tecnologías participativas sincrónicas, y aquella realidad donde dicha sesión se emplea solo para la escucha. Tomando esto en cuenta, existirían ciertas limitantes para el proceso de enseñanza cuando las sesiones híbridas se atendieran como podcast, ya que, si bien dicho medio tiene gran potencial como en lo educativo (Drew, 2017; Kelly et al., 2022), el objetivo del modelo HyFlex no es crear un contenido de audio solo para ser escuchado. Pero de igual manera, este hecho abre una serie de opciones para trabajar en recursos y materiales en audio para modelos híbridos, así como la necesidad de incorporar metodologías activas para una mayor participación del alumnado remoto.

A raíz de lo anterior, fenómenos como la no activación de cámaras y la realización de actividades paralelas, modifican la experiencia docente, las estrategias didácticas y la planificación general del curso. Si bien, la propia naturaleza del HyFlex permite su adecuación, es menester trabajar en las problemáticas contextuales antes de presuponer el funcionamiento de un arquetipo que quizá está alejado de ciertas realidades escolares.

## CONCLUSIONES

Si bien la modalidad híbrida se suele presentar como la unión de lo mejor del mundo presencial y el virtual, lo cierto es que, en regiones con un fuerte componente de desigualdad y brechas socioeconómicas, su adopción presentará diferenciales determinados por el contexto donde se incorpore. Por ejemplo, la flexibilidad como clave del HyFlex no solo se limitará a la elección del modo de enseñanza (presencial o a distancia), sino que esta flexibilidad se extenderá y se adaptará a las condiciones que dicho grupo requiere. Esto puede tomarse como una desvirtualización del modelo al conectarse de manera sincrónica sin activar la cámara y sin participaciones orales. Sin embargo, esto precisa de rutas didácticas que consideren dichas condiciones con el objetivo de diseñar nuevas y variadas estrategias que trabajen favoreciendo las bondades de los modelos híbridos. Con el modelo HyFlex, la UAM Lerma ha brindado la flexibilidad que un grupo de estudiantes requiere; se han puesto a prueba modelos educativos alternativos y se han observado indicios, en sus primeras etapas, de ser una modalidad funcional que implica, eso sí, una mayor intervención tecnopedagógica.



## REFERENCIAS

- Alim, S., Petsangsri, S., y Morris, J. (2022). Does an activated video camera and class involvement affect academic achievement? An investigation of distance learning students. *Educ Inf Technol*. DOI. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11380-2>
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Creswell, J. H. (2007). *Qualitative Inquiry & Design Research. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Dennen, V. P., Yalcin, Y., y Hur, J. (2022). Student webcam behaviors and beliefs: Emergent norms, student performance, and cultural difference. *Online Learning*, 26, (4), 168-192. DOI: 10.24059/olj.v26i4.3472
- Detyna, M., Sanchez-Pizani, R., Giampietro, V. Dommett, E., y Dyer, K. (2023). Hybrid flexible (HyFlex) teaching and learning: climbing the mountain of implementation challenges for synchronous online and face-to-face seminars during a pandemic. *Learning Environment Research* 26, 145–159. DOI. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09408-y>
- Drew, C. (2017) Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54:1, 48-62, DOI: 10.1080/09523987.2017.1324360
- Ekuni, R., Macacare, O. T., y Pompeia, S. (2022). Reducing the negative effects of multitasking on online or distance learning by using retrieval practice. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(4), 269-278. DOI. <https://doi.org/10.1037/stl0000314>
- Hernández, D. Ortiz, G. y Cruz, F. (2022). Expectativas de estudiantes universitarios sobre el retorno a las clases presenciales: una lectura desde la comunicación educativa. En Lemus, P. M. y Garay, C. L. (2022). *Viviendo en las aulas digitales. Una agenda para el postconfinamiento*, [pp. 83-103]. Universidad Autónoma de Tamaulipas.



- Kelly, J. M., Perseghin, A., Dow, A. W., Trivedi, S. P., Rodman, A., y Berk, J. (2022). Learning Through Listening: A Scoping Review of Podcast Use in Medical Education. *Academic medicine : journal of the Asociación of American Medical Colleges*, 97(7), 1079–1085. DOI. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004565>
- Leijon, M., y Lundgren, B. (2019). Connecting Physical and Virtual Spaces in a HyFlex Pedagogic Model with a Focus on Teacher Interaction. *Journal of Learning Spaces*, Vol. 8, No. 1.
- Lepp, A., Barkley, J. E., Karpinski, A. C., y Singh, S. (2019). College Students' Multitasking Behavior in Online Versus Face-to-Face Courses. *SAGE Open*. DOI. <https://doi.org/10.1177/2158244018824505>
- Miyazoe, T. (2022). Towards HyFlex (Hybrid-Flexible) Implementation: The Optimal Synchronous and Asynchronous Ratio Under the Pandemic. En: Li, R.C., Cheung, S.K.S., Ng, P.H.F., Wong, LP., Wang, F.L. (eds) *Blended Learning: Engaging Students in the New Normal Era*. ICBL 2022. Lecture Notes in Computer Science, vol 13357. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08939-8\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08939-8_20)
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I. y Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environment Research*, 23, 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Razo, P. A. (2022). Ver para creer: la observación estructurada como estrategia de investigación. En Palmas, P. S. y Razo, P. A. (2022). *Experiencias en investigación: un acercamiento didáctico*. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma.
- Zydney, J.M., McKimmy, P., Lindberg, y R. Schmidt, M. (2019). Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. *TechTrends*, 63, 123–132. DOI. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0344-z>





# REFLEXIONES DE MODALIDADES EMERGENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON RECURSOS TECNOLÓGICOS, USOS Y APROPIACIONES

Ivón Alejandra Escárcega Santos

## RESUMEN

*Esta investigación surge de replantear el factor tecnológico en el entorno educativo mediante la enseñanza con recursos tecnológicos y la práctica docente, dando paso a nuevas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes modalidades. Para ello se plantea un enfoque cualitativo a través de la técnica de la observación participante de las prácticas docentes con recursos tecnológicos realizadas por los profesores de la licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Lerma.*

**Palabras clave:** práctica docente, recursos tecnológicos, enseñanza-aprendizaje emergente.

## INTRODUCCIÓN

Derivado de la pandemia, poco tiempo se les ha dado a las instituciones de educación y a docentes para reaccionar y prepararse con estrategias adecuadas y robustas para que el potencial de los recursos tecnológicos pueda derivar en mejores resultados que contemplen diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje. A casi tres años de la pandemia es prudente cuestionarnos y empezar a generar propuestas óptimas de prácticas de enseñanza mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Si bien, existen diversas formas de incorporar las TIC en la educación superior, a mí me interesa abordarlas desde la docencia a través de la práctica docente con recursos tecnológicos, tomando en cuenta aspectos teóricos-prácticos de la planeación, el diseño y desarrollo, elección y utilización, valoración y administración de los recursos. Lo que permite conjuntar una visión educativa con las tecnologías disponibles o emergentes. De esta manera, las tecnologías que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje privilegian y potencian los escenarios pedagógicos, a la vez que permiten la interacción y colaboración entre los distintos actores del proceso educativo.

## DESARROLLO

A lo largo de la historia, en el ámbito educativo son diversas las aproximaciones al estudio de la práctica docente mediada por las TIC en educación superior, en una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

En donde varían los diferentes usos que se le han dado a las TIC en la educación, que en su mayoría dependen del acceso que se puede tener a estas tecnologías. Además de aquellos dispositivos que involucran el almacenamiento, manejo, visualización, recepción, transmisión, distribución, intercambio, desarrollo y uso de *software* o *hardware*.

En el aspecto tecnológico se requiere contar con herramientas que permitan aprender, desaprender y reaprender, porque no sirve de nada tener tecnologías innovadoras y potentes cuando no se sabe cómo usarlas o no se tiene nada que comunicar. En la Universidad Autónoma Metropolitana en su conjunto, a la fecha, se han realizado investigaciones y proyectos en torno a las TIC y los recursos tecnológicos. Sin embargo, desde el ámbito



tecnológico y el diseño dentro de la UAM poco se han enfocado en profundizar en estos temas, es por ello que esta investigación aporta conocimiento nuevo producido desde el área de Diseño, Educación y Tecnología, propiciando nuevos escenarios educativos encaminados a su escalabilidad, cubriendo demandas actuales de estrategias modernas de enseñanza-aprendizaje, actualización del profesorado e investigadores, diseño de sistemas de cómputo educativo, desarrollo de trabajos interdisciplinarios, apoyo a métodos educativos centrados en los alumnos, el autoaprendizaje, y hasta la cooperación entre instituciones de educación superior.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura desde finales de los años noventa propone que la educación debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir, controlar el saber y acceder al conocimiento (UNESCO, 1998). Bricall asegura que las tecnologías auguran, en el campo educativo, la progresiva desaparición de las restricciones del espacio y de tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante (Bricall, 2000).

Aunque, con base en Díaz-Barriga es necesario tener presente que la incorporación de las TIC no se limita a contar con las herramientas que conforman estas tecnologías: equipos y programas de cómputo, sino que lo más importante es construir un uso educativo y, en estricto sentido, didáctico de las mismas. Así, las TIC responden a lo que se denomina la era de la información, son una nueva ventana al cúmulo de conocimientos globales; pero la información que se obtiene a través de las TIC no es conocimiento, sino que es necesario realizar una serie de estrategias para que el sujeto desarrolle la capacidad de identificar informaciones que sean rigurosas y realice una interacción con esa información que le permita reconstruirla en procesos internos que solo él puede realizar (Díaz-Barriga, 2013, p. 3).

Lo anterior corresponde a un cambio dentro de la educación tradicional, ya que se descentraliza el rol del docente como el único conocedor de la razón y transmisor del conocimiento y el alumno deja de tener un rol pasivo en el que solo memoriza lo que le dicen. Díaz-Barriga menciona que las y los docentes, requieren de una formación actualizada que les permita convertirse en autores innovadores de recursos didácticos y responsables de las decisiones educativas, así como reconquistar su seguridad técnica y didáctica cuando interactúan con los y las estudiantes, al mismo tiempo que desarrollan escenarios de aprendizajes lúdicos y transformadores. Para las y los estudiantes, asegurarse de aprender los contenidos del currículo escolar; construir su identidad social y complejizar y colaborar en sus aprendizajes (Díaz Barriga Arceo, Rigo Lemni and Hernández Rojas, 2015). Un aprendizaje constructivo, intencional, complejo, participativo e interactivo.

Asimismo, Dujić y Granic señalan que el rápido desarrollo de las tecnologías en el siglo XXI ha tenido un enorme impacto en los modelos, métodos y formas de aprendizaje en las y los estudiantes desde edades tempranas en todo el mundo (Rodić y Granić, 2022, p. 2), ya que se considera que las nuevas generaciones de estudiantes (nacidos a finales de los años 90) son nativos digitales que han crecido rodeados de nuevas tecnologías con pantallas con acceso a la red y teléfonos inteligentes, la mayoría no conoce un momento en el que Internet no fuera parte de su vida cotidiana.

En consecuencia, las universidades en todo el mundo se encuentran ante el desafío de ofrecer educación *ad hoc* a estos nativos digitales, es decir, las y los estudiantes que enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos en nuevas formas. Estudiantes que su nivel de decodificación visual es mayor que en generaciones anteriores, rechazando a veces los modos tradicionales de enseñanza y exposición de contenidos por parte del docente, absorben rápidamente la información multimedia, navegan con fluidez, consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes, utilizan reproductores de audio y video digitales a diario, toman fotos digitales que manipulan y envían, esperan respuestas instantáneas, son multitarea, permanecen comunicados permanentemente, utilizan el acceso hipertextual en vez de lineal, funcionan trabajando mejor en red y crean también sus propios contenidos (García et al., 2008).



Ante esto, los mismos autores señalan que es difícil mantener a los universitarios atentos a una clase tradicional de transmisión de conocimientos del docente al alumno, ya los alumnos tienen la percepción de que ese conocimiento lo pueden consultar en Internet, lo pueden intercambiar entre ellos o localizarlo en otras fuentes (García et al., 2008, p. 4). No obstante, es importante mirar los datos duros y afrontar que estos nativos digitales tienen un manejo de las tecnologías en su mayoría dentro del ámbito del entretenimiento, se puede hablar de que actualmente en 2023 estamos en un periodo de transición y adaptación (empujado por la contingencia sanitaria del virus del COVID-19) del uso de las TIC en la educación.

Oliván y Lacruz (2015) afirman que las y los estudiantes universitarios deben ser formados con base en los nuevos avances tecnológicos aprovechando que tienen acceso a computadoras, teléfonos inteligentes, así como a otros dispositivos y herramientas afines que son parte de su cotidianidad e inciden en la comunicación, entretenimiento y en su formación individual (Salvador-Oliván and Del Carmen Agustín-Lacruz, 2015). En este nuevo escenario o en los escenarios emergentes la o el docente debe modificar su rol y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un mediador, un generador de cuestionamientos para estimular permanentemente en las y los estudiantes habilidades de búsqueda, análisis, selección, interpretación, síntesis y difusión de la información, hacia una alfabetización mediática e informacional (AMI).

Habilidades y competencias que los profesores integran en su práctica docente en sus diferentes dimensiones para emplear los recursos tecnológicos en el aula. Cambios que se han acelerado por la pandemia y aprendizajes de uso y apropiación de los recursos para materiales educativos, plataformas, dispositivos, *software* educativo, entre otros. Así como los elementos que rigen la comunicación e intercambio entre docentes y el alumnado.

A grandes rasgos, de este bagaje teórico surge mi investigación en curso que tiene por objetivo: estudiar, identificar, describir y analizar las prácticas docentes con recursos tecnológicos realizadas por profesores y profesoras de la licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales de la UAM-L. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, en particular se emplea la Investigación-Acción (Rojas-Soriano, 2002) a través de Estudio de Casos múltiples (Stake, 1999).

Las técnicas utilizadas hasta el momento han sido la observación participante, videograbación, trabajos de gabinete y entrevistas fugaces.

En la prueba piloto, se han observado algunas sesiones durante un trimestre de la práctica docente del profesor Dr. Daniel Hernández de la licenciatura en Educación y Tecnologías Digitales de la UAM-L, quien impartió durante el trimestre 23-1 el taller de Futuro de los espacios educativos, en un horario de 15:00 a 18:00 horas, una vez a la semana. Este taller se encontraba en la modalidad híbrida en específico el modelo Hyflex por lo que se contaba con un aula física en el edificio P-216 y la plataforma de Zoom, las y los alumnos podían asistir de manera presencial o conectarse a la sala de dicho sitio.

Durante el trimestre entré al aula una vez a la semana. Las observaciones se realizaron desde que inició hasta que acabó la sesión correspondiente. El tiempo de duración de estas fue de aproximadamente de tres horas, lo que representó un trabajo de campo de alrededor de 30 horas.

Se tomaron registros por escrito en cada una de las observaciones, después se hizo la transcripción de lo observado, dividiendo el texto en dos partes: una dedicada a escribir los hechos y la otra con el objeto de anotar una serie de apreciaciones e interpretaciones realizadas por la investigadora. Dada la modalidad del taller y las bondades de la plataforma de Zoom se pudo realizar la grabación de algunas de las sesiones.

Siempre tuve presente que mi asistencia a las sesiones modificaría el ambiente cotidiano del aula. En algunos casos participé en trabajos en equipo, conté experiencias y fui consultada en algunos temas. Del trabajo que he desarrollado hasta este momento, me ha permitido obtener algunos de los hallazgos que se describen a continuación.

Cabe señalar que partimos del supuesto de que la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma constituye un escenario de formación con características propias y bien definidas. Tanto en sus condiciones geográficas y culturales como en sus características institucionales y académicas.



De la práctica docente se resalta que el profesor facilita el acceso al conocimiento a través de sesiones estructuradas en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. La fase del inicio se caracteriza por una explicación general del tema, seguido de reflexiones y datos que sirven de anclaje con conocimientos previos del alumnado. Esta fase suele ser introductoria en la mayoría de las sesiones y la función didáctica que cumple es la de transmitir al alumnado los conocimientos nuevos. Por su lado, las y los estudiantes escuchan y observan, en algunos casos hay participaciones esporádicas.

En la fase de desarrollo se relacionan los ejemplos utilizados con otras cosas, se exponen los contenidos de forma organizada, hay un intercambio de preguntas entre docente-alumnos, se dan ejemplos. Para la fase del cierre se genera una actividad final que puede ser individual o colaborativa, con esta se hace una síntesis y evaluación de lo visto en la sesión.

De los medios de comunicación utilizados por el docente resaltan los recursos biológicos como la voz y los recursos tecnológicos que son aprovechados por el modelo Hyflex de impartición del taller que aprovecha herramientas digitales como medios dinámicos, aplicaciones y plataformas educativas. En este sentido, el docente utiliza recursos visuales (presentaciones, videos, fotografías), plataforma de videoconferencia, pizarra electrónica, servicios de alojamiento de archivos en la nube y lecciones interactivas.

## CONCLUSIONES

Para reflexionar en torno a la planeación, el diseño y desarrollo, elección y utilización, valoración y administración de los recursos tecnológicos en la práctica docente en escenarios educativos emergentes es necesario tomar diversas consideraciones; por ejemplo, su uso está determinado por el acceso a la tecnología y para tener una integración óptima de esta debemos verla al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y no al revés, considerar la alfabetización digital de docentes-alumnos, así como los métodos tecno pedagógicos, situaciones didácticas, la manera en que docentes/alumnado perciben y emplean determinadas herramientas y recursos.

Estos recursos tecnológicos en suma con modelos de enseñanza-aprendizaje flexibles y aplicados a procesos tecno educativos, ofrecen la ocasión de volver las experiencias de enseñanza y aprendizaje más lúdicas, colaborativas, constructivistas, conectivistas y transformadoras a lo largo de la formación profesional y de la vida de las y los estudiantes. Esto generará formas de enseñanza-aprendizaje innovadoras mediadas por las TIC.

## REFERENCIAS

Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. CRUE. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/bricall.htm>

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoameri-Cana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, IV(10)*, 3–21. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>



- Díaz, F., Rigo, M. A., y Hernández, G. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales pautas para docentes y diseñadores educativos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. M., y Benito, M. (2008). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En M. Llamas Nistal, C. Vaz de Carvalho, & C. Rueda Artunduaga (Eds.), *TICAI 2007: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería* (pp. 73–80).
- Rodić, L. D., y Granić, A. (2022). Tangible interfaces in early years' education: a systematic review. *Personal and Ubiquitous Computing*, 26(1), 39–77. <https://doi.org/10.1007/s00779-021-01556-x>
- Rojas-Soriano, R. (2002). *Investigación-Acción en el aula. Enseñanza aprendizaje de la metodología* (quinta). Plaza y Valdes.
- Salvador-Oliván, J. A., y Del Carmen Agustín-Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la facultad de filosofía y letras de la universidad de zaragoza. *Anales de Documentacion*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.18.1.201971>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Ed). Morata. UNESCO. (n.d.). *Rewired Global Declaration on Connectivity for Education*. [https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Rewired Global Declaration on Connectivity for Education.pdf](https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2022-02/Rewired%20Global%20Declaration%20on%20Connectivity%20for%20Education.pdf)





# METODOLOGÍA COIL: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Deisy Milena Sorzano Rodriguez  
Maria Del Socorro Encinas Grijalva

## RESUMEN

*La metodología de aprendizaje COIL<sup>1</sup> surge como un esfuerzo por generar estrategias de aprendizaje colaborativo en aulas compartidas, mediante el uso de herramientas tecnológicas en formato digital, por lo que permiten interactuar tanto a docentes como a alumnos de diferentes instituciones a nivel nacional o internacional en los espacios académicos. A partir de esto, el objetivo planteado fue realizar la evaluación y seguimiento de participantes<sup>2</sup> que han vivenciado la dinámica, generando resultados medibles con la finalidad de conocer el impacto de esta metodología, para lo cual se hizo necesaria una investigación de tipo explicativa, apoyada en instrumentos de análisis de corte cualitativo, que exploran, describen e interpretan el objeto de estudio a través de tres instrumentos y recolección de datos: 1) revisión de documentos, y entregables; 2) observación a los integrantes en las aulas virtuales; 3) entrevistas semiestructuradas sobre percepción. Los resultados exponen una situación positiva, a promover en los contextos innovadores de enseñanza.*

**Palabras Clave:** metodología COIL, enseñanza, internacionalización, innovación.

## INTRODUCCIÓN

Los cambios que han traído las diversas dinámicas, tanto sociales como políticas y económicas, han puesto de manifiesto que la permanencia es solo una utopía. Es así como la educación se ha visto transformada y trastocada como era vista en décadas atrás, incentivando nuevas formas de aprender y de enseñar. La tecnología y la digitalización han venido para quedarse y sirven de aliadas en el aula para el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores en la actualidad están practicando estrategias de aprendizaje para potenciar el uso de tecnología, cambiando las formas en que realizan su práctica docente. En este sentido, la presente ponencia tiene el objetivo de mencionar la importancia de la presencia generalizada de tecnologías digitales, la cual ha cambiado profundamente casi todos los aspectos de nuestras vidas: la manera en que nos comunicamos, cómo trabajamos, el modo en que disfrutamos de nuestro tiempo libre, la forma en que organizamos nuestras vidas y la manera en que obtenemos conocimiento e información. Ha cambiado cómo pensamos y cómo nos comportamos. En este sentido, la educación, ahora equipada de nuevas habilidades adecuadas para utilizar de forma efectiva y consciente las tecnologías digitales, no está aislada y la metodología COIL es un ejemplo de esto.

## DESARROLLO

Metodología COIL: Estrategia innovadora para la Internacionalización: Ante la necesidad de formar estudiantes capaces de desarrollar su profesión en un ambiente multicultural. De allí que las Instituciones de Educación Supe-

<sup>1</sup> COIL, hace referencia a Collaborative Online Internacional Learning.

<sup>2</sup> Dichos participantes, fueron estudiantes de licenciatura miembros de instituciones de educación superior de México y Colombia, que hicieron parte de la metodología Coil.



rior (IES) están abocadas a la internacionalización de sus salones de clase y comunidad a través de diferentes iniciativas o con una combinación de ellas. Las IES reconocen que la internacionalización no es una opción, sino una de las habilidades que necesitan los egresados para tener acceso al mercado laboral en el contexto actual. Estas habilidades, de internacionalización, son difíciles de enseñar en un salón de clase tradicional (Appih-Kubi, 2020), las aproximaciones más exitosas han sido a través de experiencias de aprendizaje con otras culturas con la movilidad.

De esta manera, COIL se ha vuelto una herramienta para construir las competencias de interculturalidad, una “inteligencia global” en la educación superior de México y el mundo (COIL connect, 2021). Adicionalmente, la contingencia sanitaria del 2020 (pandemia por el COVID-19) potencializó el uso de esta metodología entre las IES no solo para experiencias de aprendizaje internacional, también entre IES del mismo país. Consiste en incluir un módulo, incluso puede ser todo un ciclo académico, a programas de estudio ya existentes en la universidad y con ello enriquecer la clase con la integración de académicos y estudiantes extranjeros, es decir, se crea una experiencia intercultural, “traer aire fresco de fuera” (Dooly, 2008) (King, 2019). El proyecto puede ser desde comunicación intercultural hasta la formulación de soluciones interdisciplinarias a problemas globales.

En este sentido, el método tradicional que se utiliza consiste en el traslado de estudiantes a otras IES fuera del país, lo cual involucra una inversión que deja fuera a una parte importante de la población estudiantil de cualquier universidad del mundo (se considera que el 2% de los estudiantes en el mundo puede hacerlo). Con estos cambios, desde CETYS Universidad hemos realizados grupos virtuales que dinamizan las clases, desarrollando una estrategia de aprendizaje colaborativo internacional en línea entre distintas redes académicas como la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Santo Tomás, lo que tiene como fin compartir conocimientos: distintas asignaturas, investigaciones y proyectos mediados por herramientas tecnológicas adecuadas, sin salir de sus propios entornos académicos y ante la realidad de que no todos los estudiantes pueden acceder a este tipo de programas curriculares en su formación universitaria.

### ***¿Qué se realizó?***

A partir de un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, a través de la Universidad Santo Tomás, en el mes de agosto de 2022 se desarrolló un programa de innovación en la docencia basado en el modelo colaborativo internacional en línea (COIL). Cómo se ha detallado en los anteriores apartados, el objetivo específico que persigue esta metodología es el desarrollo de diversas capacidades en los estudiantes, partiendo de un entorno de aprendizaje colaborativo. Es así como a través de la coordinación de internacionalización y las docentes establecidas, la Mtra. Wanda Morgana, la Dra. Socorro Encinas y la Dra. Milena Sorzano, se articularon CETYS Universidad, Tijuana México y Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

A partir de la identificación de objetivos curriculares similares en tres asignaturas: Economía Internacional, contabilidad intermedia y administración, se realizó la práctica al alumnado, de las licenciaturas de los programas de Administración y Negocios, estableciéndose una relación de aprendizaje COIL durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2022.

El procedimiento sigue una estructura de en cuatro fases:

F1 Identificación del contacto: fase inicial se estable el contacto entre las dos universidades y los docentes participante se enlistan competencias, objetivos y temas en común para compartir en ambos cursos. Diseño de objetivos de aprendizaje, elección de herramientas tecnológicas para el aprendizaje, así mismo, plataforma de comunicación.

F2 Preparativo: En esta fase se define el número de participantes, número de equipo, encuadre de la ejecución de las tareas y pasos a seguir, modo de interacción y tiempos de la ejecución. Evaluar las herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica.

F3 Desarrollo de la actividad: En este sentido se construyó una agenda, considerando como principal eje



la construcción de un proyecto educativo: los ODS en el escenario mundial, con el fin de articular una relación académica síncrona y asíncrona entre alumnado y profesorado de ambas universidades. La finalidad didáctica del proceso fue entonces que el alumno construyera con su par, de manera colectiva un análisis sobre la política pública de las acciones que desde su país se realizaban para construir y abonar al logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenibles, para posteriormente crear un ejercicio interpretativo y propositivo binacional.

F4 Evaluación: esta se llevó a cabo mediante una rubrica diseñada entre ambas universidades. Los factores por evaluar fueron los siguientes: El trabajo fue entregado dentro del término, con Normas APA, revisión del contexto externo, diseño y aplicación del instrumento (cuestionario y/o entrevista) y análisis comparativo. Se presentó el 100% de los estudiantes integrantes del trabajo, colocaron cámara y tenían argumentos sólidos para sustentar el trabajo, Se demostró amplia preparación, conocimiento y calidad de la información del tema propuesto, sin realizar lectura de esta.

Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados se ha realizado un análisis de los resultados obtenidos en el curso. Los estudiantes encontraron que se comunicaron con sus homólogos, escucharon y realizaron trabajo colaborativo. Por su parte, los docentes los vieron crecer en ese proceso dando seguimiento puntual en cada una de las tareas realizadas. Los estudiantes de ambos países pudieron intercambiar conocimientos y acciones realizadas en cada uno de los territorios. Los docentes y estudiantes han ampliado sus conocimientos con puntos de vista globalizados.

El presente estudio, permite observar a lo largo de su desarrollo, los cambios que se producen en los estudiantes al utilizar diversas estrategias aprendizaje de colaborativo internacional en aulas compartidas. En el desarrollo de habilidades, potencializa el uso de recursos tecnológico como herramientas multimedia, el correo electrónico, el chat, los foros o el almacenamiento en la nube; herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica. Así mismo, fomenta el pensamiento crítico, creativo y comparativo en la resolución de problemas. Desde el ámbito del conocimiento de diferentes perspectivas disciplinares en torno a un mismo concepto; proyectos de investigación conjunta. Y, por último, lo referente a los valores y actitudes, apertura a nuevas oportunidades, ideas y formas de pensamiento, conciencia sobre identidad y cultura, sensibilidad y respeto por las diferencias.

## CONCLUSIONES

La internacionalización es una actividad imperante en los actuales tiempos, donde lo único permanente es el cambio. De igual manera, se puede entender como una herramienta que aporta al propósito de contribuir a la formación de nuestros estudiantes, para atender a los desafíos actuales en todos los sentidos, tanto económicos, sociales y políticos. Aunado a esto, la estrategia de aprendizaje colaborativo en línea (COIL) es una de las mejores opciones para impactar a la mayor cantidad de personas y lograr que la identidad trascienda las fronteras geográficas para establecer una comunicación entre culturas que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, análisis de información, empatía, trabajo colaborativo y un enfoque más amplio en la búsqueda de soluciones comunes a problemas cotidianos. Finalmente, se evidencia que la interacción de estudiantes y docentes con pares permite experiencias interculturales, lo que a su vez favorece la internacionalización a través de la virtualidad, la promoción de redes académicas nacionales e internacionales, y puede motivar diferentes vinculaciones profesionales, en la medida que se exploran nuevas maneras de enseñanza-aprendizaje, e integran las nociones de ciudadanía global. Si bien, se exponen ventajas tangibles, es importante mencionar que también existen áreas de oportunidad que son susceptibles de mejora, para la transformación total de las prácticas educativas.



## REFERENCIAS

- Álvarez, L., y Steiner, M. (2019). Collaborative online international learning: from a systematic review of literature about barriers to an implementation plan. En M. Shifferings, S. Weissenbach, y N. Knops (Eds.), *ASEM Education in a digital world: bridging the continents - connecting the people* (pp. 18-29). DAAD.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de pedagogía*. 462, 21-25.
- Barroso-Tanoira, F., y Ruiz-Lozano, D. (2022) La metodología COIL como alternativa global para el desarrollo de competencias interculturales y digitales. En M. E. Prieto, S. J. Pech y S. Herrera (Eds.) *Avances tecnológicos en la educación y el aprendizaje*. CIATA; UNACAR.
- Casas, J., Sánchez, M., y Hilerio, Á. (2021). *Aprendizaje basado en problemas: el adulto mayor en los contextos de Colombia y México. Una experiencia COIL entre la Universidad del Rosario y la Universidad de Colima*. Universidad del Rosario.
- Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *IAFOR Journal Of Education*, 3(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100618>
- Gaytán-Oyarzun, J., Cravioto-Torres, R., Mendoza -Meza, E. y Ortiz-Zarco, E. (2022). Implementación de la metodología COIL, como estrategia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y la movilidad académica y estudiantil en la modalidad virtual. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(1), 141-149.
- López, R. (2021). *Intervenciones educativas con metodología COIL en la Universidad Veracruzana: un acercamiento a los saberes digitales y competencias interculturales de los docentes* [Presentación de paper]. XVI Congreso Internacional de Investigación Educativa CNIE 2021. Puebla, México. <https://www.uv.mx/coil-vic/files/2022/06/Intervenciones-educativas-con-metodologia-COIL.pdf>



- Meza, O. (2018). *Proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo COIL*. Universidad La Salle. <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/760/Docencia%20Colaborativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suny COIL Center. (2019). What is Coil? *Suny COIL Center*. <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>
- Swartz, S., y Shrivastava, A. (2021). Stepping up the game—meeting the needs of global business through virtual team projects. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.
- Swartz, S., y Shrivastava, A. (2021). Stepping up the game—meeting the needs of global business through virtual team projects. *Higher Education, Skills And Work-Based Learning*, 12(2), 346-368. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2021-0037>
- UNESCO. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias No intencionadas. *IESALC Informe Boletín de Educación Superior*.
- UNESCO y Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. UNESCO; Universidad Nacional de Colombia. [https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/Intercultural\\_Competencias.pdf](https://ze.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ayatl/amotx/SPC/biblio/Intercultural_Competencias.pdf)
- Universidad del Rosario. (2022). *Aulas internacionalizadas: metodología COIL (Collaborative Online International Learning)* [Diapositivas]. <https://urosario.edu.co/PortalUrosario/media/UR-V3/Virtual%20Exchange/pdf/Guia-COIL-GLOBAL-CLASSROOM.pdf>
- Williams, R., Karousou, R., y Mackness, J. (2011). Emergent learning and learning ecologies in Web 2.0. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 39–59. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.883>





## WIKIPEDIA EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIAS DEL PROGRAMA LEAMOS WIKIPEDIA EN EL AULA

Jonathan Jiménez Salazar

### RESUMEN

*El artículo presenta el contexto institucional y las condiciones que favorecieron la implementación del programa Leamos Wikipedia en el Aula en una Universidad de México. Dicho programa fue diseñado por Wikimedia Educación, se basa en el marco de alfabetización mediática e informacional (UNESCO) y en las 16 habilidades del siglo 21 que todo estudiante debe desarrollar. El objetivo del programa es que las y los docentes adquieran estrategias y herramientas pedagógico-tecnológicas que les permitan utilizar Wikipedia como plataforma educativa.*

*Adicionalmente, se menciona el proceso de diseño curricular en el cual se incluyó a Wikipedia como parte del plan de estudios en una materia del eje de formación integral. Se considera fundamental incluir temas relacionados con el movimiento de acceso abierto en los programas académicos; tecnologías disruptivas como Wikipedia que facilita a los estudiantes obtener la ciudadanía digital, lo cual les ayudará a tomar mejores decisiones en su vida académica, personal y profesional, logrando así sociedades más justas, equitativas e igualitarias. Para finalizar, se reflexiona sobre el impacto del programa en la comunidad docente, identificando las buenas prácticas que permitieron el cambio de percepción sobre Wikipedia como herramienta educativa, a partir de los contenidos, actividades interactivas y las experiencias de otros docentes.*

**Palabras clave:** alfabetización mediática e informacional, competencias informativas, recursos educativos abiertos, Wikipedia.

### INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo lleno de información. Todos los días surgen descubrimientos y nuevas tecnologías de una manera tan ágil y dinámica que es difícil asimilarla. Solo aquellos que desarrollen las competencias digitales serán capaces de competir en un entorno globalizado. Con esta idea en mente, Wikimedia Educación<sup>1</sup> (2022) desplegó un programa que muestra a los docentes cómo desarrollar las competencias de alfabetización mediática e informacional.

El marco resalta tres competencias que promueven una participación crítica y una ciudadanía digital responsable. Estas competencias son: Acceso, evaluación y creación de información (García et al., 2020). Al finalizar el programa, los docentes tendrán una combinación de competencias cognitivas y destrezas tecnológicas, las cuales les permitirán ayudar a sus estudiantes a desarrollar estas habilidades, aprendiendo a establecer sus necesidades de información, buscar en diversas fuentes, evaluar contenido multimedia y comprender el proceso de creación de la información.

#### *México en contexto*

Cada vez hay menos lectores en México. Una encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

---

<sup>1</sup> La Fundación Wikimedia es la organización sin fines de lucro que aloja a Wikipedia y sus proyectos hermanos. Apoyan a una comunidad global de voluntarios que recopilan, desarrollan y comparten contenido educativo de forma colaborativa, y abogan por los valores y políticas que garanticen el derecho al conocimiento y el libre acceso a la información.



reflejó que el promedio de lectura es de 3.7 ejemplares por persona al año (Varela, 2021). A su vez, el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) aplicado a niños de 15 años, indicó que México ocupa el penúltimo lugar de lectura entre los 37 países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (La Jornada, 2019). De igual manera, la UNESCO afirma que “más de 100 millones de niños quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura como consecuencia del cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19” (Naciones Unidas, 2021). Además, reveló que México enfrenta problemas relacionados con la falta de acceso a la información, los que nos impide ser parte de la economía digital, entre ellos:

- La brecha digital. Uno de los principales problemas a enfrentar, ya que gran parte de la población no tiene acceso a internet. Lo cual condena a la marginación y exclusión a un amplio sector de la población.
- El alto costo de los recursos de información (bases de datos). En México solo las universidades y centros de investigación tienen acceso a estos recursos, lo cual priva a la ciudadanía de un derecho humano fundamental: El derecho a la información.
- El analfabetismo digital, es decir, la falta de habilidades para acceder, recuperar, comprender, evaluar, utilizar, crear y compartir información en medios físicos y digitales (aun teniendo acceso a ellos).

Uno de los principales objetivos de la fundación Wikimedia es que todas las personas puedan acceder a la información de forma libre y gratuita, sin importar el lugar donde vivan o su capacidad económica; esto es posible a partir de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y el uso de licencias libres (Creative Commons). Wikipedia es un REA (Huertas et al., 2022) y se encuentra disponible en acceso abierto bajo este esquema, lo cual permite que la información se distribuya libremente, promoviendo su uso ético, sin necesidad de transgredir o violentar derechos de autor.

### ***Leamos Wikipedia en el aula en México***

En junio de 2021, Wikimedia MX llevó a cabo el segundo encuentro de educación en México, el cual fue *online* debido a la pandemia por COVID-19. En dicho evento, Melissa Huertas (representante de Wikimedia Educación) participó con una ponencia titulada “Alfabetización Digital: Programa Leamos Wikipedia” en la cual explicó los objetivos y extendió la invitación para formar parte de la primera generación de facilitadores certificados, los cuales serían los encargados de replicar el programa en sus comunidades. Para ser parte del proyecto se solicitó una carta de exposición de motivos, un plan para generar alianzas con instituciones educativas y estrategias para implementar el programa. En el proceso de selección participaron 120 candidatos de distintas partes del mundo, se seleccionaron 25 y concluyeron 22 (los cuales obtuvieron la certificación). El programa inició el 8 de octubre de 2021 y concluyó el 5 de diciembre del mismo año. Para certificarse fue necesario participar en foros y desarrollar actividades (a partir de la plataforma Open edX) asistir a 5 sesiones síncronas y entregar un proyecto final (actividad integradora), se impartió en inglés. La primera generación de facilitadores certificados pertenece a los siguientes países: Nueva Zelanda, India, Ghana, Indonesia, Tanzania, Bangladesh, Estonia, Albania Kosovo, Guinea, Irlanda, Filipinas, Nigeria, Ucrania, Yemen, España, El Salvador y México (Jackeline Bucio de la UNAM y Jonathan Jiménez de CETYS Universidad).



## ***Los contenidos del programa***

El plan de estudios del programa está alineado con los tres componentes del marco de alfabetización mediática e informacional (AMI) de la UNESCO: Acceder, evaluar y crear información. Se imparte en 5 sesiones (se puede elegir entre modalidad presencial, híbrida u *online*): una sesión por semana, cada una tiene una duración de 2 horas, la cual se complementa con actividades y foros. Al término del programa se debe diseñar una actividad que involucre una asignatura (ej. historia, filosofía, psicología, etc.) y su integración con Wikipedia como plataforma educativa.

Existen muchas formas de vincular Wikipedia con actividades educativas, por ejemplo corrigiendo ortografía y redacción, subiendo imágenes, videos o sonidos al repositorio multimedia (Wikimedia Commons), agregando imágenes a artículos de Wikipedia, traduciendo artículos de la Wikipedia en inglés (o de cualquier otro idioma) al español (recordemos que existen más de 350 Wikipedias, una por cada idioma, los contenidos y la calidad de los mismos varía de un idioma a otro), crear un libro a partir de Wikilibros (Martínez y Martínez, 2022), recabar información para sustentar la creación de un artículo nuevo (o entrada de Wikipedia), lo cual es desafiante, puesto que hay que redactar de manera neutral, sustentar las aseveraciones con fuentes confiables (a partir de la inserción de citas y referencias <sup>2</sup>); se debe ser cuidadoso, ya que el nuevo artículo sufre un proceso de revisión por pares (*peer-review*) por parte de editores (wikipedistas) de todo el mundo, lo cual garantiza la calidad y veracidad de la información (López-Jordi et al., 2019) (véase tabla 1).

---

<sup>2</sup> Para tranquilidad de muchos, Wikipedia no se basa en estilos bibliográficos convencionales (ej. APA, Vancouver, MLA, Chicago, Harvard, etc.) tiene su propio estilo (similar al IEEE); a su vez, resulta bastante útil el generador de referencias, que automatiza dicho proceso a partir del URL, ISBN, ISSN o DOI, entre otras opciones.



Tabla 1. Visión general de los tres módulos de aprendizaje del programa

Módulo	Contenido	Objetivos de aprendizaje	Componente AMI
Módulo 1. Acceso	Consultas en Wikipedia como forma de acceso a información abierta, navegación usando hipervínculo y categorías, identificación de brechas de contenido, seguridad digital para estudiantes.	Docentes discernen entre diferentes tipos de recursos de aprendizaje digital. Docentes debaten los méritos de Wikipedia como una fuente de información. Docentes acceden a Wikipedia para lograr una comprensión general de un tema.	Acceso y recuperación: reconocer la demanda, ser capaz de buscar, ser capaz de acceder y recuperar información y contenido mediático en Wikipedia.
Módulo 2. Evaluación	Elementos de un artículo de Wikipedia, aproximaciones críticas al contenido y procesos en Wikipedia, indicadores de calidad en un artículo de Wikipedia.	Docentes usan los pilares y principios de Wikipedia para analizar la calidad de un artículo. Docentes usan los componentes de un artículo de Wikipedia para determinar la calidad de la información.	Comprensión y valoración: Entender, valorar y evaluar la información y contenido mediático.
Módulo 3. Creación	Lineamientos de edición de Wikipedia, creación de una cuenta de usuario, primeras contribuciones a Wikipedia.	Docentes explican las diversas maneras de contribuir al conocimiento libre en Wikipedia. Docentes realizan una micro contribución en Wikipedia.	Creación y diseminación: crear, utilizar y monitorear la información y contenido mediático.

Fuente: Huertas, M., Saad, N. y Vasanthi, V. (2022). Leamos Wikipedia en el Aula: REA apoyando el desarrollo docente para el aprendizaje virtual en la era de la información. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 28(14). <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/83377>

De forma paralela, mientras se impartía el primer curso de formadores del programa Leamos Wikipedia en el Aula, en CETYS Universidad se llevaba a cabo un proceso de revisión, actualización y rediseño de programas académicos.



Figura 1. Los tres cuadernillos del programa Leamos Wikipedia en el Aula (2021)



*Nota:* El programa se encuentra disponible en siete idiomas (árabe, inglés, francés, español, tagalog, yoruba y bahasa) para descarga en PDF, de esta forma la falta de luz o acceso a internet no será un impedimento para acceder a los contenidos. Además, gracias al tipo de licencias Creative Commons (Atribución-Compartir Igual 4.0) los cuadernillos pueden ser traducidos, adaptados, editados o mezclados a las necesidades de cada comunidad. El único requisito es dar la atribución correspondiente y que los nuevos contenidos se distribuyan bajo el mismo tipo de licencia. Consulte los cuadernillos en: <https://bit.ly/3SiORch>

#### ***Diseño curricular***

Durante el segundo semestre de 2021, se seleccionó un equipo de trabajo multidisciplinario para el rediseño y actualización de los programas académicos del eje de formación integral. Se extendió la invitación a personal bibliotecario (Sistema Estatal de Bibliotecas), no solo para el proceso de análisis de recursos de información y revisión bibliográfica, sino para participar directamente en la actualización de contenidos. Esto en función de la existencia de bibliotecarios-docentes asociados al Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades, los cuales imparten materias como Gestión de la Información, Comunicación Oral y Escrita en Español y Metodología de la Investigación, entre otras.

Entre los programas hay una asignatura enfocada en el Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) denominada Gestión de la Información, cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a buscar, recuperar y utilizar información, bajo estándares de integridad académica y uso ético de la información. Esa asignatura (ahora denominada Competencias Informacionales) incluye un módulo que promueve la cultura del acceso abierto a través del análisis de distintos periodos históricos, desde Richard Stallman hasta Aaron Swartz; desde el proyecto Gutenberg hasta Creative Commons; desde la invención de la imprenta hasta el surgimiento de Wikipedia. También incluye actividades prácticas, en las que docentes y alumnos interactúan con Wikipedia como plataforma educativa, identificando si la información es confiable (a partir del análisis de fuentes y técnicas bibliométricas), evaluando contenidos (a partir de métricas e indicadores de calidad) e identificando el proceso de creación de la





información en forma colaborativa (a partir de comunidades de aprendizaje). Estas asignaturas se impartirán en el segundo semestre de 2023. A partir de estos sucesos se considera necesario un plan de capacitación, para que los docentes cuenten con las bases teóricas y herramientas tecnológicas necesarias para la adecuada impartición de las asignaturas recién creadas.

### ***Panorama Institucional***

Como parte del plan 2036, se presenta el nuevo modelo de competencias para la educación CETYS. Las 10 competencias distintivas que todos los estudiantes deben adquirir a lo largo de su formación universitaria se complementan a la perfección con el marco de alfabetización mediática e informacional y las 16 habilidades del siglo 21 incluidas en el Programa Leamos Wikipedia en el Aula.

*Tabla 2.* Las 16 habilidades del siglo 21 propuestas por el World Economic Forum

<b>Las 16 habilidades del siglo 21</b>		
<b>Alfabetizaciones fundamentales</b>		
<b>Competencias</b>		
<b>Cualidades de carácter</b>		
Cómo los estudiantes aplican las habilidades básicas a las tareas cotidianas	Cómo los estudiantes abordan desafíos complejos	Cómo los estudiantes abordan su entorno cambiante
1.- Literacidad	7.- Pensamiento crítico / Resolución de problemas y conflictos	11.- Curiosidad
2.- Numeracidad	8.- Creatividad	12.- Iniciativa
3.- Literacidad científica	9.- Comunicación	13.- Perseverancia / Persistencia
4.- Literacidad en TCI	10.- Colaboración	14.- Adaptabilidad
5.- Literacidad financiera		15.- Liderazgo
6.- Literacidad cívica y cultural		16.- Conciencia social y cultural
<b>Aprendizaje para toda la vida</b>		

*Traducido de World Economic Forum (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology (p.4). [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)*

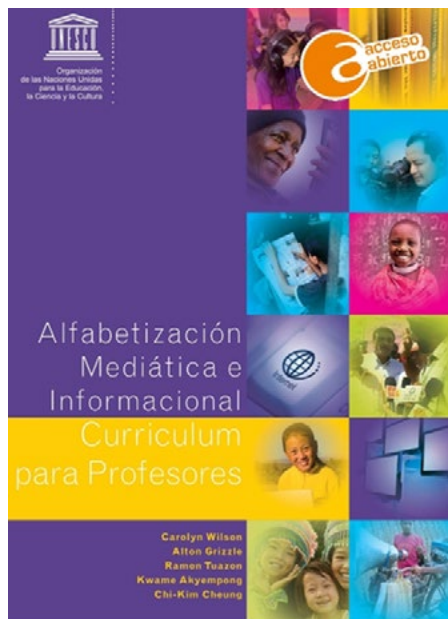


Figura 2. Modelo de Competencias Distintivas para la Educación CETYS (CODEC)

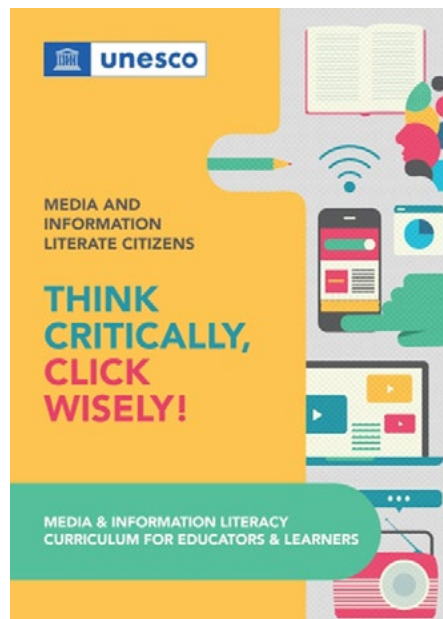




Figura 3. Marco/currículo alfabetización mediática e informacional UNESCO



Fuente: UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. <https://bit.ly/2CrwA7m>



Fuente: UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners*. <https://bit.ly/3FksUnA>

Este panorama y contexto institucional, las tendencias de acceso abierto a la información, la compatibilidad entre los CODEC, las habilidades de alfabetización mediática e informacional y las 16 habilidades del siglo 21 propuestas por la UNESCO y el World Economic Forum, fueron el ecosistema ideal para que se aprobara la implementación del programa Leamos Wikipedia en el Aula en CETYS Universidad.

### **Implementación**

Al concluir el programa Leamos Wikipedia en el Aula y obtener la certificación, se analizaron opciones para implementar el programa piloto en México. Se determinó que se llevaría a cabo en CETYS Universidad. CETYS es una universidad privada que no persigue fines de lucro, tiene presencia en la región noroeste de México y cuenta con tres campus, los cuales se ubican en las principales ciudades de Baja California: Mexicali, Ensenada y Tijuana. Tiene una planta docente de casi 900 profesores (desde preparatoria hasta posgrado) con las siguientes categorías: Asignatura, medio tiempo y tiempo completo, los cuales asesoran a más de 8000 alumnos. Para que la implementación del programa fuera exitosa, se hizo una presentación formal del proyecto (a directivos y coordinadores) explicando las características, contenidos, impacto y beneficio para nuestra comunidad. Otro elemento esencial fue la generación de alianzas entre el Sistema Estatal de Bibliotecas, el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) y la coordinación de Formación Integral del Profesorado (FIP); se trata de un área clave dentro de la universidad, ya que se encarga de coordinar las capacitaciones (cursos y talleres), su objetivo es mantener a la planta docente actualizada (pedagógica y tecnológicamente).



Para llevar a cabo la implementación se realizó una invitación a la comunidad docente por medio de Formación Integral del Profesorado (cabe mencionar que las horas de capacitación no son obligatorias institucionalmente, sin embargo, tienen un doble beneficio, además de mantenerse capacitados y actualizados, los docentes acumulan horas para obtener hasta tres niveles de certificación docente CETYS). La invitación incluyó una carta de presentación, en la cual se describen los contenidos del programa y los tres cuadernillos diseñados por Wikimedia Educación. 884 docentes tuvieron acceso a los contenidos del programa, de los cuales se inscribieron 76 (42 mujeres y 34 hombres) de todos los niveles académicos: Preparatoria, profesional y posgrado. Con el fin de impactar a la comunidad docente de los tres campus se determinó que las sesiones se llevarían a cabo en modalidad híbrida y las actividades se desarrollarían a partir del *Learning Management System* (LMS) BlackBoard Ultra.

Figura 4. Poster promocional del programa

En el marco del fortalecimiento de la cultura de la información, el Sistema Estatal de Bibliotecas, la Coordinación de Formación Integral del Profesorado y Wikimedia Educación invitan a certificarse en el programa:

## Wikipedia en la Universidad

Estrategias de implementación a partir del programa **Leamos Wikipedia en el aula.**

5 sesiones, todos los viernes

**22 abril al 20 mayo**  
**3:00 p.m. a 5:00 p.m.**


Facilitador: **Mtro. Jonathan Jiménez Salazar**  
MODALIDAD: ONLINE E HÍBRIDA

**Dirigido a:** Todo el profesorado de CETYS Universidad.

**Objetivo:** El docente desarrollará estrategias para fomentar las habilidades de Alfabetización Mediática e Informativa de sus alumnos a partir del uso de Wikipedia como plataforma educativa.

**El programa:** Fue diseñado por el equipo de Wikimedia educación, se encuentra alineado con el marco de Alfabetización Mediática e Informativa (UNESCO) y vinculado al desarrollo de las 16 habilidades del Siglo XXI propuestas por el World Economic Forum.

**Certificación:** Los docentes que culminen el programa serán certificados por Wikimedia educación internacional.



Vía: **Zoom** ID de reunión: **881 9752 1595**

Mayores detalles:  
jonathan.jimenez@cetys.mx



*Nota:* Con el fin de que se sintieran incluidas todas las comunidades académicas, se adaptó el nombre del programa a “Wikipedia en la Universidad: Estrategias de implementación a partir del programa leamos Wikipedia en el aula”.



## CONCLUSIONES

El programa piloto cumplió con las expectativas; de los 76 docentes inscritos, 19 optaron por la certificación (12 mujeres y 7 hombres), y ahora son parte de una comunidad global de docentes que utilizan Wikipedia como plataforma educativa. A lo largo de cinco semanas de capacitación (equivalente a 40 horas de trabajo) los docentes adquirieron estrategias y herramientas pedagógico-tecnológicas que les permitirán diseñar actividades enfocadas en su área de especialidad a partir del uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) como Wikipedia y sus proyectos hermanos.

Para darnos una idea del beneficio e impacto del programa; un docente de tiempo completo tiene hasta 12 grupos anuales, de 25 alumnos cada uno (aproximadamente). Hablamos de al menos 300 alumnos al año. Si el docente está convencido de que Wikipedia es su aliado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplica lo aprendido en el programa y utiliza Wikipedia como plataforma educativa, 300 estudiantes habrán desarrollado las 16 habilidades del siglo 21 (Tabla 2) y las competencias de alfabetización mediática e informacional (Figura 3), lo cual les permitirá convertirse en agentes de cambio, y tomar mejores decisiones en su vida académica, personal y profesional, logrando así sociedades más justas, equitativas e igualitarias.

## REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2022). *La construcción colaborativa de Wikipedia en español*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-8834-49-5>
- Bridges, L. M., Pun, R., y Arteaga, R. A. (2021). *Wikipedia and Academic Libraries: A Global Project*. Maize Books. <https://doi.org/10.3998/mpub.11778416>
- CETYS Universidad. (2021). *Modelo de competencias distintivas para la educación CETYS (CODEC)*. Instituto Educativo del Noroeste, A.C.
- COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas. (2021). *Naciones Unidas*. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1490142N>
- Ferrante, L., Torres, A., Lorente, P., y Guastavino, F. (2022). *Wikipedia, educación y derechos humanos*. Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139813>





- Ferrer, C. (s.f.). *Reflexiones en torno a la ciudadanía digital durante el primer momento del aislamiento social, preventivo y obligatorio*. <https://bit.ly/3f3P84e>
- Huertas, M. G., Saad, N., y Vasanthi, V. (2022). Leamos Wikipedia en el Aula: REA apoyando el desarrollo docente para el aprendizaje virtual en la era de la información. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(28).
- La Jornada. (2019). *México, penúltimo lugar en Lectura entre los 37 países que integran la OCDE*. <https://ljz.mx/04/12/2019/mexico-penultimo-lugar-en-lectura-entre-los-37-paises-que-integran-la-ocde/>
- López-Jordi, M. del C., Piovesan, S., Pereira, V., Patrón, C., y Lima, A. (2019). Proceso de arbitraje para la calidad de las revistas científicas. *Odontostomatología*, 21(34), 74–77. <https://doi.org/10.22592/ode2019n34a9>
- Martínez, A. Z., y Martínez, J. M. Z. (2022). Una herramienta didáctica para ingeniería: Wikilibro en Electrónica de Potencia. En J. M. R. Ribera & Saenz de Jubera (Eds.), *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria* (pp. 397-403). Universidad de la Rioja.
- McDowell, Z. J., y Vetter, M. A. (2021). *Wikipedia and the Representation of Reality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003094081>
- Murillo, J. (s. f.). *Impacto de la INFODEMIA. Caso vacuna del coronavirus en Estados Unidos* [Diapositivas]. [https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/infodemia\\_-\\_caso\\_coronavirus\\_0.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/infodemia_-_caso_coronavirus_0.pdf)
- Proffitt, M. (2021). *Leveraging Wikipedia: Connecting Communities of Knowledge*. ALA Editions.
- Saad, N., Huertas, M. G., Hargyono, V., Patnaik, S., Faraji, B., Soukaina, A., Ticona, N., Paredes, O., Vega, E., Ríos, y Padilla, V. (2021). *Leamos Wikipedia en el Aula*. Wikimedia Education.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://bit.ly/2CrwA7m>



UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO. <https://bit.ly/3FksUnA>

UNESCO. (s.f.). *Alfabetización Mediática e Informativa*. <https://www.unesco.org/es/communication-information/media-information-literacy>

UNESCO. (s.f.). *Red mexicana para la promoción de la Alfabetización Mediática e Informativa*. <https://es.unesco.org/redamimx>

Varela, M. (2021, 22 abril). México pierde lectores, pero los que quedan leen cada vez más. *El País México*. <https://elpais.com/mexico/2021-04-22/mexico-pierde-lectores-pero-los-que-quedan-leen-cada-vez-mas.html>

Reading Wikipedia in the classroom. (2022). En *Wikimedia Education*. [https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/About/Education\\_Team/Reading\\_Wikipedia\\_in\\_the\\_Classroom/es](https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/About/Education_Team/Reading_Wikipedia_in_the_Classroom/es)

World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)



## NEARPOD Y FLIPGRID, TECNOLOGÍAS EMERGENTES QUE LLEGARON PARA QUEDARSE

Carol Ann Barry Mc. Cubbin

### RESUMEN

*Ante los desafíos que la Pandemia por COVID-19 presentó al ramo de la educación, surgieron algunas innovaciones encaminadas a diversificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fue la aplicación de Nearpod, misma que permite la creación de presentaciones que se pueden enriquecer con recursos interactivos. Por otro lado, Flipgrid, una plataforma de debate en video que busca dar voz y visibilidad a todos los estudiantes, permitiéndoles poder expresarse fácilmente en un entorno familiar para ellos, lo cual, a su vez, favorece el aprendizaje social. Ambas aplicaciones se pueden emplear en los grados de primaria, secundaria, preparatoria y universidad.*

**Palabras claves:** Nearpod, Flipgrid, aplicaciones interactivas, video, tecnologías didácticas.

### INTRODUCCIÓN

A raíz de la pandemia por COVID-19, el ámbito de la educación en Estados Unidos se encontró con el reto de idear nuevas metodologías de enseñanza que pudieran favorecer el aprendizaje a distancia de los estudiantes. Debido a que la docencia presencial se convirtió en inexistente, la preocupación de los maestros fue poder motivar a sus estudiantes y lograr que participaran activamente en la adquisición de conocimientos propios de su grado. Es entonces que surgieron dos tecnologías o aplicaciones interesantes que han favorecido la enseñanza en los grados de tercero de primaria hasta grados universitarios. Una de ellas es Nearpod y la otra es Flipgrid.

En escuelas y universidades, los directores empezaron a solicitar a su profesorado que incorporaran estas nuevas aplicaciones. Tal fue el caso de Point Loma Nazarene University, en San Diego, CA. Estas nuevas aplicaciones pronto se hicieron populares a nivel de licenciatura y maestría. La curva de aprendizaje parecía retardadora, pero pronto se comprobó que ambas tecnologías se podían integrar rápida y eficazmente en el salón de clases.

### DESARROLLO

Durante la segunda mitad del año escolar 2019-2020, los estudiantes de las escuelas se vieron obligados a cursar el segundo semestre de escuela en sus casas, dada la inevitable pandemia que tocó todos los rincones del mundo. Debido al reto tan grande que representaba tener que enseñar en forma asincrónica, comenzaron a surgir nuevas aplicaciones que podían brindar opciones de aprendizaje que motivaran a los estudiantes y lograran los objetivos docentes, así como la asimilación de los estándares estatales del grado o materia.

En la educación primaria, secundaria, preparatoria y profesional, se comenzaron a usar dos aplicaciones específicas, una de ellas conocida como Nearpod, y la otra llamada Flipgrid. El éxito de ambas fue lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, con la esperanza de poder motivar a los estudiantes y engancharlos en poner atención para su aprovechamiento óptimo del contenido que debían asimilar.

En esencia, con Nearpod puede crearse un recurso didáctico a partir de una simple presentación hecha con Power Point o Google Slides (Fernández, 2022). Si se elaboró en PPT, se importa a Google, y una vez ahí se le agre-



ga la aplicación de Nearpod. El resultado es una presentación creada desde la perspectiva DUA – Diseño Universal del Aprendizaje, o UDL – Universal Design of Learning por sus siglas en inglés. Este modelo promueve un enfoque inclusivo de la enseñanza. Se organiza con base en tres grupos de redes neuronales: afectivas, de reconocimiento y estratégicas (Pastor, 2018).

El modelo propone tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje. Este tipo de modelo de enseñanza, busca en esencia la eliminación de barreras en el aprendizaje, dando así una respuesta inclusiva, equitativa y de calidad en la docencia a todo el alumnado.

En mi caso particular, he usado Nearpod con estudiantes de tercer grado para temas de Ciencias e Historia, especialmente en el ciclo escolar 2020-21, una vez que nos dimos cuenta de que la educación se seguiría llevando a cabo a larga distancia. De hecho, dado que el director de la escuela solicitó abiertamente que todos los profesores usáramos dicha aplicación, yo aproveché para hacer un recurso con Nearpod para una observación formal sobre los Kumiai, tribu nativoamericana en California, que hizo mi director en mi salón de clases virtual. Tuvo gran aceptación por parte de los estudiantes y gracias a las “adiciones” que se pueden incluir en un simple *Power Point*, los estudiantes recordaban, semanas después, varias partes del contenido que se enseñó usando Nearpod, haciéndolo más divertido para ellos de aprender y retener.

Las ventajas de Nearpod es que las presentaciones resultan más atractivas y divertidas, atienden a múltiples modalidades de aprendizaje y logran una mayor retención del contenido. Dichas presentaciones se pueden utilizar dentro del salón de clases y también en forma remota. Los estudiantes únicamente deben ingresar un código de acceso y el profesor va llevando la progresión de la presentación. Este tipo de presentación promueve la habilidad de exploración y reflexión de conocimientos.

Lo más interesante de Nearpod es la diversidad de opciones de *input* de información que proporciona, ya que pueden incluirse videos, audios, imágenes, juegos interactivos, preguntas de exploración, evaluaciones de conocimientos previos, reflexiones y dibujos, entre otros, mismos que promueven una participación más activa por parte de los estudiantes, así como el fomento de la metacognición. Las diferentes modalidades en que los estudiantes pueden participar se convierten en los productos que sirven al maestro para evaluar y medir sus conocimientos sobre el tema en cuestión.

Es aquí donde entra la posibilidad de incorporar la segunda aplicación a la que se refiere esta presentación, conocida como Flipgrid. Esta tecnología permite que los estudiantes puedan realizar videos y grabaciones de sí mismos, atendiendo a una pregunta inicial que se comenta en un grupo cerrado. Se puede habilitar también la opción de permitir que los estudiantes puedan expresar sus distintos puntos de vista al respecto de un tema y comentar de manera directa a sus compañeros, también a través de video.

Esta herramienta ofrece la posibilidad de involucrar a todos los estudiantes, incluyendo a los tímidos y reservados, y a los que les da temor exponer ante una audiencia, convirtiéndose así en una herramienta incluyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en prácticamente cualquier grado escolar. Su éxito recae en el hecho de que, al almacenarse los videos dentro de un grupo cerrado, nunca se hacen públicos. Flipgrid permite al profesorado crear clases privadas dentro de la plataforma donde el alumnado puede responder mediante videos cortos, desde 15 segundos hasta 10 minutos, a las preguntas planteadas. Es una herramienta muy intuitiva y sencilla de utilizar y, desde su adquisición por parte de Microsoft, es completamente gratuita (Huertas, 2020).

El profesor, al crear el proyecto en Flipgrid, proporciona un código a los estudiantes. Ellos pueden emplear cualquier herramienta para grabar su video, basados en las especificaciones que el profesor estipule. En este caso, dichos videos son la evidencia que demuestra el aprendizaje adquirido por los estudiantes.

En la Universidad de Point Loma donde colaboro, en los años 2020 y 2021 utilicé Flipgrid como una opción de discusión para temas de uno de los cursos que dicto, titulado “Language Acquisition and Diverse Populations”, mismo que se enfoca en emplear estrategias de enseñanza para la población que conocemos en Estados Unidos



como English Language Learners, o aprendices del idioma inglés. Por estar San Diego en la frontera con México, recibimos una gran cantidad de estudiantes cuyo idioma materno es el español y cruzan la frontera para recibir una educación en E.U. Por otro lado, San Diego también tiene una gran población de filipinos. Los estudiantes en Point Loma estudian para ser docentes, y Flipgrid me ha servido para obtener sus respuestas en forma de video y organizar discusiones colaborativas.

En la escuela primaria, Flipgrid me ha servido para que los estudiantes de mi salón bilingüe practiquen la parte verbal y conversacional del idioma que están adquiriendo, el español. Lo he usado como parte del PowerPoint mencionado arriba, relacionado al tema de los Kumiai, y Flipgrid fue una opción adicional en la misma presentación. Por otro lado, me ha servido para temas culturales como El día de los muertos, presentando los estudiantes un video para darnos a conocer el altar de muertos que habían construido y la simbología que incluía. Este proyecto les gustó mucho y hacían sus presentaciones con mucho esmero, basados en un guion de preguntas que yo les di.

El lector puede consultar los enlaces incluidos en las referencias de este documento, en los cuales encontrará información más detallada sobre estas aplicaciones, para comprender más a fondo las posibilidades que estas dos plataformas educativas ofrecen.

## CONCLUSIONES

La incorporación de nuevas tecnologías, derivadas de la pandemia por COVID-19, han probado ser alternativas efectivas de enseñanza, ya que logran implicar a los estudiantes de manera interactiva. Por un lado, *Nearpod* convierte una simple exposición de diapositivas en una presentación con movimiento, misma que incita a los estudiantes a participar activamente a través de un código, en escuchar, leer, escribir y hablar, entre otras habilidades, a la par que aprenden un contenido específico.

Por otro lado, Flipgrid ofrece la oportunidad a los estudiantes de planear un video, basados en los requisitos o especificaciones que marca el profesor, para después filmarse y poder subir su respuesta o trabajo, nuevamente a través de un código, en una plataforma que ofrece grupos cerrados. Esta característica hace que esta aplicación sea una de las favoritas de los profesores, ya que saben que sus estudiantes no estarán expuestos públicamente.

En el caso de la escuela primaria en la que trabajo, la aplicación de Flipgrid ya la habíamos empezado a utilizar desde un año antes. Con Nearpod, la Dirección rápidamente empezó a darse cuenta de los nuevos retos para las familias: los padres también debían trabajar desde casa, los niños debían estar conectados a la computadora durante siete horas de su día, y dado lo anterior, los maestros debían encontrar una forma nueva de enseñanza que lograra que los estudiantes quisieran estar aprendiendo a larga distancia, sin depender de los padres. En esencia, la enseñanza debía volverse más interactiva y motivar a los estudiantes a querer estar presentes cada día. La Dirección entonces requirió que todos los profesores de la escuela probaran la aplicación novedosa de Nearpod, y nos solicitaron que los invitáramos a nuestra “aula virtual” el día en que la usáramos.

En lo personal, agradezco que la Dirección nos haya incentivado a usar Nearpod, porque, aunque fue retadora la curva de aprendizaje, rápidamente comprendí los beneficios y aprecié que nos ayudaban a continuar siendo lo mejor que podíamos ser bajo las circunstancias de la pandemia. El reto valió la pena.

La mejor evidencia de aprendizaje después de presentar los temas mencionados con anterioridad en todos los casos fueron exámenes cortos o quizzes, discusiones inmediatas, sesiones de preguntas y respuestas y los videos desarrollados exitosamente por parte de los estudiantes con los requisitos previamente estipulados.

Para concluir, la versatilidad que proporcionan ambas aplicaciones las hace adaptables a cualquier grado escolar, primaria, secundaria, preparatoria y nivel universitario.





## REFERENCIAS

- Fernández, F. (2022). *Nearpod: mucho más que una presentación interactiva*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación de Profesorado – INTEF. <https://intef.es/wp-content/uploads/2022/04/Nearpod.pdf>
- Huertas, C. (2020). *Flipgrid: una herramienta para darle voz al alumnado*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación de Profesorado – INTEF. <https://intef.es/wp-content/uploads/2020/06/Flipgrid.pdf>
- Pastor, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad*. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>



## EL PODCAST ACADÉMICO: ESPACIO PARA LA PRODUCCIÓN Y EL DIÁLOGO ESTUDIANTIL

Rosana Verónica Turcott

### RESUMEN

*Ante los resultados de la investigación Trayectorias digitales de estudiantes de la UPN. Diagnóstico para la alfabetización digital, que dio cuenta que los estudiantes, aunque poseen habilidades y saberes digitales, aprendidos informalmente, entre pares y enseñando a otros, no los aprovechan en su proceso de formación profesional, se diseñó el taller Lenguaje sonoro, narrativas digitales y producción académica con la finalidad de poner en juego sus habilidades en un aspecto concreto de su formación, que es la escritura académica, pero haciendo uso de lo que se denominó podcast académico, que muestra múltiples potencialidades para la formación universitaria.*

### INTRODUCCIÓN

Durante la *enseñanza remota de emergencia*, pensada para dar continuidad al trabajo académico durante la pandemia, el profesorado recurrió a las tecnologías digitales (videoconferencia, chat, correo electrónico, redes sociales, múltiples aplicaciones) para realizar su labor.

La respuesta de los estudiantes universitarios fue variada. Hubo desmotivación, pero también creatividad en la elaboración de sus trabajos y las formas de participar y organizarse. Aprendieron a usar las tecnologías digitales, fue notoria la inexistencia de *nativos digitales*, y sí la presencia de estudiantes que utilizan aplicaciones y dispositivos digitales para entretenimiento y comunicación, pero no en espacios académicos.

Como resultado de la investigación *Trayectorias digitales de estudiantes de la UPN. Diagnóstico para la alfabetización digital (2022)* se encontró que los estudiantes poseen habilidades y saberes digitales, aprendidos informalmente, entre pares y enseñando a otros, pero sin aprovecharles en su proceso de formación profesional.

Por ello, se decidió ofrecer a los estudiantes el taller Lenguaje sonoro, narrativas digitales y producción académica, que se realizará durante el mes de junio, y cuyo valor formativo se presenta a continuación, con la promesa de compartir resultados en el simposio.

### DESARROLLO

La educación universitaria tiene como objetivo la formación de profesionales que se desempeñarán en diferentes campos de conocimiento, y aquí presentamos el caso de profesionales de la educación. Entre lo que deben aprender están las teorías, los métodos, los campos de acción, las formas de comunicar el conocimiento y los lenguajes propios de su campo disciplinar. La escritura académica es uno de los elementos necesarios de conocer y desarrollar en la formación profesional. Se trata de:

Todas las producciones orales y escritas que se realizan en el ámbito académico, tanto por los alumnos (trabajos, exposiciones, tesis, exámenes, etc.), como por los profesionales de la educación (manuales, ensayos, artículos, monografías, etc.). Estas producciones tienen fundamentalmente dos ámbitos de circulación, uno es el de la ciencia especializada, en el que especialistas se dirigen a otros especialistas.



El otro es el discurso entre especialista / no especialista, cuando el profesor se dirige a un público no especialista o cuando el estudiante se enfrenta al reto de construir un texto académico (Martín, 2021, p. 172).

Como sabemos, en el ámbito académico la cultura escrita tiene un sitio predominante, pues es a través del documento escrito que se plasman ideas, siguiendo determinadas normas como los lineamientos para la comunicación académica o aquellas que configuran cada campo de conocimiento (Bourdieu) y que suelen pasar por la escritura. Existen revistas reconocidas de acuerdo con cada disciplina, las que dan validez o connotación de verdad a la información presentada; los eventos académicos publican una memoria donde queda registrado, por escrito, todo lo que ahí se presentó. Por lo tanto, los estudiantes del campo de la educación, requieren conocer las características de la escritura académica y aprender a emplearla.

Desde hace algunos años, en los eventos académicos ya se consienten las presentaciones de los académicos, estudiosos, docentes, investigadores, en formatos diferentes al texto escrito, como puede ser el video documental, ciertas formas de reportaje con temáticas del campo de conocimiento y al motivo del evento, e incluso el cortometraje. Las memorias de estos eventos, las más de las veces, han dejado de ser impresas, y salen a la luz en formato electrónico.

Esto da pie para entrever que, paulatinamente, la producción académica va obteniendo reconocimiento en formatos digitales que, no obstante, tienen su base en la escritura (el *podcast*, por ejemplo, tiene como acción previa, la elaboración de un guion, escrito).

Atendiendo a esta circunstancia se evidencia como necesario, en el contexto universitario, fomentar el uso del *podcast* como soporte de la producción académica del estudiantado, con miras a su formación profesional en materia de escritura académica y generación de conocimiento, acorde a los conceptos, corrientes, tradiciones, posicionamiento del campo de la educación.

Se considera así por diversas razones:

a) Los profesionales de la educación, cada vez más, desarrollarán su tarea inmersos en la ecología sociodigital (Chan Nuñez, 2016; Scolari, 2015; Scolari, 2018) por lo cual es de gran importancia articular su aprendizaje y su producción académica con los medios digitales.

b) Sociohistóricamente, nos encontramos en un momento de “postpandemia”, en el cual no conviene a la formación universitaria dejar de lado los saberes digitales que la población estudiantil fue construyendo durante la *enseñanza remota de emergencia*, ni tampoco la creatividad que algunos docentes mostraron para dar continuidad al trabajo académico, con limitaciones, pero también con apertura a nuevos formatos.

c) El alumnado universitario posee saberes digitales que aplica muy bien en prácticas de entretenimiento o de comunicación con sus pares y familia, pero no ha logrado redirigir esos saberes a su producción académica (proyecto trayectorias digitales), no solo como alternativa para cumplir con las tareas escolares, sino como parte de su formación profesional y ciudadana.

Para ello, es necesario tener presente las competencias que debe desplegar el estudiantado para desarrollar la escritura académica, y las potencialidades que para dichas competencias ofrece la producción de *podcast*.

De acuerdo con Castelló (2013) las principales competencias relacionadas con la escritura académica son las siguientes:

a) Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y de pensamiento; es decir, concebir la escritura como herramienta epistémica. Nos dice la misma Castelló:

Cuando nos enfrentamos a demandas complejas de escritura, que nos obligan a organizar y seleccionar



la información sobre la que vamos a escribir y a integrar la información a partir de diferentes fuentes, la propia actividad de escritura permite modificar nuestra comprensión sobre el tema del que estamos escribiendo y promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información, y consecuentemente, la transformación y generación de conocimiento (p.122).

La producción de *podcast*, como recurso para la formación académica, se basa en tres ejes: la investigación, la palabra escrita, y la expresión mediante el lenguaje sonoro (entendido como sistema de comunicación que se basa en señales acústicas que comprendemos los seres humanos: voz, sonidos, música y silencio). Estos ejes integran las acciones que menciona Castelló y que, desde su punto de vista, hacen de la escritura una herramienta epistémica, es decir, una herramienta para aprender de la propia disciplina, generar conocimiento y comunicarlo a los pares.

b) Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos.

En la elaboración de un texto, bajo las demandas de la escritura académica, entran en juego diversos procesos tanto cognitivos como emocionales, pues además de planificar la escritura, buscar información, organizarla, comunicar, argumentar o debatir, también se generan situaciones de angustia, incertidumbre, inquietud mientras se escribe (Castelló, 2013).

Por ello resulta necesario que, siendo estudiantes, se aprenda a identificar cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para poder gestionarlas y regularlas para potenciar la competencia estratégica a la hora de escribir (Castelló, 2013). Gestionar cognición y afectividad implica una constante toma de decisiones sobre qué hacer y cómo hacer la escritura académica.

La elaboración de *podcast* demanda esa gestión de cognición y afectividad de la que nos habla la autora, y que implica igualmente la constante toma de decisiones para lograr la producción académica que se tiene como objetivo.

El reto de elaborar un *podcast* obliga a reconocer las habilidades propias, del tipo de discurso que se comunicará, la situación comunicativa en que inserta, y ser consciente de la toma de decisiones que permite ir ajustando la producción. Y por supuesto, obliga a escribir.

Vale resaltar que, si bien la escritura académica puede realizarse en colectivo, la producción académica con *podcast* es por fuerza un ejercicio colaborativo, de modo que el proceso de planeación, elaboración de guion y producción involucra cognición y afectividad en relación con otros, tal como sucede en el mundo profesional.

c) Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos.

Los textos académicos tienen la función de propiciar el diálogo en una comunidad científica, para lo cual recogen las voces de otros autores y autoras en su elaboración; obliga a quien escribe a posicionarse en relación con esas voces, es decir, establecer acuerdos, coincidencias, desacuerdos; exige la comprensión de textos, su incorporación al propio saber, el manejo de conceptos fundamentales, etc., de tal modo que, nuevamente, la escritura aparece como una herramienta epistémica, es decir, de conocimiento.

Esta competencia, junto con la de escribir posicionándose en una comunidad profesional y discursiva, es de las metas fundamentales en la enseñanza de la escritura académica a jóvenes universitarios: a través de ésta se establece el diálogo y el debate en cada campo de conocimiento.

Las características técnicas del *podcast* (combinación de voz, música, silencio y efectos sonoros; no requiere de equipo muy especializado para ser grabado; puede funcionar con formato MP3; es compatible con casi todas las plataformas de audio, entre otras) y sus características comunicacionales (acceso al contenido bajo demanda, puede escucharse cuando se quiera y varias veces, posee diversidad de formatos, además de que puede llegar a am-



plios públicos y tener retroalimentación inmediata), lo hacen un soporte pertinente para el intercambio académico entre pares.

Asimismo, su base en la palabra escrita y la investigación, exigen contenidos sólidos, bien argumentados y con el tratamiento adecuado para establecer diálogo, al tiempo que recupera aportaciones de fuentes diversas.

d) Escribir desde y para una comunidad discursiva.

Los discursos que construimos en la escritura académica, van dirigidos a nuestro propio campo de conocimiento, y tienen dos grandes funciones:

- Exponer/explicar, para lo cual se requiere la consulta e integración de diversas fuentes articuladas por un eje en común: elaborar estados de la cuestión, clarificación de conceptos, hacer revisiones bibliográficas, realizar informes, establecer relaciones entre conceptos, entre otras.
- Argumentar, demanda la expresión clara de un punto de vista que se adopta como propio (Castelló, 2013), lo que implica no solo la consulta y comprensión de diversas fuentes, sino la discusión con las autoras y autores de las mismas, implica a veces reconsiderar la propia postura. Ejemplos son: realización de ensayos, desarrollo de proyectos, crítica de lecturas, análisis de debates, el debate mismo, entre otras.

Coincidiendo con Castelló que las funciones de la escritura académica son básicamente dos (exponer/explicar y argumentar) y que representan un reto cognitivo diferente para su elaboración, el *podcast* ofrece formatos en donde estas funciones pueden realizarse: entrevista 1 a 1, comentarios individuales, panel de debate o de presentaciones diversas sobre un mismo tema, narrativa de no ficción, entre otros. En cualquier formato es imprescindible un ejercicio de investigación, desarrollo escrito y expresión sonora acorde a los propósitos que se persigan con la elaboración del *podcast*.

Como puede verse, existen paralelos importantes entre la escritura y la producción de *podcast* con la misma intención académica.

Aquí, vale la pena avanzar en una diferenciación entre el *podcast* educativo (también propio, obviamente, del campo de la educación) y el *podcast* académico.

De manera en extremo sencilla, podemos decir que el *podcast* educativo se elabora para enseñar, mientras que el *podcast* académico se elabora para aprender. Evidentemente, la complejidad de ambas variantes nos lleva a buscar otros elementos para su caracterización.

Podríamos definir el *podcast* educativo, como un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, por un alumno, por una empresa o institución (Solano y Sánchez, 2010, p.128). Como sabemos, una planificación didáctica presenta claros objetivos formativos, acorde a las características de las personas destinatarias de dicho proceso de formación. No necesariamente busca el diálogo entre pares, a menos que ese sea su propósito, y puede formar parte de una estrategia didáctica más general o simplemente tener como finalidad la información.

El *podcast* académico, se concibe aquí como:

Una producción digital sonora en donde, a través de la exposición, explicación y/o argumentación de tópicos de un campo de conocimiento, se busca propiciar el diálogo y la construcción de conocimiento disciplinar entre pares de una comunidad profesional. Se elabora principalmente por estudiantes en formación universitaria<sup>1</sup>.

El centro no es formar a los otros, sino exponer el propio conocimiento, siempre inacabado, para poner en común, dialogar y construir, aprovechando la riqueza del lenguaje sonoro, el proceso de investigación y la argu-

<sup>1</sup> Apoyaron en su elaboración las estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la UPN Andrea Escobedo, Andrea de la Rosa, Jazmín Ramírez, Monserrat Cruz y Raquel Aguilar.





mentación escrita y su presentación que demanda la elaboración de un guion. Se produce en equipos colaborativos. Y tiene por propósito habilitar al estudiantado para comunicar sus ideas, saberes, posicionamientos en el marco de su campo disciplinar.

Es por todas estas razones que en el taller Lenguaje sonoro, narrativas digitales y producción académica que impartiremos en junio y cuyos resultados presentaremos aquí, se insistirá en el sentido académico del *podcast*, y en el aprovechamiento de las experiencias y saberes digitales del estudiantado.

## CONCLUSIONES

A manera de cierre, es conveniente destacar las premisas que fundamentan este trabajo y que hemos mencionado en su desarrollo:

- El *podcast* académico es un recurso mediante el cual las y los estudiantes, se pueden entrenar para exponer, explicar y/o argumentar tópicos de su formación profesional.
- El *podcast* académico alienta y pone en juego los saberes digitales del estudiantado y que no ha incorporado autónomamente a su proceso formativo.
- Apoya la habilitación del estudiantado en cuanto a la escritura académica mediante la elaboración del guion (entendido también como escritura académica, producción académica).
- La publicación inmediata y flexible del *podcast*, además de sus características comunicacionales basadas en el lenguaje sonoro y su formato digital y accesible, responden a las necesidades de las y los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Castelló, M. (2013). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo, & P. M. Puy, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (págs. 120-133). Morata.
- Chan Nuñez, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revista de Educación a Distancia*. doi:10.6018/red/48/1
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Universitat Pompeu Fabra.
- Solano Fernández, I. M., & Sanchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 125-139. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>



## INMERSIÓN PARA GENERAR UN *BLUEPRINT* DE SERVICIO

Karina Michelle Lazcano Alvarez

### RESUMEN

*El ejercicio para mejora del servicio que se desarrolla a continuación, hace uso combinado de dos herramientas disponibles dentro de la metodología Design Thinking, misma que fue desarrollada entre la Universidad de Stanford y la consultora IDEO, para la creación de productos basados en las necesidades actuales. La metodología tiene varias fases, nos centraremos en la primera, que consiste en empatizar con el cliente al investigar y comprender a fondo el problema para poder congeniar con el usuario.*

*El procedimiento general es que el alumno viva una experiencia en el campo al comprar al igual que el cliente, y que mientras percibe los estímulos, realice todos los apuntes posibles sobre puntos que pueden mejorarse y generar posteriormente un anteproyecto en clase, cuyo objetivo es generar valor para la empresa en cuestión.*

**Palabras clave:** *Blueprint, servicios, mejora de procesos.*

### INTRODUCCIÓN

La primera fase utilizará técnicas de inmersión, donde se coloca al alumno en el papel de cliente, para vivir como él, los beneficios y los desagradados de su experiencia de compra, Tschimmel (2012) menciona que el ejercicio de observación y registro de las actividades vividas en el lugar como Service Safaris, permiten experimentar de primera mano y fomentar la empatía de la situación.

La segunda fase aprovechará la herramienta *blueprint* de servicio, el cual es un mapeo detallado del proceso que vive el cliente desde que llega hasta que se va de la empresa que ofrece el servicio, el diagramado hace visible el proceso a todos los trabajadores, se pueden discutir abiertamente las deficiencias internas, y buscando aminorar brechas, comenzar a repensar la dirección a seguir desde nivel táctico hasta estratégico. Si existen varias formas o escenarios de prestación del servicio (llamada telefónica, red social, ventanilla directa, drive true, etc.), será necesario elaborar un anteproyecto para cada uno de ellos (Shostack, 1984).

### DESARROLLO

#### *Proceso de implementación*

Para la primera parte los alumnos realizan su inmersión, necesitan visitar un negocio de servicios de la localidad, se propone que sea un restaurante para que, además de fomentar la convivencia, puedan justificar tiempo dentro del establecimiento que les permita experimentar y observar lo que sucede. Idealmente, si el profesor pudiera identificar a un restaurantero que explique sus procesos de cocina con el mayor detalle posible durante alguna sesión, daría la oportunidad a los alumnos de hacer un proyecto con mayor detalle.



### Paso 1. Prepara a tus alumnos para que entiendan que dar un servicio implica esfuerzo.

Se puede dejar como tarea, pero es preferible destinar una hora dentro del horario de clase para ejemplificar ante el alumno el trabajo que implica ofrecer un servicio; la primera media hora se sugiere se les muestren los siguientes videos:

- Chef Robert Irvine de *Rescata mi restaurante*, en canales Home & Health y Food Network:
  - <https://www.youtube.com/watch?v=ETbifyPCBD8> (10min.)
- Escenas de *El fundador*:
  - ordenando por primera vez <https://www.youtube.com/watch?v=t1O8h0jhLyA> (5min),
  - cocina y *drive true* [https://www.youtube.com/watch?v=i8C\\_de8EZY0](https://www.youtube.com/watch?v=i8C_de8EZY0) (6min) y
  - máquina de malteadas. <https://www.youtube.com/watch?v=n5uadToINEY> (2min).

La media hora restante sirve para dos actividades, la primera es preguntar si alguno de los estudiantes tiene alguna experiencia trabajando en atención al cliente, si han sido capacitados, si han tenido frustraciones y lecciones aprendidas durante sus viajes. La segunda es organizar los equipos y definir en qué restaurante harán la inmersión, se prefiere optar por una plaza cercana a la institución educativa, donde puedan elegir entre restaurantes de diferentes presupuestos que acomoden a cada equipo. Será necesario establecer el lugar y hora en que se realizará la inmersión, si es factible para el docente y el grupo en general, podría ser dentro del horario de clase, así el docente estaría disponible para resolver dudas y animar a los equipos mientras hace un recorrido por los restaurantes de los alrededores.

### Paso 2. Inmersión.

Cada equipo visitará un restaurante, permanecerán de 45 minutos a 1:30hrs dentro del establecimiento, será necesario tomar fotografías que respalden su presencia dentro del ejercicio; pero, sobre todo, que enriquezcan a detalle las notas respecto a su experiencia, tanto las buenas como las malas, pudiendo ser: instalaciones, atención, rapidez, uniformes, limpieza, etc.

Imagen 1. Evidencia de algunos detalles del servicio y amenidades



### Paso 3. Realización del Blueprint.

Es necesario recordarles que deben tener sus evidencias a la mano para discutir los hallazgos. Una sesión inten-

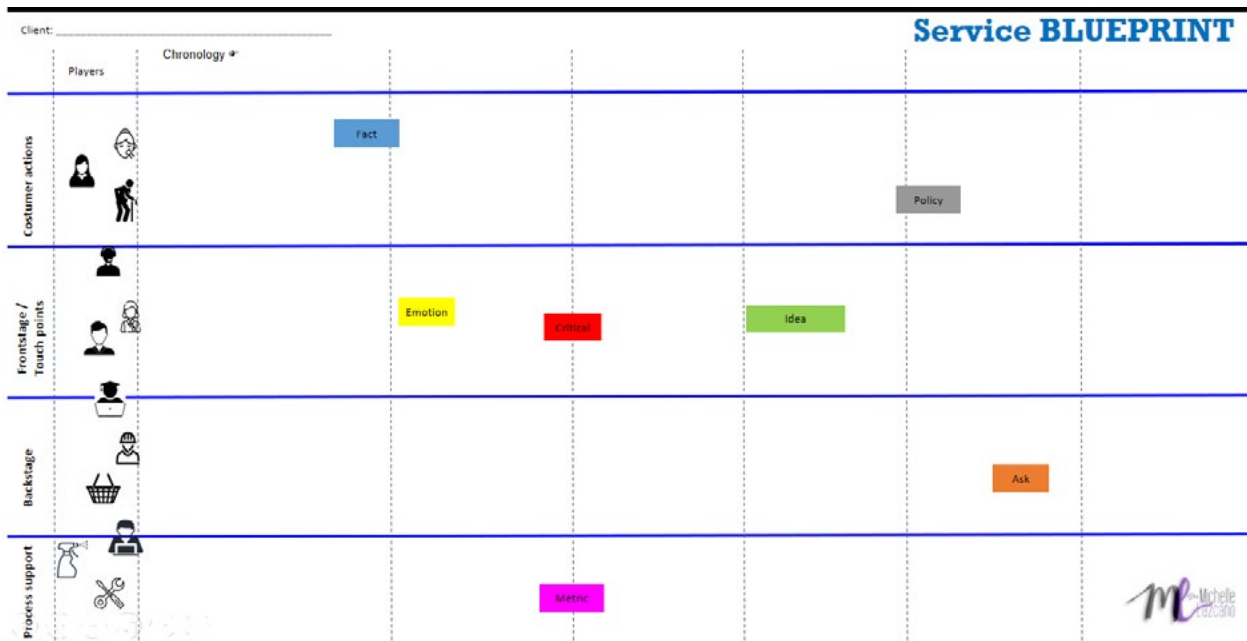


siva de una hora y media debería dar una buena perspectiva, pero si es posible destinar otra sesión igual para dar tiempo a investigar y detallar tus ideas, se conseguirán mejores resultados. El docente debe elegir la forma más favorable para trabajar el *blueprint*, ya sea asignando hojas de rotafolio, algún muro y suficientes *post-its* por equipo para poder escribir, quitar, repasar los elementos tantas veces como sea necesario dentro del proceso (imagen 2), o descargando la versión digital del formato de *blueprint*, ya sea que lo trabajen en un formato compartido como *Mural.co* o *Meinster.co*, también es factible un formato compartido en *Google Slides*, aunque el espacio es más limitado (imagen 3).

Imagen 2. Espacio físico asignado para trabajar



Imagen 3. Espacio digital con formato descargable



La clase comienza poniéndolos en equipos y explicando que el *blueprint* es una herramienta para visualizar el panorama general de las actividades relacionadas con la prestación del servicio. El enfoque se ve desde un cliente en particular, no desde la jornada laboral, aunque se sabe que las empresas deben prepararse con anticipación para el servicio. Cabe mencionar que algunos estudiantes podrían estar familiarizados con el ejercicio de *journeymap* y confundirse fácilmente con la herramienta, por lo que será necesario aclarar que el *journeymap* sirve para identi-

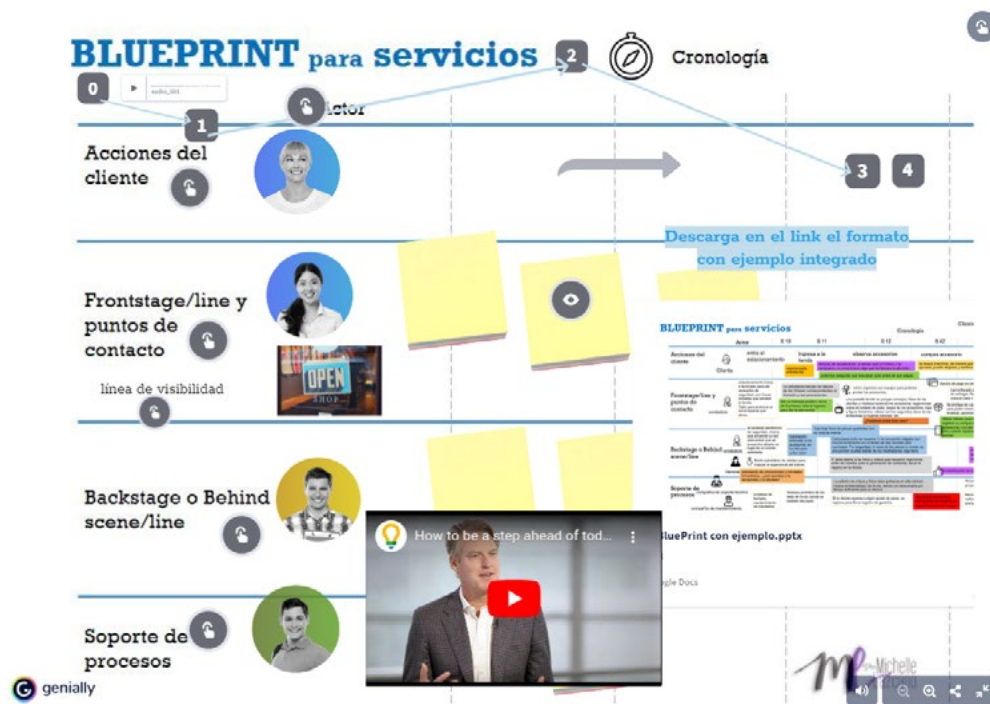




ficar las emociones del consumidor dentro del proceso de compra y buscar acciones para reducir un sentimiento negativo, y el *blueprint* es un paso más allá, donde además de reducir este sentimiento, se asignan gerentes, se plantean las necesidades de los departamentos para poder brindar el servicio requerido, y al comunicar esta información al equipo, se logra de mutuo acuerdo una sinergia para trabajar bajo un objetivo común. Las instrucciones interactivas de la herramienta (imagen 4) y el formato descargable pueden ser accedidas desde aquí:

- Inglés: <https://view.genial.ly/63d2ea88432819001ab8b2a8/interactive-image-service-blueprint>
- Español: <https://view.genial.ly/5f7d14c58970580d0dafa552/interactive-image-blueprint-para-servicios>

Imagen 4. Instrucciones interactivas y formato



Se comienza diferenciando las secciones horizontales marcadas por cuatro líneas, donde las dos primeras son lo que el cliente observa directamente en su interacción con la empresa, las dos siguientes tratan sobre acciones que la empresa necesita realizar para brindar el servicio, pero que son invisibles para el cliente. Es fundamental que se visualicen todos los integrantes y/o cargos de la empresa para que entiendan su rol dentro del proceso, y con base en la retroalimentación en todas las direcciones se pueda diseñar o mejorar la experiencia del usuario. Asegúrese de que cada posición o carácter esté representado, para una identificación más rápida dentro del ejercicio, se sugiere utilizar dibujos o los íconos proporcionados dentro del formato. La colocación de cargos y acciones se hará bajo las siguientes instrucciones de cada sección del *blueprint*:

- Acciones del consumidor: Los estudiantes comenzarán con la primera línea, acomodando de manera horizontal, concreta y cronológicamente las actividades que el cliente realiza desde que llega al estacionamiento hasta que sale del establecimiento. Esta será la parte más rápida, ya que habrán vivido recientemente la experiencia. Se recomienda colocar las pruebas a medida que se desarrolla la acción. Puede utilizar los dibujos o los íconos provistos dentro del formato para una identificación más rápida dentro del ejercicio, lo mismo con las siguientes líneas que involucran personas o posiciones.





- El escenario (*o Frontstage o In front of the line*) y puntos de contacto: Esta línea está enfocada a describir todo lo relacionado con el escenario, se refiere a la interacción del empleado que el cliente observa, así como la tecnología que el cliente utiliza para sus actividades. Se deben considerar todas las evidencias de puntos de contacto, tanto físicos como digitales, donde el cliente pueda evaluar a la empresa; estos pueden ser formularios, publicidad, limpieza, notificaciones, tiempo de espera, calidad y volumen del sonido, calidad de los materiales en el menú, correcta entrega de pedidos, procesamiento de pagos, disponibilidad de productos o una simple sonrisa del personal. Se sugiere nuevamente utilizar íconos (imagen 5) según el punto de contacto (red social, local, empleado, etc.) para una identificación visual más rápida dentro del ejercicio.

Imagen 5. Íconos de puntos de contacto



- *Backstage o Behind the line o Behind the scene*: Desde esta línea pasamos a las acciones no vistas por el cliente, aquellas actividades que son directamente necesarias para la atención, si hablamos de un restaurante sería la cocina y sus cocineros, los lavaplatos, el pedido a enviar, el embalaje y alojamiento, el repartidor. Podemos incluir el sistema de procesamiento de pagos y tener el producto disponible, según quien sea el responsable.
- Soporte a procesos: Se aplica a gestiones necesarias, pero no vitales como control de calidad, limpieza, mantenimiento, contratación, compras o formación del personal, actualizaciones de *software* e incluso planificación de reacciones ante cualquier situación atípica para las que es ideal contar con formación.

A la vez de que se trabaja en llenar las cuatro áreas horizontales con notas que procuren ser detalladas para que todos entiendan lo mismo, deberán irse clasificando mediante colores o capas diferenciadoras (imagen 5) que se explican a continuación:

- Azul: La observación con mayor detalle sobre un paso que no se está considerando. Ejemplo: “La promoción actual se ofrece verbalmente para incentivar la compra”.
- Amarillo: Por las emociones detectadas durante el proceso, que pueden ser del cliente de los diferentes actores. Ejemplo: “El cliente empieza a sentirse frustrado por esperar más de 4 minutos por su pedido”.
- Gris: Para una regla o política escrita o no escrita que afecta directamente las decisiones y acciones del cliente. Ejemplo: “Una póliza es satisfacción garantizada en su comida, quiere decir que, si el cliente encuentra alguna inconformidad como un error de entrega o temperatura inadecuada, debe ser repuesta, lo que por supuesto, conlleva pérdidas por mermas para la compañía”.
- Rojo: Momento crítico donde hay un roce o falla que se debe corregir. Más tarde debe convertirse en una idea. Ejemplo: “La máquina de refrescos constantemente se queda sin alguna de las bebidas o la mezcla parece diluida”.
- Púrpura: Para métricas que indican un límite de tiempo o progreso. Ejemplo: “La comida debe entregarse



en un máximo de 2 minutos, aunque dependiendo del número de personas atendidas en la zona puede variar”.

- Naranja: Es una duda por el desconocimiento de alguna parte del proceso, algo que debemos solucionar. Una vez resuelta la cuestión, debería convertirse en un hecho. Ejemplo: “Las promociones están en las pantallas, hay que revisar las rebajas, no estamos seguros de que se estén animando más allá del breve periodo que están visibles, ya que los anuncios van rotando”.
- Verde: Son ideas generadas una vez analizado el proceso, buscan resolver una situación, o inspirar un “y si...” a algo que no hemos probado, pero que podría mejorar el tema. Ejemplo: “Ordene un compartimento oculto más cercano a la máquina de refrescos, para colocar allí las cajas de reemplazo de jarabe. Aumente la frecuencia con la que se revisa la máquina y busque un sensor que pueda indicar digitalmente el porcentaje que queda dentro de la cocina a través de un tablero o una aplicación”.

Imagen 5. Representación de capas a través de colores en plano



Es de esperar que en algunos espacios de tiempo haya muchas notas juntas, mientras que en otros se observa muy vacío. No se trata de encontrar los espacios correctos o incorrectos, simplemente el ejercicio tuvo estos resultados, lo que debe procurarse es profundizar lo más posible en lo que está pasando y lo que tiene que pasar para prestar el servicio. Un ejercicio desarrollado visualmente será similar a la imagen 6.

Si es factible asignar una sesión más a este ejercicio, recomiendo que antes de terminar la sesión de trabajo en el *blueprint*, se invite a uno de los equipos a pasar para mostrar su progreso y que todos den retroalimentación, de esta manera, todos tendrán la oportunidad de refinar e investigar más en la próxima sesión, y tendrán una mejor idea de lo que se espera que se evalúe.

Imagen 6. Ejercicio de ejemplo





## ***Evaluación de resultados***

Para muchos estudiantes es muy confrontante que los problemas no se resuelvan tan fácilmente, por lo general desean la solución sin haberla buscado extenuantemente, por lo que sugerirles algunas ideas con base en su experiencia y recordarles que han tenido algunas deseables y otras no deseables, los sintoniza a profundizar en acciones concretas para lograr soluciones. En mi experiencia, una posible rúbrica de evaluación debería cumplir con tres aspectos:

- **Desglose:** El desglose de momentos en las notas de colores debe darse a nivel muy detallado para visualizar perfectamente elementos a considerar para mejorar, lo que requiere investigación. 50% de la nota a asignar.
- **Ideas:** Se propone claramente una idea de mejora para alguna(s) sección(es) del proceso, buscando ahorrar tiempo, reducir costos, o aumentar el valor para el cliente de alguna manera. 30% de la nota.
- **Capas:** Se utilizaron diferentes capas (colores) para mostrar claramente las políticas, cuestionamientos, momentos críticos, etc. 20% de la nota.

## **CONCLUSIONES**

El servicio al cliente dependerá en gran medida del estado de ánimo en el que se encuentren los clientes; pero, aun así, la empresa necesita estandarizar los procesos para cumplir lo mejor posible con el servicio. El realizar una propuesta de mejora alineada a las necesidades reales, implica un conocimiento profundo del negocio, por lo que de inicio será básico tomar notas y prestar atención a los detalles operativos, para saber qué es posible y qué no es factible.

Si el perfil del docente lo permite, se puede pedir que los estudiantes realicen investigaciones sobre tecnologías que aporten de alguna manera al servicio, ya sea el uso de software comercial, sensores que indiquen la llegada del cliente al local o al estacionamiento si su pedido es para entrega en auto, meseros robot, etc. es muy actual el incentivar a los alumnos en el tema de transformación digital aplicada. Otra opción siempre y cuando corresponda a los temas a tratar en clase, es poder aprovecharse para aplicar un diagrama de procesos según Business Process Mapping (BPM) o quizás una investigación para profundizar y fundamentar más las ideas generadas dentro del ejercicio.

## **REFERENCIAS**

Shostack, L. (1984). Designing services that deliver. Harvard business review, 62(1), 133-139.

Tschimmel K.( 2012) Design thinking as an effective toolkit for innovation. En ISPM, Proc. of the XXIII ISPIM Conf.: Action for Innovation: Innovating from Experience.

## **Línea 3**

**Nuevos escenarios para la docencia:  
didáctica y estudiantes  
en la pospandemia**





## EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UACH

Manuel Antonio Bata Islas  
Perla Jessica García Manzano

### RESUMEN

*La presente ponencia es el resultado de un estudio realizado durante el primer semestre del año 2021 en la Universidad Autónoma Chapingo; para el desarrollo de la investigación se aplicó un cuestionario para conocer las diferentes problemáticas a las que los alumnos de diferentes niveles (preparatoria, licenciatura y posgrado) se enfrentaban a raíz de las clases a distancia, considerando también que una gran parte de la población estudiantil proviene de diferentes estados de la República y que debido a la falta de insumos tecnológicos la deserción escolar se ha incrementado.*

*De aquí surgió el interés por describir las problemáticas de la educación a distancia, conocer cuál ha sido el impacto de este tipo de educación en la Universidad Autónoma Chapingo y qué estrategias se han implementado para la enseñanza y aprendizaje.*

**Palabras clave:** problemáticas, educación a distancia y estrategias.

### INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 apareció en China en diciembre de 2019, ha representado por su gravedad y alcance un reto global, si bien todos los ámbitos de la vida social e individual han padecido los efectos de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente trastocado pues, aunque diversos fenómenos ya sean de orden natural o social habían implicado cierres e interrupciones en los sistemas educativos nacionales y locales, obligando a las escuelas a cerrar sus puertas, en ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de más de 1,215 millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en el planeta entero (UNESCO, 2020).

Una de las primeras cuestiones que surgen en torno a la pandemia y sus efectos en la educación se relaciona con el inevitable riesgo de contagio y el subsecuente cierre de las instituciones educativas, bajo la emergencia sanitaria se ha dado paso, además, al surgimiento de prácticas pedagógicas de carácter emergente. Al considerar las plataformas digitales, que son herramientas que permiten una interacción y monitoreo de los aprendizajes en tiempo real, México no cuenta con las condiciones digitales de base para brindar educación en línea, estas herramientas difícilmente llegan a las poblaciones más vulnerables, dado que el 76.6 % de la población urbana es usuaria de Internet y en la zona rural la población usuaria se ubica en 47.7 por ciento (IFT, 2019).

Nos encontramos ante una nueva generación de alumnos que está vinculada con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades, sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, interactuar en redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje. En el caso concreto de la Universidad Autónoma Chapingo, estas problemáticas también se han visibilizado, al ser una escuela que cuenta con alumnos de distintos estados, esta desigualdad ha aumentado, debido a la falta de recursos tecnológicos y, en consecuencia, se ha incrementado la deserción escolar.





La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender, por lo cual nos preguntamos: ¿cuál ha sido el impacto de la educación a distancia en la Universidad Autónoma Chapingo y qué estrategias se han implementado para la enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta su orientación agrícola?

A partir de la pregunta, el objetivo es describir las problemáticas de la educación a distancia en la Universidad Autónoma Chapingo a través de un instrumento aplicado a los alumnos.

Dicha investigación se desarrolló a partir de la aplicación de un cuestionario en línea dirigido a estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo, iniciando con la aplicación el 23 de marzo y cerrándose el 22 de abril del 2021. Fue aplicado a los alumnos de nivel preparatoria, licenciatura y posgrado, de los cuales respondieron 277 estudiantes. El cuestionario constó de cuatro apartados que son: cuéntame sobre ti, recursos tecnológicos, aprendizaje, dificultades y reflexiones finales.

## DESARROLLO

Dada la situación que se vive con la pandemia del COVID-19 el sector educativo se vio forzado a cambiar su modalidad a educación a distancia; por ello, se requiere conocer los conceptos relacionados a esta modalidad para entender el impacto que ha tenido en la vida académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo.

### *Educación abierta*

La educación abierta buscaba ofrecer una segunda oportunidad para llevar a cabo los estudios universitarios para descongestionar las aulas universitarias y resolver los problemas de la demanda educativa, dando paso a la creación de la modalidad abierta en la primaria para adultos, licenciaturas para maestros y la preparatoria abierta, esto fue positivo para el establecimiento de la modalidad abierta en educación superior (Sánchez y Delgadillo, 2008).

Es un sistema de enseñanza que mediante una metodología innovadora y curricular elaborados a partir de la demanda de los estudiantes y del medio social, ofrece estudios a una población de adultos en su medio geográfico, en el entendimiento de que esa población está limitada o imposibilitada para optar por estudios escolarizados; dicha modalidad se caracteriza por la flexibilidad y la ausencia de requisitos para el ingreso de los interesados, generalmente se orienta a la población adulta donde se les ofrece un aprendizaje ilimitado basado en las innovaciones tecnológicas (Hernández y Sandoval, 2016).

Pérez, J. (2002) expresa que las TIC son las herramientas necesarias para acceder y manipular datos digitales, y explicita tres características básicas:

- Conjunto de habilidades y competencias, valorándose a las TIC como materia de estudio, procurando determinar los conocimientos y las habilidades que promueven.
- Como herramientas para mejorar el desarrollo de procedimientos ya establecidos.
- Como agentes de cambio capaces de generar nuevas herramientas y técnicas para el desarrollo de actividades, creando nuevos paradigmas a través de la innovación de los procesos.

En consecuencia, esta importante revolución tecnológica ha alterado todas las áreas de nuestra sociedad, entre ellas la educativa, la revolución digital ha abierto grandes oportunidades para mejorar la calidad, la accesibilidad y la equidad de la educación, pues reduce barreras sociales y permite que las personas puedan aprender en cualquier lugar y en cualquier momento de forma individualizada y flexible.



Esta modalidad se basa en el conocimiento libre y hace uso de las tecnologías de la comunicación y la información, entre ellas internet y sus servicios, que permiten la aparición de modalidades educativas llamadas educación virtual, educación en línea, sistemas de educación abierta, educación a distancia entre otros, los cuales tienen niveles, objetivos, cobertura, estructuras y forma organizativa diferentes (Valverde, 2010; Sánchez y Delgado, 2008).

### ***Educación a distancia***

Usamos el término educación porque con él queremos referirnos a los dos agentes esenciales del proceso, profesor y alumno, y a las dos acciones más propias de cada uno de ellos, enseñar y aprender ... aunque en cualquier propuesta educativa, siempre la relevancia la deben ostentar los aprendizajes logrados, éstos no serán posibles sin las adecuadas estrategias de enseñanza. Es decir, si alguien, navegando por Internet, aprende sin más, eso no sería un proceso educativo porque éste requiere de una planificación y una acción intencional por parte de los equipos docentes (García, 2020, p. 16).

Quizás parezca a muchos que esa denominación de “educación a distancia” ha quedado obsoleta y resulta poco atractiva. Y por eso llega a rechazarse buscando nuevos términos que ignoren el apelativo de “distancia”, tales como electrónico, virtual, en línea, digital, distribuido, etc., porque, argumentan, la tecnología puede mitigar o, incluso, anular el problema de la distancia, aunque la física o geográfica entre los agentes educativos continúe existiendo (García, 2020, p. 18).

### ***Educación virtual***

Según Aznar et al. (2018), una plataforma educativa virtual, es un entorno informático en el que nos encontramos con muchas herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes, su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para Internet sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación.

Las plataformas digitales o plataformas virtuales son espacios en Internet que permiten la ejecución de diversas aplicaciones o programas en un mismo lugar para satisfacer distintas necesidades, cada una cuenta con funciones diferentes que ayudan a los usuarios a resolver distintos tipos de problemas de manera automatizada, usando menos recursos.

### ***Aprendizaje virtual***

Para esto, la pedagogía en línea ofrece un cambio significativo en la forma de entender la educación actual, modificando estos paradigmas tradicionales en su forma de enseñar y aprender, propulsando la elaboración de conceptos y métodos en las que el alumno participa directamente en el conocimiento que se le está transmitiendo y puede optar, dentro de un amplio abanico de posibilidades, por participar en este aprendizaje desde distintas perspectivas, aprovechando su formación mediante experiencias más cercanas a la realidad, que la que puede ofrecer muchas veces una lección extraída de un libro, combinándolo con los espacios y tiempos que él mismo desee.

En definitiva, la pedagogía transformativa parte del axioma de que el aprendizaje se integra en los procesos cognitivos esenciales del ser humano, por tanto, debe crear relaciones dinámicas entre profesores, alumnos y el cuerpo de conocimientos compartido y por compartir que, en definitiva, deben promover no sólo el aprendizaje del alumno, sino también su crecimiento personal (Slavich y Zimbardo, 2012). Se podría decir, que esta dimensión

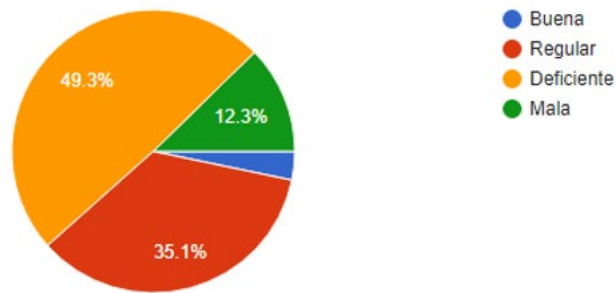


crítica debería propiciar también una transformación del uso de la tecnología en la práctica docente, para transformar a su vez al alumnado, todo ello, tiene un especial sentido cuando hablamos de la necesidad de formar a los futuros docentes.

La presente encuesta se aplicó a 113 hombres (41.1 %) y 162 (58.9 %) mujeres con un rango de 17-44 años, dando un total de 275 debido a que dos encuestados no respondieron, de los cuales en su mayoría son provenientes de los Estados de: Oaxaca, Puebla y Estado de México. El nivel educativo que se encuestó corresponde a preparatoria 105 (38.2 %), propedéutico 21 (7.6 %), licenciatura 144 (41.5 %), maestría 12 (4.4 %), doctorado 23 (8.4 %) y dos estudiantes que no especificaron.

*Gráfico 1.* En la pregunta 2, 136 de las 275 personas (49.3%) respondieron que la educación a distancia es deficiente y 9 (3.3%) contestaron que es buena.

2. Consideras que la educación a distancia es  
276 respuestas



Respecto a la pregunta 3, de las 275 personas que respondieron 231 (84 %) contestaron que no tenían experiencia en educación virtual previa a la virtualización de la educación por el COVID-19 y únicamente 44 (16 %) sí tenían experiencia.

*Gráfico 2.* En la pregunta 4, de las 275 personas que respondieron, 140 (50.9 %) afirmaron que tienen acceso a un dispositivo con internet, pero a veces se les va la señal; por otra parte, 14 (5.1 %) comparten el dispositivo con otro miembro de la familia

4. ¿Tienes acceso a un dispositivo con internet para aprender en línea?  
275 respuestas

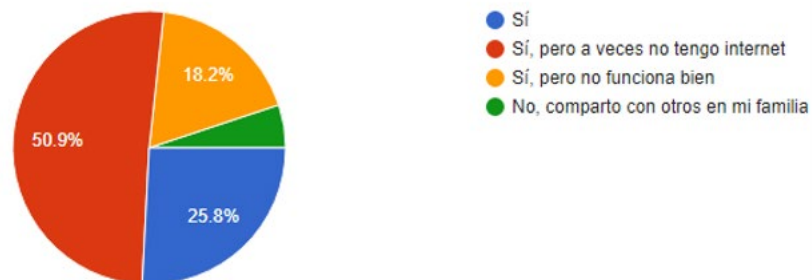
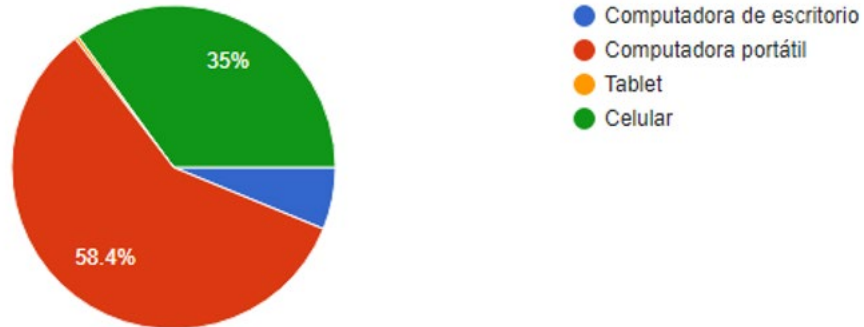




Gráfico 3. De acuerdo con los 274 encuestados, 160 personas (58.4 %) usan habitualmente la laptop para tomar sus clases virtuales y 17 personas (6.2%) usan la computadora de escritorio; es importante hacer mención que un 35 %, que equivale a 96 personas, usan el celular

5. ¿Qué dispositivo usas habitualmente para las clases virtuales?

274 respuestas

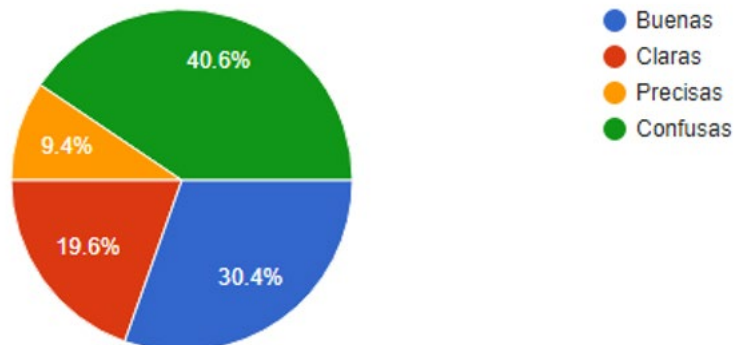


Referente a la pregunta 6, de las 276 respuestas, 237 (85.9 %) usan red doméstica de paga para conectarse a internet y solamente 9 personas (3.3 %) usan una red pública gratuita.

Gráfico 4. De las 277 respuestas, 112 (40.6 %) consideran que las indicaciones que se dan en el aula virtual son confusas y 26 (9.4 %) piensan que son precisas

7. ¿Qué tan claras son las indicaciones que se dan en el aula virtual?

276 respuestas



De acuerdo con la pregunta 8, de 275 respuestas, 149 estudiantes (54.2 %) consideran que reciben ayuda de sus profesores para aprender y trabajar cómodamente en su clase virtual y 126 (45.8 %) opinan que no reciben ayuda.

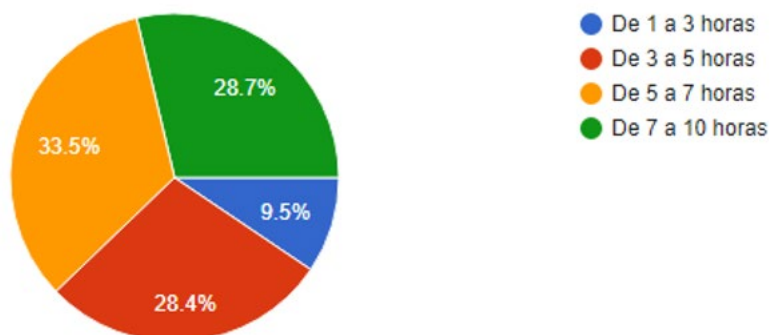
Alusivo a la pregunta 9, de 275 encuestados, 117 (42.4 %) en ocasiones enciende su cámara y únicamente 15 alumnos (5.4 %) siempre la enciende.



Gráfico 5. De la pregunta 10, fueron 275 respuestas, de las cuales 92 estudiantes (33.5 %) dedican de 5 a 7 horas al día, en promedio, a la educación a distancia y 26 personas (9.5 %) dedican de 1 a 3 horas

10. ¿Cuánto tiempo dedicas cada día en promedio a la educación a distancia?

275 respuestas



En relación con la pregunta 11, fueron 275 respuestas de las cuales 146 (52.9 %) consideran que el aprendizaje a distancia ha sido ligeramente efectivo y 6 personas (2.2%) piensan que ha sido muy efectivo.

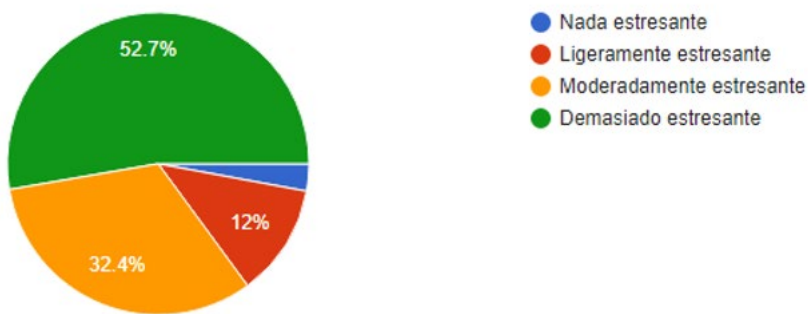
Relativo a la pregunta 12, de las 275 respuestas, 106 (38.4 %) consideran que han recibido apoyo de parte de la institución con relación a los recursos para aprender en casa y 33 personas (12 %) respondieron que han recibido poco apoyo.

Alusivo a la pregunta 13, 121 estudiantes de 275 respuestas (43.8 %) no disfrutaban aprendiendo a distancia porque se enfrentan a bastantes desafíos y solamente 4 personas (1.4 %) si disfrutaban aprender a distancia.

Gráfico 6. En la pregunta 14, de los 275 estudiantes, 145 (52.7 %) consideran que la educación a distancia es demasiado estresante y únicamente 8 (2.9 %) piensan que no es nada estresante

14. ¿Qué tan estresante es para ti la educación a distancia durante la pandemia COVID-19?

275 respuestas



En referencia a la pregunta 15, de 275 respuestas, 148 estudiantes (53.8 %) consideran que es muy importante la comunicación cara a cara mientras aprenden a distancia y 22 (8 %) no la consideran nada importante.





Gráfico 7. En la pregunta 16, de 275 respuestas, 201 alumnos (72.8 %) a veces se encuentran satisfechos con los métodos de enseñanza que utiliza el profesor y 10 personas (3.6 %) nunca se encuentran satisfechos



Gráfico 8. En la pregunta 18, de las 275 respuestas 208 (75.6 %) consideran que en ocasiones las formas en que se desarrollan las actividades de aprendizaje son claras. Y 11 (4 %) consideran que casi nunca es clara



En relación con la pregunta 19, de 276 respuestas, 171 (62 %) considera que en ocasiones en sus clases realizan actividades donde muestran una posición crítica y reflexiva de lo aprendido y 18 (6.5 %) consideran que casi nunca se realizan estas actividades.

En alusión a la pregunta 20, de las 276 respuestas, 132 encuestados (47.8 %) expresan sus comentarios como forma de participación en clase y 30 (10.9 %) quieren participar, pero no les dan la palabra.



Gráfico 9. De la pregunta 21, de las 276 respuestas, 117 encuestados (42.4 %) expresan que el tipo de actividades desarrolladas son exposiciones y 11 (4 %) desarrollan debates

21. ¿Qué tipo de actividades se desarrollan en tus clases virtuales?

276 respuestas

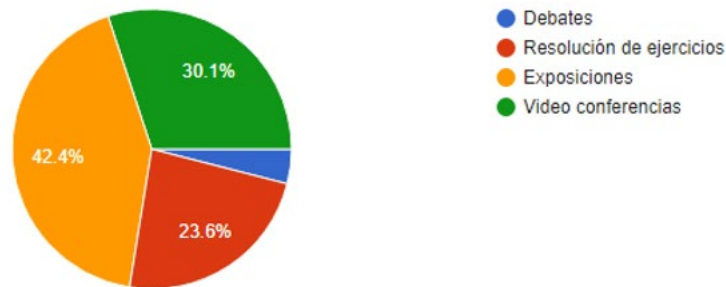
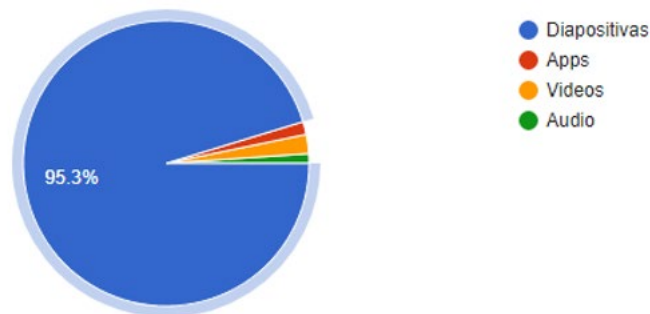


Gráfico 11. En la pregunta 22, de las 276 respuestas, 263 (95.3 %) expresan que el recurso más utilizado son las diapositivas y 3 (2.2 %) usan audio

22. ¿Los recursos que se utilizan para la presentación de contenidos académicos en sus cursos son en su mayoría?

276 respuestas



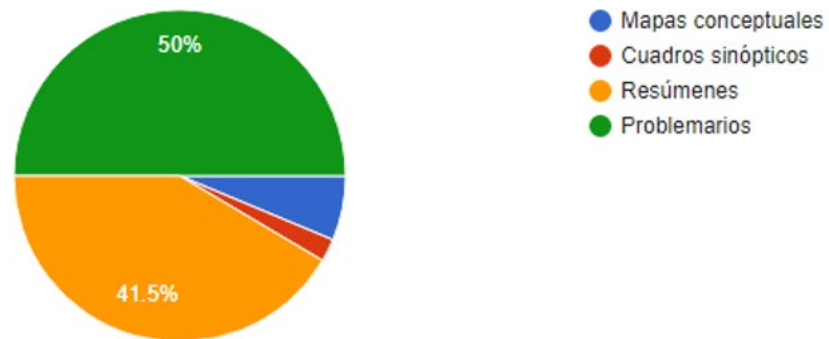
Relativo a la pregunta 23, de las 276 respuestas, 162 encuestados (58.7 %) se centra la comunicación en resolver dudas sobre contenidos y 13 (4.7 %) expresan que se centra en resolver dificultades tecnológicas.



Gráfico 12. En la pregunta 24, de 270 respuestas, 135 encuestados (50%) deben enviar problemarios y 6 (2.2 %) envían cuadros sinópticos

24. ¿Qué tipo de tareas debes enviar?

270 respuestas



Tocante a la pregunta 25, de 275 personas, 97 encuestados (35.3 %) expresa que su ambiente familiar en casa mientras aprende es tranquilo y 13 (4.7%) es silencioso.

Gráfico 13. Relacionado a la pregunta 26, de 275 respuestas, 155 (56.4 %) realizan otra actividad después de terminar la jornada escolar y 10 (3.6 %) casi siempre realizan algún otra.

26. ¿Realizas alguna otra actividad en casa después de terminar la jornada escolar?

275 respuestas

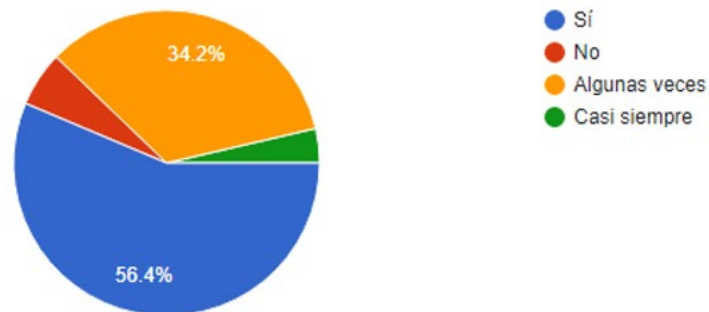
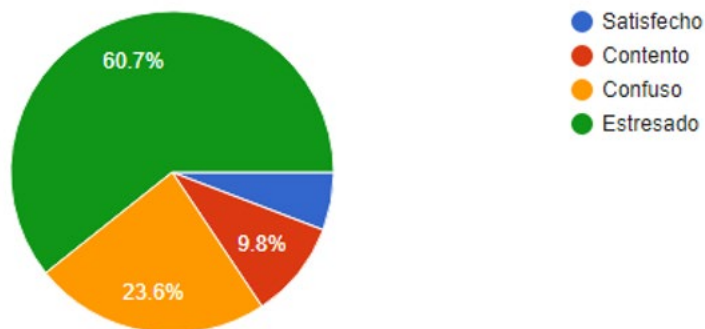




Gráfico 14. En la pregunta 27, de 275 respuestas, 167 encuestados (60.7 %) se sienten estresados con las clases virtuales y 16 (5.8 %) se sienten satisfechos

27. En general, ¿Cómo te sientes con las clases virtuales?

275 respuestas

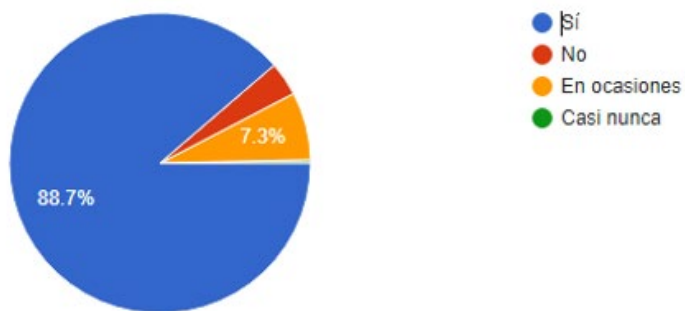


Relativo a la pregunta 28, de 274 respuestas, 171 (62.4 %) es su primera experiencia en la enseñanza en línea de sus profesores y 7 (2.6 %) consideran que sus profesores tienen una gran experiencia con la enseñanza en línea.

Gráfico 15. De la pregunta 29, de 274 respuestas, 243 (88.7 %) consideran que la educación a distancia sí influyó de manera negativa en las prácticas de campo y 10 (3.6 %) considera que no influyó

29. ¿La educación a distancia influyó de manera negativa en las prácticas de campo?

274 respuestas

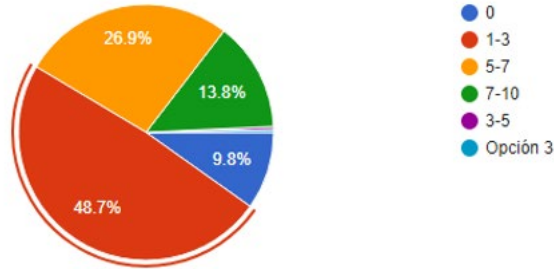




**Gráfico 16.** De la pregunta 30, de 275 respuestas, 134 encuestados (48.7 %) expresaron que conocen de uno a tres casos de compañeros que han abandonado sus estudios por no tener los recursos para tomar sus clases en línea y 27 (9.8 %) no conoce ningún caso.

30. ¿ De cuántos casos conoces que hayan abandonado sus estudios por no tener los recursos para tomar sus clases en línea?

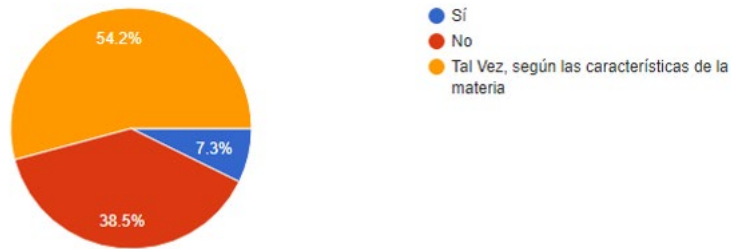
275 respuestas



**Gráfico 17.** En la pregunta 31, de 275 respuestas, 149 (54.2 %) expresaron que tal vez volverían a tomar clases virtuales en el futuro, según las características de la materia cuando sea posible ir a clases presenciales, y 20 (7.3 %) sí volverían a tomar clases virtuales

31. ¿Volverías a tomar clases virtuales en el futuro, cuando sea nuevamente posible asistir a clases presenciales?

275 respuestas



**Gráfico 18.** En la pregunta 32, de 275 respuestas, 152 (55.3 %) opinan que Chapingo volverá a sus prácticas originales con pequeños cambios y 19 (6.9 %) considera que en Chapingo la enseñanza en línea formará parte del pasado

32. En tu opinión, dadas las circunstancias actuales creadas por el virus COVID-19, cuando los centros educativos vuelvan a abrir completamente, ¿la enseñanza en línea o a distancia seguirá siendo parte de la práctica del centro educativo?

275 respuestas







## CONCLUSIONES

A partir de lo presentado, podemos dar cuenta que las problemáticas a las que se enfrentan los alumnos de la Universidad Autónoma Chapingo en la modalidad a distancia son que: comparten dispositivo con miembros de su familia; en ocasiones no tienen conexión a internet; las indicaciones que se dan virtualmente son confusas, las clases en línea son muy estresantes, por lo tanto, no disfrutaron el aprendizaje a distancia ya que se enfrentan a varios desafíos como el conectarse más de 7 horas al día y a atender otras actividades familiares.

Otras problemáticas que se deben resaltar es que debido a las dificultades que han enfrentado los alumnos por la modalidad virtual ha habido un aumento considerable en la deserción escolar, además de que esta modalidad ha afectado las prácticas de campo y los viajes de estudio, ya que la observación es de suma importancia para su desarrollo lo que se ha dificultado por la emergencia sanitaria, dando más importancia a la teoría que a la práctica. Además, los alumnos manifiestan que en sus clases se desarrollan más las actividades de exposición con diapositivas que ejercicios que fomenten el pensamiento crítico y reflexivo.

Dando respuesta a la pregunta de investigación consideramos que en este periodo de pandemia la Universidad Autónoma Chapingo no estaba preparada para un cambio total a la modalidad considerando su orientación agrónoma; a decir de los estudiantes, algunas estrategias que implementaron fue que los docentes resolvieran sus dudas recibiendo apoyo regular tanto de la institución como de los profesores.

A pesar de que los alumnos saben qué significa la educación a distancia y se les facilita el uso de los recursos tecnológicos manifiestan que esta es su primera experiencia con esta modalidad, por lo tanto, su aprendizaje ha sido ligeramente efectivo. La mayoría coincide que la Universidad Autónoma Chapingo volverá a sus prácticas originales y tendrá pequeños cambios motivando a que algunos alumnos tal vez quieran tomar clases virtuales en el futuro y dependiendo de las características de la materia. Es así como nos damos cuenta de que esta investigación es de suma relevancia científica y social, ya que aporta al conocimiento que hoy se está generando a raíz de la pandemia y que, sin duda, seguiremos viendo que uno de los sectores con mayores consecuencias es el educativo, en sus distintos niveles.

## REFERENCIAS

- Aznar, I., Romero, J. M., y Rodríguez, A. M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC*, 7(1), 256–274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>
- Cela-Ranilla, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J., y Gisbert - Cervera, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 403-422.



- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Hernández Montoya, D., & Sandoval Poveda, A. M. (2016). Proyecto oportunidad: integrar principios y estrategias de educación abierta para la innovación docente en las universidades latinoamericanas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1), 1-20.
- García, C., Días, P., Sorte, A., Díaz Pérez, J., Rita Leal, A., & Gandra, M. (2014). El uso de las TIC y herramientas de la Web 2.0 por maestros portugueses de la educación primaria y educación especial: la importancia de las competencias personales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 241-255.
- Sánchez, J y Delgadillo . (2008). *Educación Abierta Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Universidad Interamericana para el Desarrollo. UNID.*
- Slavich, G. M., y Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review*, 24, 569-608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Valverde, J. (2010). El movimiento de «educación abierta» y la «universidad expandida». *Tendencias pedagógicas*, 16.



## VALORES Y USO DEL TIEMPO ACADÉMICO ENTRE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Gabriela Sánchez Hernández

### RESUMEN

*Este trabajo es una reflexión surgida a partir de los resultados obtenidos de la investigación de corte cualitativo “Saberes de los profesores en ejercicio. Reflexiones sobre relaciones y formas de ser, estar y hacer del profesor en su labor educativa”; de la que ahora resalto la relación, hoy día poco enunciada, entre valores y uso del tiempo académico de los profesores universitarios. La relación uso del tiempo académico – valores que privilegian, sostiene y promueve actividades académicas que en el desarrollo de esta ponencia se enunciarán, surge de las experiencias narradas por los profesores participantes. En dichas narraciones se observó que la construcción y configuración de sus saberes académicos son expresiones directas de la relación uso del tiempo académico y valores subyacentes a las formas en cómo se distribuye, organiza y se vive el tiempo académico que los profesores pasan dentro y fuera de la universidad. Es así que la relación uso o disposición del tiempo académico de los profesores se estructura en función de una imbricación de valores interiorizados, invisibilizados y naturalizado y, en consecuencia, ignorado por la mirada del profesor, dada su condición de hechos dados.*

**Palabras clave:** saberes de profesores, valores, uso del tiempo académico universitario.

### INTRODUCCIÓN

La investigación que da pie a esta reflexión, se conminó a los profesores a repensar los motivos por los cuales realizar o no, el registro, la sistematización y documentación de sus experiencias, creaciones y producciones educativas y pedagógicas.

En esta ponencia se resaltarán las visiones narradas por profesores universitarios (UPN-Ajusco, año 2022), en torno al uso y disposición del tiempo académico. La reflexión que de lo anterior deviene, nos conduce irremediablemente a pensar respecto a los valores y los saberes que permiten a los profesores existir y coexistir dentro de un sistema educativo universitario atrapado en muchos de los valores de lo que hoy en día se conoce como neoliberalismo académico y educativo.

Por lo anterior, resulta imprescindible que los profesores universitarios reflexionemos sobre cómo usamos nuestro tiempo académico y sobre las actividades académico-educativas que privilegiamos sobre otras. De esta manera, arrojaremos luz sobre los valores que configuran y a la vez, articulan nuestro ser, hacer, estar y pensar dentro de nuestras universidades.

### DESARROLLO

Popkewitz (1988), señala que las ciencias sociales que domina el quehacer científico del siglo XX, y por extensión, de este siglo también, se caracterizan por configurar sistemas cerrados no solo de las formas de hacer y ejecutar



el hecho científico, sino del mundo social que estas construyen, tanto para los científicos y académicos que la viven, la significan y la construyen, como para todo aquel sujeto lego que se encuentra fuera de este sistema. Si nos centramos en los sujetos (científicos, académicos, estudiantes, funcionarios educativos), que forman parte de las comunidades científicas, Popkewitz señala que ellos conforman:

Una comunidad intelectual, aprenden modos de pensar, de ‘ver’, ‘sentir’ y ‘actuar’. Estas predisposiciones están implícitas en los campos de estudio que el científico aprende a delimitar, cuando define el alcance y los límites de la investigación en su área de conocimiento” (Popkewitz, 1988, 21).

Todo ello genera una metanarración, un estilo y forma de pensamiento cuyas reglas del juego se imbrican entre lo tácito y lo explícito: se configuran una serie de reglas del juego que contienen visiones, representaciones y acciones de los sujetos que las juegan.

La perspectiva que brinda el autor me permite sostener la reflexión valores - uso y disposición del tiempo académico – saberes de profesores universitarios; ya que toda comunidad científica inmersa en un paradigma del saber y del conocimiento, conlleva una estructura de valores que permite, valida y justifica el ser, el estar y el hacer de los profesores en un determinado orden social académico-institucional.

En este sentido, trabajar narrativas con los profesores respecto a las formas de sistematización de su trabajo académico dentro de la universidad, pone el foco en los valores que acompañan las acciones y actividades académicas, así como reflexionar sobre qué tanto y por qué reproducimos valores de corte neoliberal que guían y orientan algunas de nuestras actividades académico-educativas.

Las narrativas de los profesores expresan visiones de nuestro ser, hacer, estar y pensar dentro de la universidad. Por tanto, estas narrativas ofrecen de forma “natural” un esquema claro que revela la relación uso del tiempo académico y valores; sobre todo, si esta relación se va trazando desde la reflexión sobre si nosotros los académicos universitarios, sistematizamos o no nuestro hacer docente y nuestras prácticas educativas.

Al respecto, uno de los profesores participantes en la investigación nos comenta que: “Sistematizar es tiempo que no me reconoce la universidad, porque no se registra como investigación, sería una reseña y eso no lo aceptan”. (Profr. Jesús Ramírez, académico de tiempo completo, UPN. Noviembre, 2021) .

Es así como este punto de vista, al parecer simple, pero muy común entre los profesores, encierra una complejidad mayor que toca diversas aristas del problema: la cultura de la reflexión sobre el quehacer educativo de los profesores y los tiempos personales e institucionales regulados o no, permitidos oficial y culturalmente o no. Al respecto, Sacristán (2008) sostiene que la organización, el ordenamiento y la regulación del tiempo en una actividad determinada, hablan de la organización social permitida y valorada; es decir como una forma de control y poder social y/o político.

La actividad social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividad social. Invertimos el tiempo, ritualizamos su paso, de acuerdo con un orden social, dentro de él. El tiempo es orden y organización dentro de la sociedad; es un factor constitutivo de la misma, gracias al poder que tiene de estructurar las actividades sociales (el trabajo, el ocio o la vida cotidiana), las relaciones entre los seres humanos y de modelar la personalidad de los individuos que se tiene que acoplar a un mundo organizado que es previo a ella. El día no lo abre el amanecer del sol, sino la hora de comenzar los preparativos del trabajo. Una vez que ha sido creado todo ese orden..., se nos aparenta como un orden natural. (Sacristán, 2008, p. 46)



Ese orden social se puede traducir en cultura hegemónica en la formación de los profesores, así como en aquello que se conoce como gramática institucional, los cuales no valoran, no forman, no hacen conciencia, simplemente ni siquiera se le da un lugar dentro del tiempo institucional del despliegue del profesor dentro de la institución, a las prácticas reflexivas (y sus consecuentes productos) colectivas e individuales de los profesores en acción. Ello se expresa en dos frases que engloban esta concepción del tiempo para la reflexión del profesor: “Hay tiempo para...” o bien, “No hay tiempo para...”

Es así como surge la pregunta imperiosa: ¿cómo no hay tiempo para reflexionar y sistematizar-resguardar las experiencias vividas de los profesores en la acción cotidiana constituida por sus diversas y variadas tareas educativas? Esta pregunta puede tener varias lecturas e interpretaciones: una de ellas, que puede resultar muy lamentable en varios sentidos, alude a la desvaloración social e institucional del profesor.

El analizar la frase “No hay tiempo para...” se torna en un instrumento de análisis como lo estamos exponiendo ahora y, también, como un instrumento de denuncia del orden educativo hegemónico que desvalora, silencia e invisibiliza la necesidad de generar tiempo institucionales orientados exclusivamente para la reflexión y la sistematización de experiencias, saberes, creaciones y productos, surgidos en cada uno de los procesos educativos de los profesores.

La otra parte del binomio expresado en la frase del profesor arriba cita, que en realidad es un trinomio: trabajo – tiempo – cultura (Hargreaves, 2018), es la sistematización, es una forma de poner “orden” a lo que mora en los recovecos de la memoria. La sistematización es poner voz, escuchar y externar, a uno mismo y a otros ajenos a mí, aquello que se sabe y que constituye y significa “mi ser, mi hacer y mi estar” en el mundo educativo. La sistematización de saberes también es una forma de resguardar todo eso que “yo sé: mis saberes”. El resguardo implica preservar, poner a salvo del olvido aquello que se valora y, por tanto, se atiende y procura. Es así como la sistematización a modo de mecanismo de dilucidación en torno a los saberes -salvo en el caso de un profesor participante-, tampoco se lleva a cabo. Todos los profesores participantes están conscientes del valor y la importancia de resguardar sus saberes, pero no toman acciones al respecto. En el caso del profesor que sí lleva a cabo la sistematización y resguardo de sus reflexiones y saberes, lo hace bajo el formato del diario escrito a mano.

Esta reflexión abre la puerta al mundo olvidado del cómo vivimos los tiempos académicos. Esas vivencias nos conducen a centrar la atención en el uso y organización de los tiempos laborales dentro de la institución, así como de los espacios para generar y promover el ejercicio (meta) reflexivo sobre lo que importa, lo que sí vale la pena en función del puntaje (dinero en becas) y prestigio que me reportan las actividades catalogadas por la institución y por los sistemas de evaluación externos a la universidad.

En los esquemas neoliberales donde el trabajo a destajo, las evaluaciones y la formación continua a través de los expertos (ese es el contexto sociohistórico en el que se sitúan los profesores que participaron en esta investigación), ignora y margina no solo la reflexión, sino también el trabajo de sistematizar las experiencias y saberes de los profesores. Por tanto, el tiempo bien aprovechado siempre está destinado y orientado por los valores asociados a las recompensas económicas y al prestigio académico que se obtiene a través de los sistemas SNI, PRODEP y becas institucionales que se manejan dentro de la institución que, para el caso de la UPN, son becas que complementan el salario de los profesores.

Actividades como el repensarse a uno mismo en su rol de profesor, y el trabajo de registro, sistematización y documentación requerido, es visto como importante, pero no es valorado lo suficiente como para hacer un espacio dentro de la agenda diaria del quehacer académico del profesor. Es así como este tipo de actividades, que solo reportan más trabajo sin ningún impacto sobre el sistema de becas arriba mencionados, no se considera como necesario e imprescindible dentro del uso y disposición del tiempo académico de los profesores.

Las actividades académicas que los profesores privilegian son la docencia, la gestión, la investigación y la difusión. Estas actividades están cruzadas por el sistema de becas interno que promueve la institución educativa. Por su parte, la investigación, la difusión y las actividades académicas estructuradas en colectivos y redes de trabajo





son las más valoradas por los sistemas SNI y PRODEP. Los valores privilegiados, y me atrevería a señalar legitimados institucionalmente, que acompañan las directrices del trabajo académico -producido y gestionado por el uso y disposición del tiempo académico de los profesores-, están trazados por las instancias certificadoras, evaluadoras y compensadoras al salario de los profesores. Los saberes, que las actividades que son altamente valoradas por estas instancias, permiten a los profesores desarrollar ciertos y determinados saberes que, a su vez, les facilitan permanecer en los esquemas de premiación económica y de estatus académico.

Todo aquello que responde a intereses, incluso temáticas de investigación y docencia, como bien lo señala Popkewitz (1988, p. 19), que se encuentran fuera del esquema de la lógica y racionalidad de las ciencias sociales del siglo XX y del XXI, resultan inexistentes para las reglas del juego de aquellas comunidades académicas insertas en las lógicas académicas neoliberales que norman y regulan la vida académica de la mayoría de las universidades.

Las temáticas que resultan del ejercicio de la sistematización y documentación de experiencias y saberes educativos y pedagógicos no logran articularse y tener existencia y lugar propio porque no son sujetas de financiamiento, premiación, puntuación y calificación para la racionalidad evaluativa y certificadora del SNI, PRODEP y del sistema interno de becas de la UPN. Por tanto, todo aquello marginal, residual a los epicentros de las lógicas y racionalidades universitarias y académicas adscritas a instancias certificadoras, enarbolan los antivalores cifrados en la irrelevancia, en los valores de lo poco sustantivo, eficiente o improductivo por no tener un lugar ontológico que le permita ser y estar en el sistema y sus reglas del juego.

La investigación sobre saberes de profesores, las prácticas de sistematización y documentación de estos, nos permitió comprender que existe de manera generalizada, un fuerte sentimiento de desvalorización del profesor y de su trabajo educativo y pedagógico que no cae dentro de las actividades y temáticas avaladas y certificadas por las instancias antes señaladas.

No hay tiempo ni reconocimiento oficial, tampoco institucional hacia prácticas orientadas al resguardo y sistematización de saberes, experiencias y creaciones de los profesores. Se mira como un trabajo extra, un esfuerzo extra, una actividad más a las que ya se tienen, la cual no repercute en ninguna estructura o sistema de becas, de certificados o constancias que avalen y/o gratifiquen el tiempo y el esfuerzo invertido en ello.

Desde nuestra perspectiva, el no tener la cultura que valore y otorgue un lugar especial a las actividades que no entran en las lógicas y racionalidad del capitalismo académico, es como no reconocer el *background* que respalda y moviliza las acciones, prácticas, decisiones, de los profesores. Esto es como dejar la mitad de ellos en la oscuridad, en el anonimato y en el olvido.

Las preguntas que nos hacemos son ¿Cómo sensibilizar a los profesores sobre la importancia del resguardo y sistematización de sus saberes, experiencias y producciones académicas y docentes? ¿Cómo cambiar la mirada de los profesores sobre la importancia de no dejar en el olvido todos sus saberes, experiencias y producciones académicas y docentes configuradas y construidas día a día y año tras año? ¿Cómo fomentar la percepción entre el colectivo de profesores del valor e importancia de actividades no contempladas por el capitalismo académico, aún si el tiempo y el esfuerzo invertido, por ejemplo, en el resguardo y sistematización de estos no es valorado ni contemplado por la institución educativa?

Son más preguntas las que surgen de este eje analítico que las perspectivas de reflexión que abonen al desarrollo de este rubro. De nuevo sustraemos la pregunta planteaba párrafos arriba, "... 'cuál es el maestro que el maestro necesita, cuál es el maestro que es capaz de producirse o inventarse a sí mismo, en donde él y su práctica se constituyen en campo de experimentación.'" (Unda et al., 2001, p. 125) Se trata de un problema de índole ontológico, axiológico que implica repensar el trabajo del profesor desde un plano epistemológico y metodológico.

Concluimos que en este tema hace falta mucho trabajo sensibilización, de concientización, de revalorización, de convencimiento. Se trata, desde nuestro punto de vista, de un trabajo que comienza desde el interior del profesor mismo, desde un cambio conceptual que movilice, motive, y genere acciones que le permitan revalorizarse a sí mismo y reconstruir su legitimidad a partir de saberse poseedor, dueño y creador de saberes, experiencias y



creaciones que alimentan, de forma invisible, sus prácticas y labores educativas cotidianas.

En este rubro de análisis sobre las estrategias de resguardo y sistematización de saberes de los profesores upeñanos, deseamos manifestar que la intervención de las políticas y proyectos de la institución, en torno a este tema, es imposible no obviar la importancia de la disposición e intervención de la institución en la logística, gestión e incluso promoción de actividades y proyectos encaminados al resguardo y a la sistematización de experiencias y saberes de los profesores. Existen varios estudios en Latinoamérica (Unda y Gutiérrez, 2015; González, L. 2016; Suárez y Ochoa, 2007), incluso en México, que dejan claro el papel y la importancia de las instituciones para que estas prácticas se lleven a cabo con éxito.

Al respecto, Suárez y Ochoa señalan que “las condiciones de posibilidad político institucionales y técnico operativas” son básicas para potenciar, ejecutar este tipo de proyectos. La intervención de las autoridades consiste en:

La movilización, y reorganización de tiempos, espacios y recursos institucionales, [no basta], sino también [son necesarios] aquellos aspectos de las culturas institucionales que conciernen al necesario cambio de posición y de disposición de los docentes que se involucren con el despliegue de las iniciativas. El diseño y la puesta en marcha de estas modalidades horizontales de formación y desarrollo profesional y de indagación pedagógica crítica se apoyan decisivamente en la fuerza y el sostén de las propias convicciones docentes, pero para que logren institucionalizarse y ganar efectividad deberán estar acompañadas por acuerdos de trabajo y compromisos colectivos e institucionales, que avalen legitimen y dispongan las energías y voluntades individuales movilizadas. (Suárez y Ochoa, 2007, 17)

Entender cómo se usa y dispone el tiempo académico de los profesores y dilucidar los valores que movilizan sus acciones en sus tiempos académicos nos permite comprender la construcción social del profesor-académico, así como de su mundo universitario.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que sigue existiendo una invisibilización del trabajo docente y de la labor académica de los profesores. Existe una imagen generalizada de un profesor ejecutor de instrucciones y mandados, muy cercano a la representación del profesor técnico-instrumental. La dimensión del profesor creativo, resolutivo, propositivo, conciliador, está soterrada. Sus saberes y experiencias pedagógicas no tienen lugar ni espacio dentro de los horarios laborales, ni dentro de las actividades académicas reconocidas por la institución educativa. Para Boaventura de Sousa Santos se trata de políticas públicas neoliberales que a posta buscan un “epistemicidio” que “...implica el desperdicio de la experiencia social. También supone la desmoralización de la voluntad de transformación social, que deviene en poco ejercitada, descalificadas, silenciada e invisibilizada” (Suárez, 2016, p. 24).

Por ello, la necesidad de construir los colectivos de profesores y docentes se convierte en una alternativa viable para escapar de las definiciones, funciones y formaciones de profesores, emanadas de las políticas neoliberales. Existen muchos caminos factibles, uno de ellos, es la reflexión que el profesor puede realizar sobre sí mismo, desde la palabra escrita y hablada en colectivos, cuya horizontalidad funja como espejo y, a su vez, como fuerza identitaria que les permita reconocerse desde lugares epistémicos y ontológicos lejanos a los que el discurso hegemónico educativo e institucional les ha asignado. Por lo anterior, concluimos que cualquier forma de revalorar y legitimar los saberes docentes y académicos de los profesores, está atravesado por la palabra, hablada, escuchada y/o escrita.



## REFERENCIAS

- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Revista Nodos y Nudos*. 4 (40), 103-116.
- Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España. Morata.
- Popkewtiz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Ed. Mondadori.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de Docentes*. OEA – Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D., & Ochoa, L. (2007). Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. En *Fascículo 3 ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007975.pdf>
- Suárez, D. (2016). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan prácticas. En D. Suárez, F. Hillert et al. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Noveduc.
- Unda, M. del Pilar y A. Gutiérrez. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Revista Nodos y Nudos*, 4 (39), 7-26.
- Unda, M. del Pilar, Chaparro y Espinosa. (2001). *Red para la investigación y renovación escolar (RED-IRES, España)*. En M. Arias, A., Flores y R., Porlan (Comp.). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar. Serie Fundamentos, No. 13*. Diada Editora; Universidad Pedagógica Nacional.



## APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA ASIGNATURA DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES PARA ESTUDIANTES DE DOCENCIA

*Alan David Román Méndez*

### RESUMEN

*Esta ponencia presenta la experiencia didáctica del uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Colaborativo en la asignatura Desarrollo de Habilidades Digitales de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. El ABP es una metodología centrada en el estudiante que se enfoca en la realización de tareas con el objetivo de un producto final. Además, se utilizó el Aprendizaje Colaborativo, donde los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. La asignatura de Desarrollo de Habilidades Digitales tiene como propósito explorar herramientas digitales para que los estudiantes desarrollen habilidades académicas y profesionales. Los estudiantes trabajaron en parejas o tercias de forma asíncrona para investigar una problemática, recopilar información y presentar posibles soluciones. La experiencia fue evaluada positivamente por los estudiantes, quienes destacaron el trabajo colaborativo, el uso adecuado de las herramientas digitales y la oportunidad de explorar variedad de estas. Se concluyó que esta estrategia fue exitosa para desarrollar habilidades digitales mediante el uso de herramientas adecuadas para la práctica académica y profesional.*

**Palabras clave:** herramientas digitales, aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje colaborativo, habilidades digitales.

### INTRODUCCIÓN

En el presente se expone la experiencia didáctica del uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Colaborativo en la asignatura Desarrollo de Habilidades Digitales de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, parte de la Universidad Autónoma de Baja California. Se utilizó esta metodología para presentar a los estudiantes una situación en la que debían recopilar información sobre una problemática, y plantear una posible solución, de manera transversal a la práctica con herramientas digitales.

### DESARROLLO

#### *Marco teórico*

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa y centrada en el estudiante. Se concentra en la realización de tareas con el objetivo de un producto final, desarrollando estrategias de estructuración e investigación (Botella y Ramos, 2019). Tiene su enfoque no solo en el producto final, sino en el proceso para llegar a él y en el rol activo que toman los estudiantes al realizar de manera crítica las actividades hacia un mismo objetivo.

Esta metodología fortalece habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación, el pensamiento crítico, entre otras que ayudan a la formación integral de los estudiantes.



### ***Fases del ABP***

El proceso del ABP se conforma por tres fases (Malpartida-Márquez, 2018): la inicial, desarrollo y final.

#### **1. Fase inicial.**

- a. Selección del tema: Relacionado con la realidad.
- b. Revisión de contenidos: Los mismos que se encuentren dentro del currículo.
- c. Formación de grupos: Se conforman grupos de estudiantes para su trabajo.
- d. Establecimiento de actividades: Espacios, tiempos y recursos para orientar el trabajo de los estudiantes.
- e. Tipo de producción: Se expresa la modalidad del proyecto.
- f. Establecimiento de objetivos: Describir el objetivo del proyecto.

#### **2. Fase de Desarrollo.**

- a. Búsqueda y recopilación de información: Los estudiantes investigan la información.
- b. Análisis y síntesis de la información: Los estudiantes comparten y analizan la información recopilada.
- c. Producción: Los estudiantes aplican lo aprendido y desarrollan un trabajo investigativo.

#### **3. Fase final.**

- a. Presentación: Se realiza la presentación formal del proyecto.
- b. Evaluación: Se evalúa de manera formativa la presentación.
- c. Reflexión: Se reflexiona sobre los hallazgos y fallos durante el desarrollo del proyecto.

### ***Aprendizaje colaborativo***

Esta es una metodología en la que el estudiante toma responsabilidad por su aprendizaje y el de sus compañeros, por lo que se valora su actividad para cumplir con los objetivos del grupo y promueve el establecimiento de vínculos para alcanzar las metas de aprendizaje (Universidad IEA, 2020).

### ***Desarrollo de Habilidades Digitales***

Esta asignatura es de carácter obligatorio de la etapa básica y corresponde al tronco común de Pedagogía, cabe señalar que su modalidad es en línea. Su propósito es abordar el estudio de los recursos y herramientas digitales que permite desarrollar habilidades en los estudiantes para utilizarlas en trabajos académicos durante su trayecto universitario y en su campo profesional.

Cuya competencia es aplicar los recursos y herramientas digitales a procesos educativos, de acuerdo con sus características y funcionalidad, para coadyuvar al desarrollo de los procesos de aprendizaje, la organización y generación de información, con responsabilidad, compromiso y trabajo colaborativo.

Entre las unidades temáticas se encuentran: La introducción al desarrollo de habilidades digitales y las herramientas de comunicación, colaboración, edición de imágenes, audio, video y página *web*.





### **Descripción**

Como se mencionó previamente, la asignatura de Desarrollo de Habilidades Digitales tiene como finalidad la exploración de herramientas digitales para que los alumnos desarrollen habilidades para su ejercicio académico y profesional. Se utilizó una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos debido a que conduce la exploración de actividades con un mismo objetivo y de manera colaborativa, para que los estudiantes se reunieran y dialogaran durante el transcurso de las estas.

La intervención se realizó en dos grupos de tercer semestre de tronco común de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa con 24 y 25 participantes en cada uno.

### **Implementación**

En la segunda unidad del curso llamada “Aplicaciones de internet para manejo de la información, comunicación y colaboración”, se planteó una situación en la que los estudiantes trabajaron como investigadores, detectando una necesidad en su disciplina o campo de estudio, recopilando información sobre la misma, y presentándola en un sitio *web*. Siendo la modalidad del curso en línea, el trabajo se realizó de manera colaborativa asíncrona, en parejas o tercias, estableciendo fechas de entrega para cada actividad.

Las actividades se organizaron por metas de aprendizaje, de la siguiente manera:

<b>Nombre de la Meta</b>	Herramientas digitales utilizadas.  Actividad.  Productos.
Meta 2.1. Gestionar la información y validación de fuentes	Redactar un texto utilizando Ensayo <i>Word</i> , fuentes válidas, documentos y Google Académico.
Meta 2.2 Utilizar los principios de Autoría y uso libre de recursos	<i>Realizar la gestión de un proyecto grupal mediante: Google Meet, Zoom, formularios, videollamadas, Surveymonkeys, foro de Google, etc.</i>
Meta 2.3 Crear contenido gráfico	Crear una infografía sobre la temática propuesta con: Canva, presentaciones de Google, Genially, infografía, etc.
Meta 2.4 Compartir materiales en espacios virtuales	Crear un sitio <i>web</i> y registrar los materiales realizados. Publicación en el sitio web, Google Sites, Wix, etc.



Como se puede observar, la primera actividad es la redacción de un ensayo académico, utilizando un procesador de textos como *Word*, documentos de *Google*, etc. Posteriormente, se realizan videollamadas para discutir sobre las posibilidades del proyecto, así como se diseña un formulario para conocer la opinión y experiencia del resto del grupo sobre dicha problemática. Una vez recopilada la información, se crea una infografía, presentando el tema, la problemática y planteando una posible solución. Para cerrar, se integran los productos realizados, junto a una reflexión final, en un sitio *web*.

En cuanto a las fases del ABP (Malpartida-Márquez, 2018) la fase inicial corresponde a la primera actividad, mientras que la segunda fase se desarrolló en cada una de ellas, con las distintas herramientas a explorar para realizar los productos solicitados. Mientras que la tercera fase, se llevó a cabo durante la última actividad, al agrupar todos los productos previos en un sitio *web*, de manera que sirviera como portafolio público del trabajo realizado.

## CONCLUSIONES

Posterior a la realización del curso, se realizó una encuesta de satisfacción con los estudiantes de ambos grupos, en el que dejaron ver que ha sido una experiencia grata, con consciencia de que las actividades realizadas en colaboración llegaron a formar un objetivo. Además de tener la oportunidad de explorar diversas herramientas que, si bien ya conocían, no las habían utilizado de manera pertinente para su práctica académica o profesional.

Por último, resaltaron las ventajas de trabajar colaborativamente de manera asíncrona para coordinarse y comunicarse, tomando roles, decisiones y desarrollando acciones con un objetivo en común.

Por lo que se comprende el éxito de esta estrategia, utilizando una metodología apropiada para el desarrollo de habilidades digitales a través del uso de herramientas adecuadas para su práctica académica.

## REFERENCIAS

- Botella, N. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos: Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*. XI.I (163). [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58923](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58923)
- Llorens-Largo, F., Villagrà-Arnedo, C., Gallego-Durán, F., y Molina-Carmona, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88.
- Malpartida-Márquez, J. (2018). Efecto del aprendizaje basado en proyectos en el logro de habilidades intelectuales en estudiantes del curso de contabilidad superior en una universidad pública de la región Huánuco. [Tesis para optar al grado de maestro, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1515>



Universidad EIA. (2020) Aprendizaje colaborativo: Construcción conjunta de aprendizajes. Dirección General Académica. <https://www.eia.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/6.-Aprendizaje-colaborativo.pdf>

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., y Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.



# SIMULACIÓN CLÍNICA COMO METODOLOGÍA ACTIVA PARA LA ATENCIÓN PRIMARIA EN SALUD EN ESTUDIANTES DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA

*Alexia Andrea Hananias Ramos  
Victoria Lisete Silva Arratia  
Juan Pablo Catalán Cueto*

## RESUMEN

*La carrera de Nutrición y Dietética de la Universidad de las Américas, en su proyecto formativo incorpora la atención primaria en salud en el octavo semestre de la malla curricular y posteriormente en las prácticas profesionales, donde los estudiantes rotan por 8 semanas en un centro de salud familiar para el cumplimiento del programa de estudio.*

*Sin embargo, se hace necesario que ellos apliquen e integren los contenidos revisados en dicha asignatura de manera práctica, donde se enfrenten a situaciones similares a la realidad y logren demostrar habilidades y destrezas previo a su Práctica profesional.*

*Esta asignatura contempla como metodología de aprendizaje clases expositivas y revisión de casos teóricos, lo cual resulta insuficiente para el desarrollo y la integración de habilidades y saberes. Por esto surge la pregunta: ¿Cómo diseñar una propuesta de innovación que incorpore metodologías activas para la simulación de alta fidelidad en la asignatura de Atención Primaria en Salud y Salud Familiar de la carrera de Nutrición y Dietética?*

*Debido a esto se crea un dossier que incorpora metodologías activas para la simulación de alta fidelidad en la asignatura, con el fin de integrar los diferentes saberes, y dar cumplimiento al perfil de egreso de la carrera.*

**Palabras clave:** innovación, metodologías activas, simulación, nutrición, docencia universitaria.

## INTRODUCCIÓN

En el último periodo, las carreras del área de la salud han tenido un aumento en el número de matrículas (SEIS, 2021), lo cual repercute en la utilización de campos clínicos, siendo cada vez más escasos. Frente a esta problemática debemos buscar alternativas para subsanar el déficit de centros de prácticas.

Por esto surge como pregunta ¿Cómo diseñar una propuesta de innovación que incorpore metodologías activas para la simulación de alta fidelidad en la asignatura de Atención Primaria en Salud de la carrera de Nutrición y Dietética?

La simulación clínica brinda soluciones a esta problemática, logrando la creación de ambientes de confianza para el estudiante, controlados y seguros, mediante el ensayo y la práctica, permitiendo errores, reflexionando de ellos, y convirtiendo debilidades en fortalezas, disminuyendo así las posibilidades de errores en la atención directa de pacientes (Contreras et al., 2021).

Para esto se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar percepciones de docentes y estudiantes acerca de la asignatura de atención primaria en salud.



- Diseñar e implementar un *dossier* con escenarios de simulación de alta fidelidad para la asignatura.
- Valorar la implementación del *dossier* de escenarios de simulación de alta fidelidad mediante la percepción de docentes y estudiantes.

## DESARROLLO

En las últimas décadas hemos podido observar un cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje debido a las exigencias del mundo laboral, donde las universidades han tenido que actualizar sus modelos educativos, incorporando metodologías que promuevan el desarrollo de competencias y habilidades. Es por esto, que para los docentes surge como desafío, el incorporar y desarrollar diversas metodologías activas, que favorezcan el logro de resultados de aprendizaje, dejando a los estudiantes como protagonistas de este proceso. De esta manera la formación académica debe incorporar y hacer uso de tecnologías y estrategias innovadoras (Gaete, 2021).

La innovación comprende un cambio en el proceso de aprendizaje. Según Morales (2010), la innovación se caracteriza por ser un proceso: intencional y planeado; el cual es sustentado en la teoría y en la reflexión, orientado a la transformación de las prácticas y al logro de los objetivos lo cual supone su relación con la investigación y con la asimilación de una tecnología desarrollada (Macanchí, et al., 2020).

El impacto de las tecnologías, la aplicación de modelos de enseñanza aprendizaje basado en competencias, centrado en el alumnado, un amplio intercambio de información a través de las nuevas tecnologías digitales está aún demandando un cambio en las prácticas educativas que privilegia el desarrollo de una cultura de la innovación educativa, pedagógica y didáctica, toda vez que, en ellas descansa la posibilidad de conseguir y consolidar la calidad universitaria. (Macanchí, et al, 2020)

En el ámbito de la educación, la innovación se considera como una estrategia para el logro de fines institucionales, requiere asumir un carácter que sea integrador y, a la vez, transformador, por lo que se identifica como una alternativa invaluable en la toma de decisiones de los procesos de cambios en las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas. A su vez, la innovación se entiende como una acción planificada, la cual produce un cambio en las instituciones educativas, generando una mejora en los pensamientos, prácticas de formación, y que, por ende, demandan un mayor desarrollo profesional e institucional. Por lo tanto, la innovación pedagógica está relacionada con la concreción de la innovación en la organización, planificación y cumplimiento de la política educativa; se asocia a los cambios en el modelo de relaciones, en las infraestructuras que sostienen la mejora en las actividades educativas y de enseñanza-aprendizaje. Se entiende que la innovación didáctica a los cambios que se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden relacionarse con modificaciones en el contenido curricular, los métodos, medios, formas y procedimientos o técnicas de evaluación. Supone en todos estos, el cambio en las relaciones entre el docente y estudiante para acercar los procesos cada vez más a las exigencias del modelo pedagógico, educativo y las demandas de la sociedad (Macanchí et al., 2020).

Como se mencionaba en el ítem anterior, para lograr un cambio en el proceso formativo, es necesario innovar en nuestras propuestas de enseñanza, y de ahí surgen las metodologías activas, las cuales se entienden como métodos, técnicas y estrategias utilizadas por el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante dejando en el centro del proceso y que lleven al aprendizaje significativo, pasando desde un modelo de transmisión de información, a uno de participación.

Por metodologías activas entendemos aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje (Labrador y Andreu,2008). Corresponden a metodologías que concretan el cambio en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se centra mayormente en las actividades más que en los contenidos, llevando a una modificación en la planificación y plan curricular de las asignaturas, para el logro de objetivos planteados y generando un aprendizaje significativo (Silva, 2017).





Al ser un aprendizaje centrado en el estudiante, adquiere un mayor nivel de trabajo y compromiso, generando un aprendizaje autónomo, favoreciendo la adquisición de competencias, habilidades y destrezas, en colaboración además con sus pares, fomentando el trabajo en equipo, y la resolución de problemas.

Esto a la vez, permite el desarrollo de habilidades superiores, como son: la colaboración, autoaprendizaje, etc., demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan solo para la vida académica, sino también para la profesional.

Para el desarrollo de un proceso formativo centrado en la actividad por encima del contenido, se han diseñado e implementado una amplia variedad de metodologías activas. Se considerarán dentro de estas metodologías: Análisis de casos, Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aula Invertida, Aprendizaje basado en equipos, Aprendizaje y Servicio (A+S), juego de roles, debates, simulación, entre otras (Silva, 2017).

Con el pasar del tiempo, nos hemos dado cuenta de la difícil integración de diferentes conocimientos dentro de su vida laboral y estudiantil, muchas veces no son capaces de lograr conectar e interceptar los diferentes conocimientos adquiridos, sino que los utilizan de manera mecánica y memorística, sin lograr un aprendizaje profundo y significativo, ya sea por falta de motivación, interés o conocimientos, o bien por el déficit de prácticas clínicas de las asignaturas, con lo cual los estudiantes tienen menos oportunidades de practicar e integrar los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación.

En la actualidad, la simulación clínica (SC) ha cobrado especial relevancia como metodología de entrenamiento, tanto para los estudiantes como para los profesionales sanitarios. Esta estrategia metodológica permite que el estudiante/profesional adquiera actitudes, conocimientos y habilidades técnicas y de relación en entornos seguros, mediante un *Debriefing-feedback* por parte de los instructores que facilita su autoaprendizaje (Contreras, et al, 2021).

La simulación clínica es una estrategia que pretende representar situaciones de la vida real en la que participan los estudiantes actuando roles, con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada. Permite que se enfrenten a situaciones que se pueden presentar en el ámbito laboral para desarrollar en ellos estrategias de prevención y toma de decisiones eficaces (Pimienta, 2012, p.160). Así mismo, incentiva al estudiante a cuestionar, expresar sentimientos, compartir dificultades y emociones y, de esta forma, superar posibles limitaciones, en un ambiente seguro y sin poner en peligro su seguridad y la del paciente.

En respuesta al objetivo general “Implementar una propuesta de innovación que incorpore metodologías activas para la simulación de alta fidelidad en la asignatura de Atención Primaria en Salud de la carrera de Nutrición y Dietética”, se realizó un diagnóstico sobre la percepción de la asignatura de atención primaria en salud, se diseñaron dos encuestas a partir de la herramienta de formularios de *Google*, y fueron aplicadas a estudiantes y docentes participantes de la asignatura. El 79.4 % de los estudiantes considera que las actuales estrategias de enseñanza-aprendizaje de la asignatura son efectivas (clases teóricas más estudios de casos) para el logro de aprendizajes esperados. A su vez, un 94 % considera que el utilizar constantemente metodologías activo-participativas favorece el logro de aprendizaje significativo; así mismo, solo un 67 % de los estudiantes considera que las metodologías de estrategias utilizadas favorecen el trabajo y la interacción docente-estudiante en la sala de clases, mientras que un 33 % considera que esto solo ocurre en algunas ocasiones.

Un aspecto importante por considerar dentro de la asignatura, es el estudio autogestionado por parte de los estudiantes, quienes manifiestan que esperan que el material entregado por parte del docente sea amigable e interactivo. Con respecto a esto, solo un 44 % considera que las estrategias educativas utilizadas por el docente son motivadoras dentro y fuera de la sala de clases; por ende, un 56 %, más de la mitad de los encuestados, considera que, si bien las estrategias son efectivas, no los motivan a estudiar. El 64.7 % de los estudiantes considera, que la simulación es una estrategia efectiva para la integración de conocimientos de la asignatura, considerando que ellos no acuden a práctica clínica en esta área de atención primaria en salud hasta este nivel. Finalmente, los estudiantes consideran que las estrategias más efectivas para la integración de los contenidos son estudios de casos



con un 41.2 %, seguido de simulación con un 38.2 %. En cuanto a la docente, menciona que, con respecto a la metodología de enseñanza utilizada en la cátedra de la asignatura, solo utiliza la clase expositiva, mientras que, en las clases de taller, se utilizan metodologías de realización de casos clínicos y cuadros comparativos, lo cual permite mayor interacción de los estudiantes con los contenidos asociados a las clases de cátedra. A su vez, considera importante la utilización de metodologías activas durante las clases teóricas, sin embargo, menciona no emplearlas, por el contrario, sí son aplicadas en las clases de taller en donde, como habíamos mencionado, se produce mayor participación de los estudiantes.

Luego se diseña una propuesta basada en un *dossier* de escenarios de simulación clínica de alta fidelidad para la Unidad II, Atención nutricional a través del ciclo vital, de la asignatura de Atención primaria en salud, que tendrá dos partes, la primera enfocada en los docentes, en la cual se encontrará cada escenario de simulación clínica a desarrollar junto con sus objetivos de aprendizaje y recursos necesarios, y el segundo *dossier* consiste en un apartado con contenidos para que los estudiantes puedan estudiar previo a la simulación y así llegar mejor preparados.

Antes de realizar la implementación del *dossier*, fue enviado a revisión por un grupo de 5 expertos, profesionales del área de la nutrición y dietética, con trayectoria y experiencia en el ámbito educacional a quienes se les entregó la propuesta mediante correo electrónico y se realizó una encuesta, la cual permitió obtener los datos de sus registros académicos, así como las observaciones y consideraciones de cómo se puede mejorar el producto confeccionado.

Finalmente, luego de la implementación del *dossier*, se realizó una encuesta de satisfacción a estudiantes y docentes de la asignatura. El 86.6 % de los estudiantes señala que la simulación clínica como metodología de enseñanza-aprendizaje fue significativa para ellos. Por otro lado, el 93.4 % considera que la metodología de simulación le otorga nuevas experiencias de aprendizaje. El 93.3 % considera que pudo adquirir o vivenciar nuevas experiencias al desarrollar la metodología de simulación. El 100 % de los estudiantes indica que repetiría la experiencia de simulación; así mismo, el 93.3 % refiere que la elegiría por sobre talleres teóricos.

En cuanto a los aspectos beneficiosos, los estudiantes mencionan que es una buena experiencia, la cual repetirían, ya que les permite conectar lo aprendido en clases, y practicar antes de enfrentarse a un paciente real, poniéndolos en diferentes situaciones. Por otro lado, en los aspectos a mejorar, indican que les gustaría que fuera una instancia obligatoria, y que se pudieran repetir más veces los escenarios, así como mejorar el tiempo de aplicación de estos.

La encuesta se realizó solo a una docente, quien es la coordinadora y encargada de la realización de la asignatura y que considera que el tiempo destinado para la aplicación de los escenarios es suficiente. Así mismo, que esta metodología otorga nuevas experiencias de aprendizaje en la asignatura y que le resulta cómoda para poner en práctica los contenidos asociados a las clases teóricas, ya que estos son coherentes con lo visto en ellas. A su vez, considera que es de importancia capacitarse en la metodología de simulación clínica para la implementación de escenarios. Y que esta estrategia cumplió con sus expectativas.

Con respecto a los aspectos beneficiosos y por mejorar, considera que la simulación es una estrategia “beneficiosa ya que el estudiante se enfrenta a una situación simulada lo más parecida a la realidad, donde pone en práctica sus conocimientos teóricos adquiridos, y a la vez le permite desarrollar competencias actitudinales, permitiendo el error sin ocasionar daños ni a los pacientes, además de conocer las opiniones de fortalezas y debilidades por parte de sus compañeros, y para mejorar, sería óptimo buscar la estrategias de realizar mayor número de simulaciones para que puedan participar la mayor cantidad de estudiantes de la asignatura, y que estos talleres sean evaluados o con asistencia obligatoria”.



## CONCLUSIONES

Podemos concluir que casi el 80 % de los estudiantes considera que las actuales estrategias de enseñanza-aprendizaje de la asignatura son efectivas para el logro de aprendizajes y que el utilizar constantemente metodologías activo-participativas favorece el logro de aprendizaje significativo.

Se realizó un formato de *dossier* digital que contempla la utilización de la estrategia de simulación clínica de alta fidelidad, además de la incorporación de los resultados de aprendizajes esperados en cada uno de los escenarios, las instrucciones para el docente y estudiante y en la segunda parte un material de estudio por cada uno de los temas que se abordarán en los escenarios de simulación.

Aproximadamente un 90 % de los estudiantes y docentes señala que la simulación clínica como metodología de enseñanza-aprendizaje fue significativa para ellos, además de que les entregó nuevas experiencias de aprendizaje, pudieron adquirir o vivenciar nuevas experiencias. Podemos concluir que a la mayoría de los estudiantes les resultó positiva y beneficiosa la experiencia de haber participado en rol de nutricionista y espectadores en los escenarios de simulación que fueron diseñados para el programa de la asignatura, donde pudieron poner en práctica la atención de un usuario simulado en contexto de Atención Primaria en Salud.

## REFERENCIAS

Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Bland, A. J., Topping, A., y Wood, B. (2011). A concept analysis of simulation as a learning strategy in the education of undergraduate nursing students. *Nurse education today*, 31(7), 664–670. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.013>

Corvetto, M., Bravo, M., Montaña, R., Utili, F., Escudero, E., Boza, C., Varas, J., y Dagnino, J. (2013). Simulación en educación médica: una sinopsis. *Revista médica de Chile*, 141(1), 70-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013000100010>

Gaete Quezada, Ricardo. (2021). Evaluación de resultados de aprendizaje mediante organizadores gráficos y narrativas transmedia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 384-407. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.022>



- Guerra F., Carolina, Carrasco A., Paola, y García J., Noemi. (2022). El rol de la simulación en el aprendizaje de habilidades procedimentales en estudiantes de enfermería: historia y desafíos. *Revista médica de Chile*, 150(2), 216-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022000200216>
- Guillén-Chalezquer, M<sup>a</sup> Ángeles, Regaira-Martínez, Elena, & Vázquez-Calatayud, Mónica. (2022). Satisfacción con la simulación clínica de alta fidelidad en reanimación cardio-pulmonar durante la Covid-19. *Index de Enfermería*, 31(2), 77-81. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962022000200006&lng=es&tlng=](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962022000200006&lng=es&tlng=)
- Macanchí, P., Orozco Castillo, M., Bélgica, M., y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es)
- Labrador, M, y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). *Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior*. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es)
- Simon R., Raemer, D.B., y Rudolph J.W. (2010). *Debriefing Assessment for Simulation in Healthcare (DASH)© – Student Version, Short Form*. Center for Medical Simulation, Boston, Massachusetts. <https://harvardmedsim.org/wp-content/uploads/2017/01/DASH.SV.Short.2010.Final.pdf>.
- Contreras, Y., Aleova, V., Ríos, S., Adolfo, G, Palma, S., Andrés, F. (2021). Importancia de la simulación clínica en el desarrollo personal y desempeño del estudiante de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 27(39). <https://dx.doi.org/10.29393/ce27-39isvf30039>



## PENSAMIENTO COMPUTACIONAL Y CREATIVIDAD. HERRAMIENTAS TRANSVERSALES PARA POTENCIAR PROCESOS COGNITIVOS EN LA EDUCACIÓN CON TIC

Rosalina Armendáriz Vega

### RESUMEN

*Las tecnologías informáticas han producido cambios a las posibilidades humanas en cuanto a materiales, herramientas o procesos se refiere y trastocan todos los ámbitos, uno de ellos la educación. Las tecnologías de la información y la comunicación son actualmente un eje transversal en materia educativa. Sin embargo, los planes o programas de estudio contemplan mayoritariamente la capacitación operativa de herramientas informáticas como la solución a una formación educativa tecnológica, sin plantearse como un eje de reflexión, experimentación, transformación y adaptación que encamine a la formación integral del estudiantado para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas de largo aliento.*

*En México, mucho se ha hablado en materia de inclusión tecnológica para la “innovación de la educación”, sin embargo, las estrategias se han enfocado en una perspectiva centrada principalmente al equipamiento de medios técnicos en lugar de generar estrategias integrales. Tal como lo señala la doctora Ana Lucía Paz Rueda: “No se innova cuando se introduce una herramienta técnica en el aula, cuando a todo se le llama innovación, se desdibuja el concepto y se introduce una palabra que a punto de usarse termina desgastando la innovación, pues tiene que entender al sujeto como parte de un engranaje más complejo” (Paz, A., 2021). En ese sentido, la innovación para la educación debe tener un alcance integrador y como primer objetivo debiera enfocarse en generar procesos reflexivos en cada actor(a) de la educación, desde estudiantes hasta quienes se encargan de generar las políticas públicas en materia de educación.*

*Desde estas perspectivas se deriva la presente participación, en la cual se plantea como principal objetivo compartir las estrategias pedagógicas desarrolladas en el marco de la investigación doctoral: Pensamiento Computacional y Creatividad dentro de la línea de investigación en Diseño, Tecnología y Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. En dicha investigación se implementó una intervención educativa durante la pandemia, de lo cual se compartirán las características que conformaron el trabajo, los resultados y conclusiones de la investigación, así como experiencias derivadas de este primer ejercicio e implementadas en un periodo de docencia posterior al desarrollo de la investigación.*

*La finalidad es contribuir con enfoques novedosos en la manera de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados a tecnología para la formación del estudiantado universitario, particularmente a quienes pertenecen a las áreas formativas de las artes y los diseños.*

**Palabras clave:** pensamiento computacional, creatividad, educación y diseño.

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el pensamiento computacional ha tenido auge respecto a la educación pues se observa como una metodología que puede ayudar al desarrollo de habilidades que pueden ser aplicables a la formación integral de los estudiantes. Aún con estas perspectivas educativas, todavía resulta ambigua la forma en que el pensamiento computacional actúa en la educación. Desde este vacío de información se pretende aportar algunas ideas que contribuyan a entender, desde el contexto de educación formal superior del diseño, las maneras en las que actividades concretas de aprendizaje basadas en la resolución de problemas se vinculan los procesos cognitivos del pensamiento computacional a procesos creativos en jóvenes estudiantes.





El pensamiento computacional es un concepto que, por la terminología, se asocia a procesos de computación que podrían resultar más vinculados a la informática o ingenierías, campos comúnmente que se desarrollan en estructuras ordenadas o concretas de pensamiento y que, en consecuencia, parecen muy lejanas a los campos creativos de las humanidades o las artes.

No obstante, desde la perspectiva de esta investigación, se ha observado la vinculación entre el pensamiento computacional y la creatividad como una estrategia en materia de tecnología informática en estudiantes de diseño que aporta conocimiento más profundo respecto a la tecnología desde una postura crítica, el entendimiento de su funcionamiento, así como a impulsar otro tipo de procesos de pensamiento metacognitivos, que permiten desarrollar en el estudiantado habilidades cognitivas encaminadas a la solución de problemas generales y diversos.

La primera parte del documento describe de manera general el marco conceptual que permite dar sentido a la realización de la investigación de campo mediante una intervención educativa, posteriormente se desarrolla análisis de los resultados obtenidos de dicho instrumento y por último, señalan hallazgos relevantes derivados de esta investigación.

## DESARROLLO

La alfabetización digital (AD) es un concepto empleado por diversos organismos nacionales e internacionales que prospectan competencias a desarrollar en la educación del siglo XXI. Pero la supuesta alfabetización se ha enfocado en dotar de determinados equipos informáticos las aulas, proveer de internet y capacitar a los estudiantes en el adiestramiento de ciertos recursos de *software* y *hardware*, con ello prometen que los estudiantes quedarán capacitados para desempeñarse social o profesionalmente en materia tecnológica. Sin embargo, esta perspectiva se acerca más al adiestramiento del individuo a nivel técnico y operativo, dejando de lado el desarrollo de capacidades intelectuales que formen al estudiantado de una manera más integral y sean capaces de crear y transformar la realidad.

Se pueden señalar dos posturas desde donde adoptar la alfabetización digital, aquellas que responden a un adiestramiento operativo que vincula directamente los intereses de la educación a las industrias tecnológicas y del mercado laboral, pues mientras las instituciones educativas promueven inclusión y persiguen la promesa de la “escuela del siglo XXI”, otros procuran distribuir (vender) dispositivos, programas, conectividad, entrenamiento, contenidos educativos y soportes en volúmenes y a escalas extraordinarias (Cobo, C. 2016). Y, por otro lado, el enfoque en propiciar capacidades cognitivas acompañadas de destrezas técnicas que permitan al estudiantado desarrollar habilidades de orden cognitivo que les permita su adaptación a un contexto tecnológico en constante crecimiento y expansión.

Paulo Freire señaló la alfabetización como una herramienta de liberación del individuo de su condición oprimida, en este sentido, adquirir competencias intelectuales que permitieran al individuo interactuar con la cultura existente y de esta manera recrearla de un modo crítico y emancipador; por tanto, se le considera como un derecho de todo ciudadano el acceso a ese conocimiento (Freire, 1979).

Ahora bien, la alfabetización en el ámbito digital integra lenguajes ya existentes (alfabéticos, numéricos, auditivos, visuales o audiovisuales); pero se presentan integrados en herramientas informáticas e internet. En este sentido, una persona alfabetizada en el ámbito de la tecnología informática sería aquella que posee capacidades cognitivas que le permita leer, escribir, entender, investigar, discernir y producir entre muchas otras, que se encuentren ligadas a determinadas destrezas técnicas; un proceso mucho más complejo que la mera capacitación en el manejo de determinado *hardware* y *software*.

Por ello, el proyecto educativo en materia tecnológica debiera estar encaminado a conocimientos necesarios para conocer y utilizar las tecnologías informáticas con una postura reflexiva y crítica ante los estímulos y exigencias de estos entornos, así como el entendimiento de nuevos códigos, procesos y posibilidades de creación o



producción que se pueden generar a partir del entendimiento. Se debe considerar que las tecnologías informáticas son medios de entender, representar, comunicar y vincularse en la cultura actual; opera como mediadora cultural y resulta entonces indispensable que la educación observe estos recursos como mediadores de aprendizaje.

Lev Vigotsky señaló dos tipos de herramientas de mediación: las instrumentales que actúan tanto en lo técnico o material, como en lo psicológico o simbólico; y las que actúan como mediadores sociales (Bentolila y Clavijo, 2001). Las tecnologías informáticas operan en la realidad exterior del sujeto como instrumentos de adaptación, pero a su vez operan al interior, producen una adaptación mucho más compleja pues lo transforman y su manera de ver el mundo.

Las herramientas que Vigotsky señala de tipo simbólico provocan cambios tan radicales que trascienden en la cultura, actúan sobre el entendimiento e interacción del sujeto con su entorno. “Vigotsky consideraba que la introducción de una herramienta simbólica (el lenguaje) en una función psicológica (como la memoria) causaba una transformación fundamental de esa función” (Bentolila y Clavijo, 2001).

Desde esta perspectiva, las tecnologías informáticas conjuntan una serie de características que operan simultáneamente y aportan posibilidades de entendimiento múltiple, son tanto herramientas materiales-instrumentales como herramientas de corte simbólico, pues inciden directamente en funciones cognitivas del sujeto, median operativa y simbólicamente en él y su realidad.

La alfabetización digital debe estar conformada por un conjunto de herramientas pedagógicas que conduzcan a generar capacidades cognitivas que permitan el discernimiento crítico del entorno tecnológico informático, sus recursos, contenidos y fines, en el que la ética esté contemplada como parte sustancial de la formación, así como también las posibilidades de entendimiento instrumental que conduzca a la apropiación y producción creativa en la resolución de problemas.

La atención debe focalizarse en desarrollar una forma de pensar y resolver a partir de la tecnología. Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, cuando se habla de entendimiento, se habla de un “saber qué” (conocimiento declarativo) vinculado a un “saber cómo” (conocimiento procedimental), entendiendo este último como un “saber hacer” y mediante este proceso se construye significado (Serrano y Pons, 2011). Por tanto, se considera que el papel de la educación actual en materia de alfabetización tecnológica debiera atender el “saber cómo” más que el “saber qué”, para así generar contextos que propicien el entendimiento y apropiación de las herramientas culturales, en este caso de las tecnologías informáticas, de esta manera aprovechar su potencial y posibilite construir y transformar la realidad.

Desde este trabajo se propone que el desarrollo de pensamiento computacional puede aportar herramientas cognitivas para una alfabetización digital y así permitir el desarrollo de habilidades cognitivas que conduzcan a un entendimiento más integral de las tecnologías informáticas.

La doctora Jeannette M. Wing, profesora del Departamento de Computación de la Universidad de Carnegie Mellon, en 2006 fue la primera en utilizar el término pensamiento computacional (PC), para referirse a la forma en que un científico computacional aborda un problema y las oportunidades que esta forma de pensar puede aportar a otras áreas del conocimiento, aunque no se encuentren directamente relacionadas a las de las ciencias duras.

El enfoque de esta forma de pensar está orientada a la solución de problemas, la construcción de sistemas y la comprensión de la conducta humana haciendo uso de conceptos fundamentales de las ciencias de la computación (Wing, 2006). En este sentido, se puede señalar que el PC aporta destrezas generales que pueden ser aplicados a problemas, tanto a su estructuración como a la resolución de estos; los problemas pueden ser de diversa índole: desde solucionar una ecuación, planificar un proyecto hasta desarrollar un bosquejo o un proyecto de diseño.

Wing (2006) menciona que el PC a su vez se vale de una serie de modelos de pensamiento: pensamiento lógico y pensamiento sistémico, que a su vez se conforman por otras formas de pensamiento como lo son el algorítmico y paralelo (creativo), pero que también participan de otras maneras de procesos de pensamiento, como



el razonamiento por composición, la coincidencia de patrones, el pensamiento procedimental y el pensamiento recursivo.

Según la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación y la Asociación de Maestros de Ciencias de Computadoras (ISTE y CSTA, por sus siglas en inglés, 2011) señalan que el PC permite desarrollar habilidades como la capacidad analítica y organización lógica de datos, representar los datos mediante modelos, simulaciones y abstracciones, al igual que automatizar soluciones mediante algoritmos, facilitando así la implementación de posibles soluciones por medio de la mejor combinación de pasos y recursos de manera eficiente.

Miguel Zapata señala que el PC permite la resolución de problemas empleando conjuntos de objetos de conocimiento como lo es la abstracción o la iteración, para procesar y analizar los datos a fin de crear métodos para resolver a partir de crear artefacto; pero, para que ello suceda es importante distinguir que no solo deben ser usuarios de las herramientas tecnológicas involucradas en la resolución, sino constructores o incluso autores de las herramientas (Zapata, 2015).

Se puede apuntar que el camino de la alfabetización digital se liga más a desarrollar habilidades del pensamiento computacional que atiende el razonamiento, el análisis el entendimiento y la apropiación. Para así aprovechar el potencial de las tecnologías informáticas y trascender de uso a la producción pues el estudiante puede adoptar un papel activo en la construcción de conocimientos que le permiten producir, no solo usar y consumir tecnología.

La posibilidad de crear a partir del entendimiento de las herramientas tecnológicas se liga a la capacidad cognitiva de vincular ideas, experiencias y conocimientos preexistentes. Esto nos conduce a relacionar otro factor que incide directamente en la resolución de los problemas; la creatividad se emplea como otro recurso cognitivo en el proceso de ideación y producción de ideas.

El proceso creativo es una actividad en constante construcción, que el propio sujeto lleva a cabo de una manera consciente e intencional y puede explicarla, analizarla y describirla (Gamonal, R. 2011). En este sentido, se puede señalar que es una actividad cognitiva en constante desarrollo, en la que se mezclan conocimientos, habilidades, experiencias y herramientas para generar un producto de innovación; también, menciona que es un proceso esencialmente combinatorio (en Moles y Caude, 1977) y que esta combinación parte de ideas previas que se armonizan para generar una nueva, pero que resulta imposible el crear de la nada.

Gisella Ullmann (1972) señala que John Dewey fue el primero en tratar de describir el proceso de pensamiento involucrado en el acto creativo, el filósofo observó cinco etapas de reflexión que a continuación se describen y se complementan con ideas de autores como Guilford, Löwenfeld y Torrance que han contribuido al entendimiento del proceso creativo:

- La fase inicial se da al detectar una dificultad o problema, es la etapa de descubrimiento o curiosidad cuando el sujeto se hace numerosas preguntas respecto al problema o la situación. Con la finalidad de localizar y precisar particularidades en este documento se le denominará: conciencia del problema.
- La segunda etapa es para elaborar planteamientos de posibles soluciones al problema, otros autores señalan que es la fase en que el individuo genera múltiples ideas que le puedan dar una solución aun sabiendo que muchas de ellas no serán aplicables (en Marín, R. 1995), la etapa de fluidez o fluencia.
- Posteriormente, se presenta la tercera etapa que permite romper con las ideas primarias generadas anteriormente para buscar una solución poco común que conduce a introducir otros elementos no relacionados de forma inmediata, es en esta etapa que se emplea lo que Edward de Bono denomina el pensamiento lateral<sup>2</sup> (en Gamonal, R. 2011), es la etapa de flexibilidad.
- A partir de la fase anterior es que se desarrolla la originalidad cuando se buscan conexiones entre conocimientos diversos para aportar ideas y soluciones alejadas de lo obvio o lo común.
- Por último, se desarrolla la etapa de comprobación en la que se somete a evaluación la idea o solución del problema para determinar si es aceptable o no de cumplir satisfactoriamente con lo esperado; de ser así,



se lleva la idea a la realización. Es en esta fase cuando se originan elementos cognitivos superiores a fin de agregar detalles de elaboración que convierten una premisa simple en una más compleja.

De todo lo anteriormente expuesto, se observa que los aspectos educativos en materia de tecnología informática se relacionan más a resolver temas de contextos y enfoques pedagógicos vinculados a desarrollar formas de pensar. A continuación, se da cuenta de un ejercicio para observar las implicaciones de vinculación entre el pensamiento computacional y el proceso creativo.

### ***Investigación***

Se parte de la intención de observar las vinculaciones entre dos variables: el pensamiento computacional y el pensamiento creativo en un contexto educativo determinado. Para tener posibilidad de evaluar si lo antes planteado es observable, se ha diseñado una intervención educativa<sup>3</sup> que se inserta en el programa de los estudiantes de diseño a manera de taller complementario, en el cual se correlacionan los contenidos del programa de estudios con las actividades a desarrollar en el taller, además de mantener una perspectiva lúdica en el trabajo de las actividades.

Por otro lado, debe señalarse que se retoman ideas con tendencia integradora de posiciones del constructivismo cognitivo y los constructivismos de corte social, en particular la idea de comunidad de aprendizaje, que se puede definir como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas habituales en un mismo entorno (Serrano y Pons, 2011).

De esta manera, se entiende que el aprendizaje se genera como la puesta en común de un grupo de personas que comparte elementos y experiencias dentro de un proceso y a partir de esas dinámicas en las que conjuntamente exploran el objeto de estudio es que se construye el conocimiento.

<sup>2</sup>tiene una función provocativa para crear nuevos modelos e investigar los ya conocidos. En primera instancia, PO busca nuevas formas de pensamiento al margen de la experiencia, creando estructuras de información o frases sin aparente sentido, pero sin juzgarlas aún. En esta fase, se relacionan conceptos diferentes entre sí, se introducen palabras al azar, se dan saltos de un concepto a otro distinto, se desbloquea la discusión, se reconoce el error y se le saca partido, no se emiten juicios y se añade algo nuevo al problema. En la segunda fase, se investigan modelos viejos, pero no para valorarlos, sino para reestructurar y reordenar, negando el dogmatismo y el absolutismo de lo ya establecido. Se buscan alternativas, aunque no sean necesarias prescindiendo del sentido común.

<sup>3</sup>se entiende a un conjunto de acciones de corte educativo que posee objetivos específicos de incidencia ante un contexto previsto. Integra acción, práctica y reflexión crítica; es relación entre dimensiones didácticas (relación con los saberes).

El enriquecimiento cognitivo se genera principalmente en el proceso, pues las dinámicas que se construyen entre los participantes de la actividad permiten aprender los unos de los otros a fin de lograr metas preestablecidas. El registro de estas interacciones representará una fuente de información basta para los fines de esta investigación, que podrá analizarse triangulando el resultado obtenido de la actividad, las observaciones del docente y la teoría.

Cabe señalar que la noción de comunidad de aprendizaje se relaciona directamente con las tecnologías libres y abiertas FLOSS<sup>4</sup>, que se emplean en este proyecto de investigación y este concepto fundamenta la importancia de trabajar con este tipo de herramientas, pues las tecnologías antes referidas se desarrollan mediante comunidades que las alimentan y robustecen con la participación voluntaria de cada miembro de dicha comunidad.

El proyecto consta de un taller “Rebo-binario” que opera totalmente en línea a través de dos vías: sesiones sincrónicas y sesiones de trabajo asincrónico. El taller contiene una batería de actividades orientadas a incentivar el desarrollo de capacidades cognitivas y prácticas que permitan a los estudiantes resolver problemas usando diferentes estrategias de pensamiento mediante tecnologías “permissivas” es decir, de uso y acceso libre.

Las sesiones sincrónicas se realizaron a través de la plataforma de videoconferencia Zoom acordando con el gru-





po y docentes titulares un horario fijo una vez por semana, en total se realizaron 9 sesiones durante el trimestre 20-P.

Las sesiones asincrónicas se desarrollaron de forma autónoma por los estudiantes, para ello se generaron manuales de trabajo semanales que el estudiante descargaba de un espacio de alojamiento en línea. Una vez concluidas las actividades, los estudiantes subían los resultados de sus ejercicios a una carpeta común alojada “Drive” en línea.

Para el trabajo sincrónico se plantearon actividades de discusión respecto a tecnologías informáticas y cultura digital, así como algunas otras para poner en práctica lo aprendido; en las actividades se resolvieron problemas vinculados a saberes digitales, creatividad, diseño y pensamiento computacional. En total son 4 módulos de trabajo, cada uno contiene actividades concretas diseñadas para la exploración y creación de proyectos con tecnologías informáticas. Dado que el objetivo es que desarrollen herramientas tecno-cognitivas, se trabaja con recursos análogos y digitales que se encuentren a su alcance. El *software* digital utilizado es totalmente permisivo y libre.

El contenido del taller se ha diseñado para estimular habilidades de pensamiento lógico, crítico y creativo para resolver problemas complejos mediante el uso y apropiación de herramientas informáticas libres para programar, así como promover el aprendizaje autogestivo y la colaboración entre pares. Los principales ejes temáticos de este curso son:

- A. Pensamiento Computacional.
- B. Creatividad y Diseño.
- C. Cultura digital: postura crítica, uso y apropiación de tecnologías libres.

Las tareas diseñadas en las actividades contemplan trabajo con tecnologías análogas y tecnologías informáticas e internet para la resolución del reto, lo cual permite evidenciar que los métodos del pensamiento computacional y la creatividad son estrategias generales aplicables a la resolución de problemas complejos en contextos y situaciones diversas que no se reducen al uso de una herramienta informática determinada.

Se considera que la resolución de los problemas en cada tarea depende principalmente de los procedimientos cognitivos empleados y que estos deben encontrarse vinculados a los medios y herramientas de que dispone el estudiante. La mayoría de los problemas tienen una serie de elementos compartidos: estado inicial, meta a lograr, conjunto de recursos, indicaciones en torno a lo que está permitido hacer y utilizar y lo que no (reglas), dominio sobre el que se aplica y, por último, experiencias de casos similares (Bordigan e Iglesias, 2019). El procedimiento en términos generales “un problema surge cuando existen obstáculos entre una situación dada y la situación a la que se quiere llegar, es querer encontrar un camino para poder llegar del estado actual al estado final, o al que se quiere obtener” (Torres, 2011).

La UAM-Xochimilco tiene un enfoque educativo que se basa en las particularidades pedagógicas del sistema modular, el cual a grandes rasgos plantea que la enseñanza debe vincularse a problemas de la realidad, ser revisados como objetos de estudio para posteriormente ser abordados de forma interdisciplinaria y mediante una investigación científica. La construcción del conocimiento se genera a través de discusiones y experimentaciones entre estudiantes y docentes (Arbesú, 2003); por tanto, el rol activo del estudiante es crucial en este sistema. Consideramos entonces que estos elementos coinciden sustancialmente con las perspectivas constructivistas consideradas para el desarrollo del proyecto Rebo-binario.

En el sistema modular, los trimestres denominados de Tronco Divisional (TD) 1 y 2 están previstos para concentrar estudiantes pertenecientes a una misma área de conocimiento para posteriormente continuar a las diversas ramas de “especialización” en diseño. En TD1 y TD2 los estudiantes tienen oportunidad de interactuar con estudiantes de muy variados perfiles e intereses interdisciplinarios, se trata de una etapa en la formación de los estudiantes de la UAM-X en la que adquieren conocimientos teórico-prácticos en diseño que les aporta un marco general para la expresión, investigación, desarrollo y aplicación de este dentro de su profesión.





Por ello, el Tronco Divisional se consideró como la etapa ideal para brindarles un marco formativo en materia tecnológica integral, que les aportara una visión mucho más amplia del eje tecnológico como materia de análisis respecto a las implicaciones político-culturales que conllevan, así como su adopción a manera de herramientas que les permite usar y producir desde su profesión. Lo anterior se apoya en actividades para incentivar pensamiento crítico, creativo, computacional y de diseño.

## CONCLUSIONES

Respecto al ángulo del vínculo entre las formas de pensamiento que se presenta en el proceso de solución, se puede señalar de manera general, que se efectúa combinatoriamente; sin aludir a las particularidades que se presentan dependiendo de la fase de solución, el sujeto manobra entre las formas lógicas de pensamiento cuando el problema debe ser abordado siguiendo un procedimiento estructurado y las formas intuitivas, espontáneas y versátiles cuando se enfrentan a momentos de incertidumbre.

En cuanto a la solución, se pudo observar que el producto presentó mayor o menor eficacia respecto al pensamiento computacional y mayor o menor originalidad y elaboración relacionado a la creatividad, dependiendo de tres factores que inciden directamente en este sentido: el primero, concierne al entendimiento del problema y los recursos; el segundo, al dominio alcanzado respecto a los mismos y el tercero, relacionado al goce o disfrute de la tarea o problema a resolver.

En cuanto al segundo ángulo, que aborda ambas formas de pensamiento como parte de una estrategia educativa integral en materia de tecnologías informáticas, se puede señalar que la tecnología informática es hoy un contexto ineludible para el desempeño de cualquier profesión. Por tanto, si desde la formación propicia la vinculación, se establece desde el entendimiento y no desde la mecanización, entonces se ofrecen circunstancias educativas en que se pueda explorar, manipular y comprender los recursos tecno-informáticos, lo cual permite un entendimiento a mayor profundidad, con ello, la posibilidad de imaginar lo que puede crear con esos recursos.

Con relación a lo anterior, hay que puntualizar que las tecnologías informáticas permisivas, no son por sí mismas determinantes para la apropiación, pero sí un factor de incidencia concluyente para establecer otra forma de vinculación entre el estudiante y el recurso tecnológico; en el que se trasciende del papel pasivo/operativo de un usuario, al de uno activo/creativo como productor, por las propias características de dichas las tecnologías.

Una de las características más relevantes de trabajar con herramientas libres y abiertas, es que cuentan con una comunidad que se construye en torno a la tecnología, que alimenta sus comunidades de intercambio al compartir trabajos, experiencias y consejos. Pretermiten el acceso y manipulación de los proyectos para su estudio, exploración y remezcla. Al contar con este recurso, los estudiantes tienen posibilidad de conectarse con otros, así como de construir conocimiento respecto a sus intereses. Se vinculan a otras formas de crear, reconociendo la necesidad de aprender de otros, de pertenecer a una comunidad y de actuar con ética, dando los créditos meritorios de aquellos que permiten desarrollar conocimiento a partir de los proyectos que comparten y, a su vez, contribuyen en esta práctica al seguir alimentando las comunidades.

Si a esto se le suma un entorno de aprendizaje que fomenta la experimentación a través del ensayo y error, el estudiante adquiere capacidades investigativas y analíticas sobre sus propios procesos, lo cual se traduce en estrategias generalizables que le permiten resolver problemas de índole diversa. Por tanto, desde este trabajo de investigación, podemos concluir con base en la observación empírica recabada, que la inclusión del pensamiento computacional como educación tecnológica, representa un marco amplio para el desarrollo de habilidades cognitivas y técnicas respecto a las tecnologías informáticas, que inciden desde este contexto, directamente como facilitadores y potencializadores de creatividad, tanto en procesos como producciones resolutivas de diferente índole. Esto contemplado como parte de una estrategia de educación integral, que posibilite las mejores condiciones para la construcción de un entorno de aprendizaje activo, de libre acceso y uso de los recursos, que facilite su apropiación.



## REFERENCIAS

- Area, M., Gutiérrez, A., y Vidal, F. (2012). *Alfabetización Digital y competencias informacionales* (Ed. rev.). Ariel.
- Artecona, F., Bonetti, E., y Darino, C. (2015). *Pensamiento Computacional. Un aporte para la educación de hoy*. Fundación Telefónica-Movistar.
- Babea, I (2015). *Alfabetización Digital Crítica. Una invitación a reflexionar y actuar*. Ondula.
- Brennan, K., y Resnick, M. (2012). Entrevistas basadas en artefactos para estudiar el desarrollo del Pensamiento Computacional (PC) en el diseño de medios interactivos. Documento presentado en el encuentro anual de la “American Educational Research Association”, AERA 2012, Vancouver, BC, Canada.
- Casado, R. (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Ariel.
- Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Eshet, Y. Alkalai. (2004). *Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*. The Open University of Israel.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.ht>
- Gilster, I. (1998). *Digital Literacy*. Wiley.
- Goldschmidt, G. (2017). Design Thinking: A Method or a Gateway into Design Cognition? *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 3(2), 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.sheji.2017.10.009>



- González, K., y Rincón, D. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. *Sophia*, Vol. (9), 79-94.
- Gros, B., y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103–125.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas* (Ed. rev.). Gedisa.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang.
- Lastra, A. (2016): El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono*, 14(14), 71-94. doi: 10.7195/ri14.v14i1.902
- Porto, M. (2008). Evaluación para la competencia creativa en la educación universitaria. *Cuadernos*, 35(1), 77–90.
- Resnick, M. (2008). Cultivando las semillas para una sociedad más creativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1–7.
- Romero, M., Lepage, A., y Lille, B. (2017). Computational thinking development through creative programming in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0080->
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Morata.
- Tristán López, A., y Mendoza González, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34(1), 147-183.
- Victoria, R. (2012). Invenovación. En Hernández Silverio. (Ed.), *Educación y contexto del diseño* (pp. 25–33). Ed. UAEM - Plaza y Valdez.



Vigotsky, Lev S. (1982). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. *Revista de Educación a Distancia*, 46(4) <http://www.um.es/ead/red/46/zapata.pdf>



## GAMIFICACIÓN DE LA TABLA PERIÓDICA

Gerardo Bolaños Arias

### RESUMEN

*Este trabajo presenta un estudio de caso en el que se utiliza la gamificación como estrategia pedagógica para el aprendizaje de los elementos de la tabla periódica. Existe resistencia del alumnado a aprender los elementos de la tabla periódica. Esta propuesta pedagógica se basa en un principio fundamental de la Neurodidáctica que es que las emociones influyen directamente en el aprendizaje. La estrategia se aplicó en 203 alumnos de Educación Media Superior. Los resultados obtenidos mediante una encuesta tipo Likert manifiestan una percepción de 89 % en aprendizaje activo, 95 % experimentó emociones de reto y desafío y 91 % mencionó que fue una estrategia innovadora. Un grupo con bajo índice de aprovechamiento incrementó 28 % el promedio de los elementos aprendidos y 81 % de los estudiantes aumentaron el número de los elementos aprendidos de la tabla periódica. El nivel de confiabilidad de acuerdo con el valor de Alfa de Cronbach fue de 0.79.*

**Palabras clave:** gamificación, neurociencia y emociones.

### INTRODUCCIÓN

En la asignatura de química el aprender los elementos de la tabla periódica es importante para la nomenclatura; sin embargo, la mayoría de los estudiantes no la asocian con un nuevo lenguaje, además, no la vinculan con situaciones de su vida. Les parece monótono, sin sentido y presentan una resistencia a aprenderse los elementos de la tabla periódica. Por tal motivo, esta propuesta pedagógica se basa en un principio fundamental de la Neurodidáctica que las emociones influyen directamente en el aprendizaje.

Gamificar no significa crear un juego entretenido, sino diseñar un proceso que permita cambiar comportamientos y motivar. Es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos de azar al ámbito educativo-profesional, donde los estudiantes experimentan emociones de reto, desafío, expectación y competencia. Estas emociones contribuyen al aprendizaje que depende del tipo de relación emocional que el alumno tenga con la materia (Casassus, 2007). La potencialidad educativa de los juegos serios viene determinada por el reconocimiento de que su misión va más allá del puro entretenimiento, hay que tener en cuenta los aprendizajes, las reglas y los retos determinando el orden, los derechos y las responsabilidades de los jugadores (Sánchez, 2015).

### DESARROLLO

Un principio de la Neurodidáctica establece que gamificación ayuda a desarrollar el cerebro emocional y cognitivo a la vez (Ferrer et al., 2018). Las teorías basadas en las neurociencias mencionan que el aprendizaje tiene relación directa fundamentalmente con los estímulos emocionales, de los que depende qué y con qué profundidad se aprende. Las estrategias didácticas que los docentes usan en el aula pueden favorecer el aprendizaje de los alumnos o impedirlo, en función de potenciar las emociones o inhibirlas. Esto es debido a que “el cerebro aprende mejor cuando el clima de la clase es relajado pero desafiante” (Benavidez y Flores, 2019, p.31). Los estudios demuestran





que los procesos emocionales son inseparables de los cognitivos. Contextos emocionales positivos facilitan el aprendizaje y la memoria, mediante la activación del hipocampo, esto sugiere la necesidad de generar climas emocionales en el aula que favorezcan el aprendizaje y proporcionen retos adecuados (Perez et al., 2018).

### ***Instrumento***

Es un estudio de caso para una propuesta de estrategia pedagógica (Casanova, et al., 2018). El instrumento de investigación fue una encuesta que consta de 18 ítems tipo Likert con una escala (donde 1=Totalmente en desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo) para determinar el grado de aceptación del alumnado en términos de aprendizaje, emociones de reto e innovación (Carrillo et al., 2018). Se implementó la gamificación a una muestra de 203 alumnos (39 % de la población). La consistencia interna de la encuesta fue calculada a través del Alfa de Cronbach (Merino y Lautenschlager, 2003).

### ***Procedimiento***

El diseño de la gamificación de la tabla periódica fue para cumplir con propósitos formativos de aprendizajes esperados con las siguientes características: objetivo pedagógico, simulación, interacción con la simulación, problemas y progresión, decoración y condición de uso (Lozada y Betancur, 2016).

Este estudio se llevó a cabo en 6 grupos del CBTis 41 en Ensenada, B.C.; antes de aplicar la estrategia pedagógica se efectuó una evaluación diagnóstica para determinar cuántos elementos de la tabla periódica conocían por nombre y símbolo, la media fue menor de 10 elementos.

La gamificación de la tabla periódica consiste en un juego de dos etapas: La primera es una breve introducción (5 minutos) donde se socializa la nomenclatura con un lenguaje y se vincula con los diferentes lenguajes que han existido y existen para destacar la importancia de la nomenclatura. Después, se dan las reglas del juego que consisten en contestar 23 preguntas que tienen imágenes familiares a los estudiantes y ganan 0.5 punto por cada respuesta correcta (figura 1).

*Figura 1.* Preguntas relacionadas con el contexto de los estudiantes





Para la primera parte de la gamificación se investigó en libros e internet el origen de los elementos de la tabla periódica por categoría:

1) Origen mitológico; 2) dedicados a personas; 3) por su color; 4) en honor a cuerpos celestes; 5) derivados de nombres de países, ciudades y continentes.

Se redactaron los reactivos de preguntas pensando en situaciones del entorno cotidiano de los alumnos para que relacionaran los nombres y símbolos de los elementos con aspectos familiares de su vida:

a) Las respuestas que estaban relacionadas con origen mitológico se asociaron con imágenes de esculturas, pinturas y estatuas para fomentar la cultura.

b) Se escogieron preguntas con mayor nivel de complejidad para que los estudiantes sintieran reto y aprendieran.

c) Durante la dinámica de la formación de palabras con los símbolos, los docentes interactuamos observando la forma de trabajo de los alumnos y orientándolos sobre las palabras que querían formar.

La segunda etapa de la gamificación consiste: En equipo de 5 alumnos formen palabras con los símbolos de los elementos de la tabla periódica. Entre más símbolos se usen para formar las palabras el puntaje es mayor. El equipo que tenga mayor puntaje gana. En ambas etapas hay premios (figura 2).

*Figura 2.* Formando palabras con los símbolos de los elementos de la tabla periódica



Como se aprecia en la gráfica 1, el porcentaje de reconocimiento por parte de los alumnos que tuvieron aprendizaje activo, que relacionaron los elementos de la tabla periódica con las preguntas y con la construcción de palabras es muy alto.



Gráfica 1. Percepción de la gamificación de la tabla periódica con relación a aprendizaje activo



En cuanto a las emociones asociadas a la gamificación, la respuesta de los alumnos fue muy exitosa pues el 95 % asoció esta técnica con la motivación, reto y diversión (gráfica 2). El grado de innovación y creatividad de esta gamificación es claramente manifiesta porque los estudiantes manifestaron que nunca habían jugado de esta manera y que pocos docentes les aplican este tipo de dinámicas en clase.

Gráfica 2. Percepción de la gamificación de la tabla periódica con relación a emociones de motivación, reto y diversión



El grado de innovación y creatividad de esta gamificación es claramente manifiesta en la gráfica 3, donde el 91 % señaló que nunca habían jugado de esta manera y que muy pocos docentes les aplican este tipo de estrategias pedagógicas en clase.

Gráfica 3. Percepción sobre el grado de innovación de la gamificación de la tabla periódica



La fiabilidad de consistencia interna de las respuestas de la encuesta se verificó a través de la aplicación del coeficiente de Alfa de Cronbach. Se obtuvo una confiabilidad aceptable (Alfa de Cronbach: 0.79). La tabla 1 muestra un análisis preliminar, en términos de porcentaje, del aprendizaje de los elementos de la tabla periódica (Corchuelo-Rodríguez, 2018). Los alumnos aumentaron 28 % el promedio de los elementos aprendidos, hubo un incremento de 33% en los estudiantes que lograron aprender 40 o más elementos y en 81 % aumentó la cantidad de alumnos que aprendieron más elementos de los que inicialmente conocían. Estos porcentajes son significativos partiendo de que se escogió al grupo más apático hacia el estudio y con el mayor índice de reprobación (ver tabla 1).



Tabla 1. Resultados de evaluaciones diagnóstica

Evaluación	
Evaluación diagnóstica	
Incremento	
diagnóstica	
puntual	
(%)	
	inicial
Cantidad de alumnos 42	42
Promedio y desviación estándar de	
elementos aprendidos	26.43 ±10.71 33.83 ±10.98 28 %
Cantidad de alumnos que alcanzaron	
la meta de aprender 40 elementos	1 alumno 15 alumnos 33. %
Cantidad de alumnos que	
incrementaron los elementos	
aprendidos	- 34 81 %

Los comentarios de la encuesta de satisfacción como se observa en la tabla 2, indican que los alumnos relacionaron la gamificación de la tabla periódica con el aprendizaje y no con una dinámica lúdica:



Tabla 2. Comentarios de estudiantes

Alumnos Comentarios
1. "Experiencia divertida y única, creo que el grupo aprendería más sobre la química con estos tipos de actividades".
2. "La verdad fue una dinámica muy divertida y participativa tanto para mí y mi equipo de trabajo, creo que algunos otros docentes se deberían unir en este tipo de aprendizaje".
3. "Fue muy divertida y me agrada que los maestros salgan del sistema clásico de enseñanza".
4. ¡Este tipo de actividades deberían hacer otros docentes! "Motivan mucho a la hora de aprender".
5. "Me agradó la manera de relacionar la tabla periódica con juegos y que nos divirtiéramos haciéndolo. Es una dinámica muy buena ya que, además de aprender te diviertes".
6. "Me gusta esta forma de trabajar, porque se me dificulta mucho la química y de esta manera puedo aprender más".
7. "Estuvo muy entretenida y aprendí cosas nuevas, me parece que si mi clase química tuviera esas dinámicas sería más fácil y entretenido aprender".
8. "Me interesó mucho y estuvo muy divertido, aprendí elementos".
9. "Me gustó la manera en que aprendimos hoy, fue totalmente nueva para mí".
10. "Ayuda a aprender los símbolos".
11. "Estuvo muy padre sí comprendí la tabla mejor".





Esta estrategia confirmó que las emociones son críticas para los procesos de ordenamiento mental, el impacto emocional de una experiencia de aprendizaje puede continuar recordándose durante largo tiempo (Molina, et al., 2017). Esto quiere decir que los sentimientos forman parte ineludible del aprendizaje, esto se aprecia en los comentarios de la encuesta de satisfacción que indican que los alumnos relacionaron la gamificación de la tabla periódica con el aprendizaje y no con una dinámica lúdica. Esto es importante porque la Neurociencia ha descubierto que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje y los procesos cognitivos son inseparables de las emociones (Cañal de León, 2014).

## CONCLUSIONES

La mayoría de los juegos didácticos virtuales que se buscaron en internet promueven la memorización como habilidad cognitiva para el aprendizaje y la dinámica del juego es muy similar. Esta estrategia pedagógica es innovadora y creativa porque es una manera muy diferente de promover el aprendizaje activo de los alumnos. La habilidad cognitiva que fomenta la gamificación de la tabla periódica es “relacionar” mediante asociar el origen de los elementos con aspectos cotidianos o conocimientos de cultura general. Las preguntas y la construcción de palabras usando los símbolos de los elementos, genera un “choque cognitivo” en los estudiantes, indispensable para la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos. Este choque cognitivo y las reglas del juego generan emociones de reto, expectación, desafío que son necesarias para mantener la atención y motivación, las cuales producen un aprendizaje más duradero (Bolaños y Avilés, 2022).

El aprendizaje depende del tipo de relación emocional que el alumno tenga con la materia y las emociones de reto y desafío que produjo la gamificación de la tabla periódica expuso a los estudiantes a situaciones emocionales que generan estrés de baja intensidad que favorece el aprendizaje (Morgado, 2014; Sailer et al., 2017).

## REFERENCIAS

- Benavidez, V. y Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *WIMBLU*, 14(1), 25-33. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/35935>
- Bolaños, G. y Avilés, P. (2022). Gamificación de la Tabla Periódica: propuesta de estrategia pedagógica. En D. Gutiérrez, J.A. Mercado, J.J. Cordero (Ed.), *Neurociencia y educación*, 29-42.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio. [http://www.academia.edu/33769023/Casassus\\_Juan\\_\\_La\\_Educacion\\_Del\\_Ser\\_Emocional.pdf](http://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan__La_Educacion_Del_Ser_Emocional.pdf)
- Cañal de León, P. (2104). Cerebro, memoria y aprendizaje: aportaciones de la neurobiología a la didáctica y a la práctica de la enseñanza. *Investigación en la escuela*, 84, 19-29. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.02>



- Carrillo, A., Estévez, C. y Gómez-Medina, M. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1 (1), 203-212. doi:<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1190>.
- Casanova, G., Parra, M. y Molina, J. (2018). La gamificación ajedrecística como estrategia pedagógica para el profesorado: un estudio de caso en el Grado en Química. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp.101-111). OCTAEDRO.
- Corchuelo-Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Ferrer, S., Fernández, M., Polanco, N., Montero, M. y Caridad, E. (2018). La gamificación como herramienta en el trabajo docente del orientador: innovación en asesoramiento vocacional desde la neurodidáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 165-182. doi: <https://doi.org/10.35362/rie7813236>
- Merino, C. y Lautenschlager, G. (2003). Comparación Estadística de la Confiabilidad Alfa de Cronbach: Aplicaciones en la Medición Educacional y Psicológica. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(2), 127-136. doi: [10.5354/0719-0581.2012.17668](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2012.17668)
- Molina, J., Parra, M. y Casanova, G. (2017). Neurodidáctica aplicada al aula en el contexto universitario. En R. Roig-Vila (Ed.), *Redes colaborativas en torno a la docencia universitaria* (pp.115-125). ICE.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar. Claves cerebrales de la memoria y la educación*. Ariel.
- Lozada, C. y Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. doi: [10.22395/rium.v16n31a5](https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5)



Pherez, G., Vargas, S. y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149.pdf>

Sailer, M., Hense, J., Mayr, S. y Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computer in Human Behavior*, 69, 371-380. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Sánchez, F. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 13-15. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554758002.pdf>

## **Línea 4**

**Evaluación de la docencia y  
evaluación del aprendizaje  
en la universidad**

---





# LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL NOROESTE DE MÉXICO

Laura Elena López Hernández  
Nathiel Pérez Díaz

## RESUMEN

*El presente trabajo tiene como objetivo describir los resultados de la evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de la satisfacción estudiantil, del periodo enero-abril del 2023 en una universidad privada del Noroeste de México, con el fin de reconocer sus alcances para incorporar el instrumento aplicado al modelo de evaluación docente de la universidad en la que se desarrolló el estudio. Estos resultados se indagaron a partir de la aplicación de un cuestionario unidimensional denominado Escala de Satisfacción Estudiantil con el Desempeño Docente (ESEDD) basado en el Modelo Social Cognitivo de la Satisfacción Académica de Lent. La población participante se seleccionó por medio de un muestreo no probabilístico: se eligieron 441 estudiantes de todos los grupos de los turnos matutino y vespertino, de cinco licenciaturas de la universidad en cuestión. Los resultados muestran que los estudiantes mantienen un nivel de satisfacción del 89.52 % con respecto a los elementos que se evalúan con el cuestionario. La información obtenida es relevante para sustentar la mejora de la calidad de la docencia y para contribuir al diseño del nuevo modelo de evaluación docente para esta institución educativa.*

**Palabras clave:** evaluación docente, satisfacción estudiantil.

## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria es esencial para aportar soluciones a los problemas sociales y económicos de los contextos en los que operan las instituciones educativas de nivel superior (IES) y es fundamental para facilitar la incorporación de los futuros egresados a empleos calificados y, por ende, mejor remunerados. De ahí la relevancia de la evaluación de los roles que ejercen los profesores universitarios para la vida académica del estudiantado, porque el buen ejercicio de la tarea docente contribuye a asegurar la pertinencia y la calidad de la educación superior ante los constantes cambios en los mercados de trabajo y en el ejercicio de las profesiones en el mundo globalizado (Herrera, De la Cruz, Baeza y Hernández, 2017).

Por sus repercusiones, para el estudiantado y para toda la sociedad, la tarea del docente universitario debe analizarse con el sustento de modelos y sistemas de evaluación dinámicos, específicamente diseñados para que aporten insumos que sustenten la reflexión sobre los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje para fortalecer la mejora continua de las IES (Villavicencio, 2008). Los modelos de evaluación del profesorado universitario deben asumir comprensivamente el complejo perfil del profesor universitario y las multitareas que ejerce: facilita el aprendizaje, elabora recursos didácticos, asesora en el desarrollo de productos, evalúa al estudiantado y se constituye como un modelo para los futuros profesionales (Martínez, Gómez, Hernández, Flores y Sánchez, 2016). De ahí la importancia de la identificación del profesor con el estudiante, y una de esas vías para reconocer esta alianza, la constituyen los procesos y resultados de la aplicación de instrumentos de evaluación para medir la percepción de la satisfacción estudiantil con la labor docente en los programas universitarios.





## DESARROLLO

El ejercicio de una docencia de calidad en las instituciones de educación superior (IES) es esencial para asegurar un adecuado desenvolvimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, con el propósito de que incida efectivamente en el desarrollo de las competencias profesionales que requieren los futuros egresados para insertarse con éxito en el mundo laboral (Valentín-Martínez y Mayor-Ruíz, 2023). Así que, por los alcances inmensurables de su labor, el profesorado debe contar con las destrezas académicas y técnicas para realizar el trabajo áulico y para gestionar las actividades académico-administrativas que requieren las universidades como: la elaboración de las planeaciones de los cursos, las evaluaciones estudiantiles y los informes pertinentes a sus actividades docentes, aunado a esto, debe reconocer las formas de implementación en el campo laboral de los contenidos académicos de las materias a su cargo.

Precisamente, por las peculiaridades del perfil del profesor universitario se requiere que los procesos evaluativos sobre su desempeño sean dinámicos y multidimensionales y que consideren las percepciones del estudiantado como un elemento importante para sustentar las estrategias de mejora de su actuación, pero algunos docentes consideran que no es adecuado involucrar a los estudiantes en la evaluación de su desempeño porque no poseen los puntos de referencia profesionales sobre la docencia universitaria, ni cuentan la madurez para emitir valoraciones objetivas (Martínez et al, 2016). En sentido contrario a estas opiniones, algunos expertos sostienen que los estudiantes constituyen el medio principal para obtener información sobre la eficacia docente (Colina, Medina, Cendros y Montoya, 2008).

Además, al no existir modelos de evaluación docente universales es necesario que las universidades definan marcos de referencia propios, fundados en definiciones conceptuales y operativas que respondan a las cuestiones sobre ¿Qué evaluar? y ¿Cómo evaluar? (Colina et al, 2008). En esta línea, uno de los elementos del modelo de evaluación docente de la universidad que fue estudiada, lo constituye el cuestionario que sirve para evaluar la satisfacción con el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes porque el tipo de experiencia que tienen con el profesor en el aula es único, ya que ningún otro actor institucional puede acceder de forma tan directa y constante a la experiencia educativa (Rodríguez y Guiomar-Coelho, 2018).

De ahí, las instancias de las IES involucradas en los procesos de evaluación del profesorado consideren que las percepciones estudiantiles sobre el docente son relevantes para plantear la mejora de la calidad de la formación universitaria que las IES ofrecen. En el caso de la universidad en la que se desarrolló el presente estudio, no constituyen la única fuente de su modelo de evaluación porque también incorporan la observación de la práctica por un par docente, la opinión del coordinador del programa y un cotejo del cumplimiento de las tareas académico-administrativas que debe cumplir el profesor (UDCI, 2021).

En el caso particular de esta institución, la base teórica de la evaluación del desempeño docente la constituye el Modelo Social Cognitivo de la Satisfacción Académica de Lent (Lent, Singley, Sheu y Gainor 2005), que postula que las personas son agentes activos que son influidos en su bienestar y estado emocional por la cultura, el ambiente y sus propios recursos (Lapuente, Flores, Muñoz y Medrano, 2019). Asimismo, en el caso de los estudiantes, el trato con personas significativas como los profesores, puede favorecer el logro de sus metas (Lent et al, 2005). Por lo tanto, la satisfacción académica se considera como un concepto relevante para comprender el comportamiento y las actitudes de los estudiantes: el Modelo de la Satisfacción Académica de Lent postula que los altos niveles de satisfacción estudiantil se relacionan con mayores avances en el logro de las metas académicas (Medrano, Liporace y Pérez, 2014) y, en este caso, ante el aprendizaje por la mediación que ejerce el profesorado.



## **Método**

### **Objetivo.**

En el presente trabajo se describen los resultados de la evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de la satisfacción estudiantil, durante el periodo enero-abril del 2023 en una universidad privada del Noroeste de México, con el fin de reconocer sus alcances para incorporar el instrumento que fue aplicado al modelo de evaluación docente de la universidad en la que se desarrolló el estudio.

### **Diseño.**

Esta investigación es descriptiva, transversal, no experimental. Se desarrolló un estudio cuantitativo en el que, por medio de técnicas de estadística descriptiva, se analizaron los resultados porcentuales de la evaluación del desempeño del profesorado desde la perspectiva de la satisfacción estudiantil en una universidad privada situada en el Noroeste de México, con la intención de que los datos recabados contribuyan a fundamentar la incorporación del instrumento de evaluación aplicado a los elementos constituyentes del modelo de evaluación docente específico para las necesidades de esta universidad.

### **Población y muestra.**

La muestra se eligió por medio del método no probabilístico por conveniencia de una población constituida por los 1217 estudiantes de una universidad del Noroeste de México, los criterios de inclusión fueron que estuvieran inscritos en los programas en los que se llevó a cabo el estudio durante el periodo enero-abril de 2023 y que contaran con correo institucional. Participaron de forma anónima y voluntaria, 441 estudiantes distribuidos entre los turnos matutino (76.75 %) y vespertino (23.25 %), en los grupos de cinco licenciaturas: Administración de Empresas, Ciencias de la Educación, Comercio Internacional, Contaduría Pública y Psicología. La muestra se constituyó con 126 (28.57 %) hombres y 315 (71.43 %) mujeres, Las edades de los participantes se situaron entre los 18 a los 48 años, con una media de 21.9 (D.E.= 3.77).

Para el presente estudio se desarrolló un instrumento unidimensional que se denominó Escala de Satisfacción Estudiantil con el Desempeño Docente (ESEDD), para medir el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto al desempeño de su profesor, que consta de siete ítems que representan las variables: amabilidad y respeto del docente hacia los estudiantes, motivación a la participación estudiantil en clase de parte del docente, percepción del estudiante sobre el dominio del docente acerca de la asignatura que imparte, satisfacción estudiantil con la metodología de enseñanza aplicada por el profesor, satisfacción estudiantil con las formas de evaluación propuestas por el docente, satisfacción estudiantil con el liderazgo académico ejercido por el docente y, finalmente, satisfacción con el propio aprendizaje en la asignatura, que se puntúan por medio de una escala de Likert de cinco puntos que va de 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. Los resultados se clasifican de acuerdo con los siguientes niveles: -59, Malo; 60-69, Regular; 70-79, Bueno; 80-89, Muy Bueno; 90-100, Excelente.

El ESEDD se elaboró con base en la Escala de Satisfacción Académica (ESA) de Lent y colaboradores (Lent et al., 2005) que incorpora las variables: creencias de autoeficacia, expectativas de resultados, ambiente de apoyo y progreso percibido respecto a la meta, son predictores de la satisfacción de los estudiantes respecto a los dominios académicos y sociales de sus propias vidas. Este instrumento, en varios estudios, ha presentado valores de alfa de Cronbach entre .86 (Lent et al., 2005) y fue adaptado al español por Medrano y colaboradores (2010). En diferentes



aplicaciones ha mostrado valores de alfa de Cronbach similares a la versión original y para el presente estudio el instrumento arrojó valores de alfa de Cronbach de .98 lo que indica un valor excelente en su consistencia interna.

### **Procedimiento.**

El cuestionario ESEDD se digitalizó en un formulario electrónico y se obtuvo la aprobación de las autoridades académicas para su aplicación entre los meses de febrero y marzo del 2023. Los estudiantes recibieron el cuestionario ESEDD por medio del correo electrónico institucional y accedieron a responder voluntariamente de forma electrónica después de conocer los fines y alcances del estudio, así como el tratamiento ético de la información que fue recopilada. Los resultados se organizaron en una base de datos en formato *Excel* y los datos se analizaron en el programa SPSS.

### **Resultados**

En la tabla 1 se muestran los promedios de los resultados por programa, la media fue de 4.49, la mediana fue de 4.51, la moda fue de 4.44 y 4.57, la DE fue de .1519. Los puntajes más elevados que otorgaron los estudiantes al desempeño de los profesores se encuentran en la licenciatura en Contaduría Pública con un promedio de 4.66 que equivale a un porcentaje del 93.20 % y los puntajes más bajos se presentaron en la licenciatura en Ciencias de la Educación (4.28). Los ítems mejor evaluados por el estudiantado fueron: El docente se conduce con amabilidad y respeto hacia el grupo, con un puntaje promedio de 4.60 que equivale a una calificación de 91.94 %; seguido por: El docente demuestra dominio acerca de la asignatura que imparte, con un puntaje promedio de 4.58, equivalente a 91.54; le sigue: El docente fomenta la participación del grupo durante la clase, con un puntaje promedio de 4.55, que corresponde a un 90.91 %. Por lo tanto, se aprecia que los estudiantes valoran los aspectos relacionados con la interacción del profesorado y su grado de experiencia y preparación (ver tabla 1).



Tabla 1. Promedios y porcentajes por ítem de la aplicación del ESEDD por programa

Ítems	Adminis- tración de Empresas	Ciencias de la Edu- cación	Comercio Interna- cional	Con- taduría Pública	Psi- cología	To- tal
1. El docente se conduce con amabilidad y respeto hacia el grupo	4.70	4.33	4.57	4.77	4.62	4.60
2. El docente fomenta la participación del grupo durante la clase	4.67	4.31	4.51	4.70	4.54	4.55
3. El docente demuestra dominio acerca de la asignatura que imparte	4.65	4.34	4.60	4.73	4.56	4.58
4. Estoy satisfecho con el método de enseñanza usado por el docente	4.50	4.16	4.37	4.57	4.32	4.38
5. Estoy satisfecho con la forma de evaluar del docente	4.52	4.29	4.44	4.62	4.44	4.46
6. Me encuentro satisfecho con el liderazgo del docente durante el curso	4.57	4.25	4.48	4.65	4.47	4.48
7. Estoy satisfecho con mi aprendizaje en esta asignatura	4.51	4.28	4.44	4.60	4.37	4.44
<b>Total</b>	<b>4.59</b>	<b>4.28</b>	<b>4.49</b>	<b>4.66</b>	<b>4.47</b>	<b>4.50</b>

A continuación (tabla 2), se presenta los promedios por programa, el promedio total y las calificaciones equivalentes de la aplicación del ESEDD por licenciatura, además de la media (4.49), la mediana (4.49) y la DE (0.144) de los baremos que se definieron para la evaluación. La calificación institucional otorgada al desempeño del profesorado desde la perspectiva de la satisfacción estudiantil fue de 89.52, lo que equivale a un nivel de percepción de “Muy bueno” de acuerdo con la escala elaborada. En cuanto a los programas evaluados, el promedio más elevado se presentó en la licenciatura en Contaduría Pública con 4.66 y la carrera con el puntaje promedio más bajo fue Ciencias de la Educación que obtuvo 4.28 (ver tabla 2).



Tabla 2. Promedios, porcentajes y nivel de percepción del ESEDD por programa

Programa	Promedio	Porcentaje	Nivel de percepción
Administración de Empresas	4.59	91.79	Excelente
Ciencias de la Educación	4.28	85.40	Muy bueno
Comercio Internacional	4.49	87.80	Muy bueno
Contaduría Pública	4.66	93.20	Excelente
Psicología	4.47	89.40	Muy bueno
<b>Total</b>	<b>4.50</b>	<b>89.52</b>	<b>Muy bueno</b>

Los resultados a partir de los datos obtenidos permiten observar que el nivel de percepción de los estudiantes en las cinco licenciaturas que fueron estudiadas, acerca de la satisfacción con el desempeño del profesor se encuentran en el nivel “Muy bueno”. Las autoridades institucionales coinciden en resaltar que estos datos cumplen con las metas de los indicadores sobre el desempeño docente para el periodo enero-abril del 2023 y, que tanto el ESEDD como los resultados de su aplicación, se socializarán entre los expertos que conforman el Consejo Académico de la IES investigada para obtener su aprobación para la incorporación final del instrumento a su nuevo modelo de evaluación docente.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos pueden ser útiles como fuente de información para sustentar los ejercicios de análisis sobre la calidad de la docencia en la IES que fue estudiada y fundamentar las propuestas de mejora del desempeño del profesorado con relación a las expectativas estudiantiles. También, se pueden elaborar análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) para fortalecer los programas de formación del profesorado y focalizarlos a las necesidades institucionales y del estudiantado detectadas a partir de los resultados de la aplicación del ESEDD. En cuanto al trabajo en el aula, es necesario guiar al profesorado por medio de tutelajes, para que incorporen a su práctica docente, métodos y técnicas de enseñanza innovadores que incidan en la satisfacción de los estudiantes con sus estudios.

Precisamente, se requiere asegurar la sinergia académica de la diada profesor–estudiante para superar los resultados de los indicadores institucionales sobre rendimiento escolar, retención y eficiencia terminal para abatir la deserción y asegurar la pertinencia del logro de las competencias de egreso, especialmente en el contexto disruptivo de la postpandemia. Asimismo, los datos obtenidos se deben ponderar a la luz del resto de los elementos que integran el modelo de evaluación docente de la universidad en cuestión (observación de la práctica por pares académicos, opinión del coordinador y cumplimiento de requisitos administrativos) para lograr una visión panorámica e integral de la compleja tarea de la docencia universitaria.





## REFERENCIAS

- Colina, Z., Medina, N., Parra, D., Cendros, J., y Montoya, C., (2008). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función de docencia universitaria. *Investigación Educativa*, 12(22), 99 – 126. <https://revistas-investigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3867>
- Herrera, L., De la Cruz, A., Baeza, J., y Hernández, L., (2017). *Diagnóstico del proceso actual de evaluación del desempeño docente caso UPGM en la carrera de LCIA*. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Tabasco 2017, 9(3). <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/600f353b5920a869ff0beb80/1611609412620/Aplicaci%C3%B3n+del+Saber+Academia+Journals+-+Tabasco+2017+-+Tomo+10.pdf>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B., Treistman, D., y Ades, L. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lapunte, L., Flores, P., Muñoz, R., y Medrano, L., (2019). Evaluación de un modelo socio-cognitivo de la satisfacción laboral en trabajadores argentinos. *Estudios de Psicología (Natal)*, 24(1), 12-20. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190002>
- Martínez, A., Gómez, F. J., Hernández, I., Flores, F., y Sánchez, M. (2016). Evaluación del desempeño docente en la especialización de Medicina Familiar. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(5), 612-619. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28339907>
- Medrano, L., (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 5 – 14. [https://www.researchgate.net/publication/307829659\\_Adaptacion\\_de\\_la\\_Escala\\_de\\_Satisfaccion\\_Academica\\_a\\_la\\_Poblacion\\_Universitaria\\_de\\_Cordoba](https://www.researchgate.net/publication/307829659_Adaptacion_de_la_Escala_de_Satisfaccion_Academica_a_la_Poblacion_Universitaria_de_Cordoba)



- Medrano, L., Pérez, E., y Fernandez, M. (2014). Sistema de Evaluación Informatizado de la Satisfacción Académica para Estudiantes Universitarios de Primer Año, Grupo de Investigación Investigación Psicoeducativa y Psicopedagó. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2) 541-562. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35457/CONICET\\_Digital\\_Nro.37d3d03a-2f63-4200-b04a-23e730a814f7\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35457/CONICET_Digital_Nro.37d3d03a-2f63-4200-b04a-23e730a814f7_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Rodríguez, V. y Guiomar-Coelho, B., (2018). Evaluación del desempeño de los docentes de la asignatura Histología y Embriología. *Educación Médica Superior*. 32(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412018000300015](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300015)
- UDCI. (2021). *Manual de Evaluación del Personal de las Áreas Académicas*. Universidad de las Californias Internacional.
- Valentín-Martínez, B., y Mayor-Ruiz, C. (2023). La evaluación del profesorado universitario: una mirada del estudiantado. *Educação E Pesquisa*, 49, e241907. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349241907es>
- Villavicencio, J. (2008). Evaluación del desempeño docente: la experiencia del Programa Académico de Odontología de la Universidad del Valle, 2005-2007. *Colombia Médica*, 39(1), 57-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28339907>



## METAEVALUACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL DE POSGRADO

Lina Maria Osorio Valdés

### RESUMEN

*La evaluación docente es una práctica a la que cada vez se le otorga mayor importancia en la educación superior por ser un insumo fundamental para la promoción de la calidad. Este artículo da cuenta de una investigación holística de enfoque cualitativo, en la que se analizó la evaluación docente en el nivel de posgrado a través de la recopilación de las voces de la comunidad educativa, para la promoción de una docencia universitaria de calidad. Para ello, se utilizó un cuestionario en línea con preguntas abiertas y tipo Likert, diligenciado por una muestra no probabilística y autoseleccionada de docentes y estudiantes del nivel de posgrado. En el primer momento de enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, se caracterizó la evaluación, encontrando una percepción positiva de la manera en que se realiza en términos de suficiencia, claridad y pertinencia. El segundo momento, fue proyectivo a través del cual se identificaron oportunidades de mejora como: incorporar nuevas preguntas, instrumentos y técnicas; involucrar a más personas además de los estudiantes; usar los resultados para diseñar planes de mejora; fomentar la participación y divulgar una definición de docencia de calidad de manera que sea un punto de partida para realizar la evaluación.*

**Palabras clave:** evaluación, docencia, calidad, posgrados, metaevaluación.

### INTRODUCCIÓN

Desde la aparición masiva de las universidades en los años sesenta en el mundo y los cuestionamientos que se realizaron en la década de los ochenta frente a la relación entre docencia e investigación; el rol del docente al interior de las universidades se ha ido reinventando y revaluando (Hénard & Leprince-Ringuet, 2008), por lo que es quizá la calidad de esta actividad uno de los objetos de evaluación que más atención ha tenido al interior de las instituciones educativas en los últimos años. Esto sucede inicialmente, producto de la necesidad de acreditación de las universidades, por lo que tuvo un corte más administrativo, sin un proceso de reflexión previa sobre cómo debía suceder (Loredo, 2015) para que, tanto los docentes como las instituciones educativas lograran sacar el mayor provecho de este. Es así como con el pasar del tiempo, la calidad de la docencia se asocia con la de los aprendizajes de los estudiantes, la formación del profesorado y el desarrollo profesional del docente universitario (Jerez et al., 2016).

Este artículo es producto de una investigación realizada en una universidad privada de Bucaramanga, Colombia y que tuvo como principal objetivo analizar el proceso de evaluación docente, a través de la recopilación de las voces de los actores de la comunidad educativa, para la promoción de una docencia universitaria de calidad. En la primera parte se presentan algunos elementos clave del marco teórico, los tres aspectos que constituyen el planteamiento del problema y se describe el ejercicio metodológico llevado a cabo. Finalmente, se presentan de manera sucinta los resultados, discusión y conclusiones.



## DESARROLLO

El término calidad permite ser interpretado de diferentes maneras atendiendo al grupo, persona, situación y espacio de tiempo particular. Como lo señala Biggs (2001) calidad puede referirse a un resultado, un producto o un proceso, es un concepto relativo y multidimensional, por ello su definición y análisis debe hacerse teniendo en cuenta el contexto. Para el caso de la universidad, entendida esta como un sistema, la calidad depende no solo de acciones individuales, sino también de la interacción entre estas. Por lo que, para hablar sobre ella, es necesario realizar un análisis teniendo en cuenta de manera conjunta e individual todos los actores y factores organizativos y ambientales que toman parte dentro de un proceso de formación (Rodríguez, 2001).

Por su parte, la evaluación es un tema intrínseco al ámbito educativo y directamente relacionado con los procesos de calidad de la educación. Corresponde a una valoración sistemática de la eficacia y resultados planeados o no, de la aplicación de las políticas y el reflejo del sistema educativo en el aula, la institución, los distintos niveles y modalidades de formación (Tiana & Santángelo, 1994). Es precisamente la creciente preocupación en el mundo alrededor de este tema, la que ha traído consigo el diseño de sistemas de evaluación educativa tan diversos como cada país, aunque con un objetivo común: dar cuenta de los resultados de formación de los estudiantes, de la manera en la que sucede el proceso de enseñanza y de las personas que hacen parte de este, incluidos allí los docentes. Es así, como la evaluación se convierte en un excelente mecanismo para obtener y difundir información rigurosa, contrastada y equilibrada sobre los estudiantes, los programas, los docentes, los servicios y las instituciones, por nombrar algunos.

En ese orden de ideas, entendiendo que la calidad depende de diferentes actores dentro del sistema educativo, y que la evaluación permite dar cuenta de las acciones y resultados de ellos, surge el interés por delimitar a qué se hace referencia cuando se habla de una docencia de calidad y de qué manera se está evaluando, para lo cual preguntas como: ¿Qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿cuándo se evalúa? O, ¿para qué se evalúa? Se hacen necesarias, toda vez que no existe un modelo exclusivo, ni una única manera de hacerlo.

Para la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) no es ajena la reflexión permanente sobre la manera en que sucede la evaluación docente y la preocupación por favorecer la calidad de la docencia. Así que, si bien existe actualmente un modelo de seguimiento y evaluación de desempeño del profesor, registrado en el reglamento de profesores y en el que se definen tres aspectos a tener en cuenta: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (art.62) y una serie de herramientas y participantes para llevarlo a cabo (UNAB, 1997), ejercicios de metaevaluación como el que se desarrolló en la investigación que dio como resultado el presente artículo, permiten identificar algunas oportunidades de mejora.

La primera de ellas, corresponde a la revisión de lo que significa ser un docente UNAB y lo que se entiende por calidad de la docencia a la luz de las transformaciones que ha vivido el mundo en materia económica, educativa, social, política, cultural y tecnológica en las últimas décadas; las cuales han impactado en los sistemas educativos y establecido una nueva concepción filosófica de los docentes y de las instituciones de educación superior (Hernández, 2008). La segunda, está relacionada con enriquecer el modelo actual a partir de la revisión de elementos, dimensiones, variables e instrumentos reconocidos como buenas prácticas antes, durante y después del proceso de evaluación, en otras universidades de Colombia y el mundo.

La tercera oportunidad de mejora tiene que ver con la coherencia entre lo que está consignado sobre el proceso de evaluación en los diferentes documentos institucionales, versus lo que realmente sucede en el día a día. Hoy por hoy, la mayor cantidad de información se recopila a través del cuestionario que los estudiantes diligencian (heteroevaluación); la coevaluación y autoevaluación no siempre se llevan a cabo por las particularidades de cada uno de los niveles. Esto genera que en la puesta en escena simplemente se supriman momentos o se ajusten instrumentos sin una reflexión desde la manera en que el modelo original fue concebido o de las necesidades de cada nivel.



Es a raíz de estas tres oportunidades de mejora identificadas que se planteó un análisis de la evaluación de la docencia universitaria en el nivel de posgrado, a manera de metaevaluación, es decir, una evaluación de la evaluación (Santos, 1996) haciendo énfasis en los actores que participan; las dimensiones; los criterios utilizados; los momentos en que sucede; los instrumentos y el uso que se le da a los datos que se recopilan para que, más allá de calificar al maestro, este proceso permita generar espacios de capacitación, reflexión y aprendizaje, buscando dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera, a través del proceso de evaluación del docente, es posible promover una *docencia de calidad*?

Para ello, se llevó a cabo una investigación desde la concepción holística en donde los paradigmas no son contradictorios, sino que se complementan, abarcando incluso aquellas cosas que los tradicionales no estaban teniendo en cuenta. El enfoque fue cualitativo ofreciendo la posibilidad de obtener datos descriptivos y utilizar una multiplicidad de métodos para explorarlos y abordar de manera holística situaciones sociales complejas (Vasilachis de Gialdino, 2014). Los diseños de orden descriptivo y predictivo/proyectivo (algunos autores los llaman predictivo, otros proyectivo) corresponden a dos de los 10 holotipos planteados en la investigación holística de Hurtado (2010). Durante el momento descriptivo se buscó analizar la manera en la que sucede el fenómeno, en este caso la evaluación docente; mientras que con el diseño predictivo se anticiparon situaciones a partir del conocimiento de condiciones previas sobre el mismo (Ballestin y Fabregues, 2018).

A su vez, los diseños seleccionados dieron paso a dos grandes momentos dentro de la investigación. Un primer momento perceptual a través del cual se caracterizó la manera en la que se viene llevando a cabo y es comprendido tanto por estudiantes como por docentes, el ejercicio de evaluación de la docencia, y se identificaron sus percepciones y el conocimiento que tienen sobre este. El segundo momento, fue comprensivo, que en el que se analizó la información obtenida y se plantearon recomendaciones de mejora al actual proceso de evaluación docente en busca de la promoción de una docencia de calidad.

Con respecto a la población, estuvo constituida por docentes y estudiantes que participaron en el ejercicio de evaluación de la docencia. La muestra fue no probabilística-autoseleccionada, obteniendo así la participación de 30 docentes y 127 estudiantes de posgrado. Este tipo de muestreo, el instrumento: una entrevista estructurada que permitió incluir preguntas abiertas y cerradas, así como computar de manera cuantitativa algunas respuestas (Ballestin & Fabregues, 2018); y su aplicación: se envió a través del correo electrónico; fueron seleccionados porque eran los elementos a los que tenía acceso la investigadora durante la pandemia por el COVID-19, la cual implicó que durante más de 20 meses se llevara a cabo un trabajo remoto desde casa, dificultando la interacción con estudiantes y docentes, y con ello la aplicación y seguimiento de técnicas e instrumentos.

El procesamiento de los datos cualitativos se hizo mediante un proceso dialéctico entre el análisis de contenido deductivo e inductivo para lo cual se definieron tres grandes categorías: el docente universitario, docencia de calidad y evaluación docente. En cuanto a los resultados de la investigación, estos dejan ver como en términos generales, la percepción del proceso y del instrumento único utilizado a la fecha (cuestionario) es positiva. Por ejemplo, para los estudiantes es la posibilidad de tener voz y ofrecer así sus reflejos sobre el programa, la práctica docente y a la institución. Para los docentes es una manera de recopilar información sobre lo que piensan sus estudiantes de la experiencia vivida en el aula, observaciones, críticas y oportunidades de mejora.

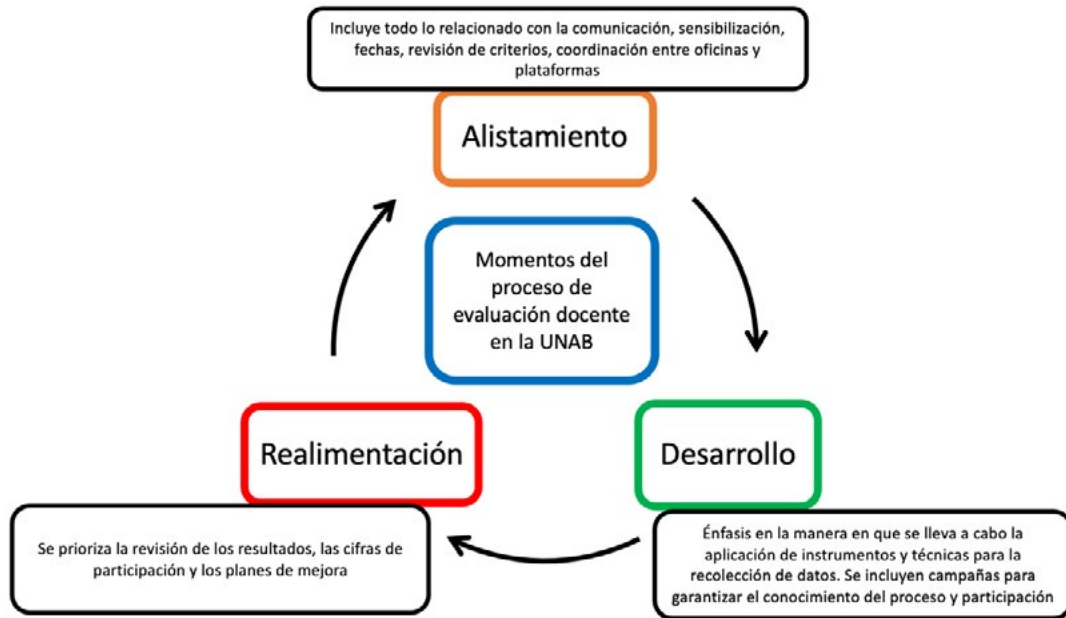
También los resultados de la investigación dan cuenta de cómo la evaluación docente ha ido sufriendo cambios a lo largo del tiempo a raíz del mayor interés de los *stakeholders* frente al retorno de la inversión (Yorke, 2000), la calidad (Telford & Masson, 2005), la formación versus el renombre de la institución (Rodríguez, 2001) y la responsabilidad social de la universidad con el país (Neave, 1998); ofreciendo así oportunidades de mejora en varios aspectos del proceso. Por un lado, se proponen, producto de la investigación, tres momentos en los que puede ser organizado y llevada a cabo la evaluación de los docentes, estos son: 1) alistamiento (antes de la aplicación de los instrumentos y técnicas); 2) desarrollo (durante la ventana de aplicación de los instrumentos y técnicas de recolección de datos) y 3) realimentación (una vez obtenidos los datos). Los momentos están representados en la figura





1, con colores alusivos a los de un semáforo como acciones que se realizan antes de poner en marcha la evaluación (alistamiento=naranja), durante su aplicación (desarrollo=verde) y al final de esta (realimentación=rojo).

Figura 1. Propuesta de momentos del proceso de evaluación docente UNAB

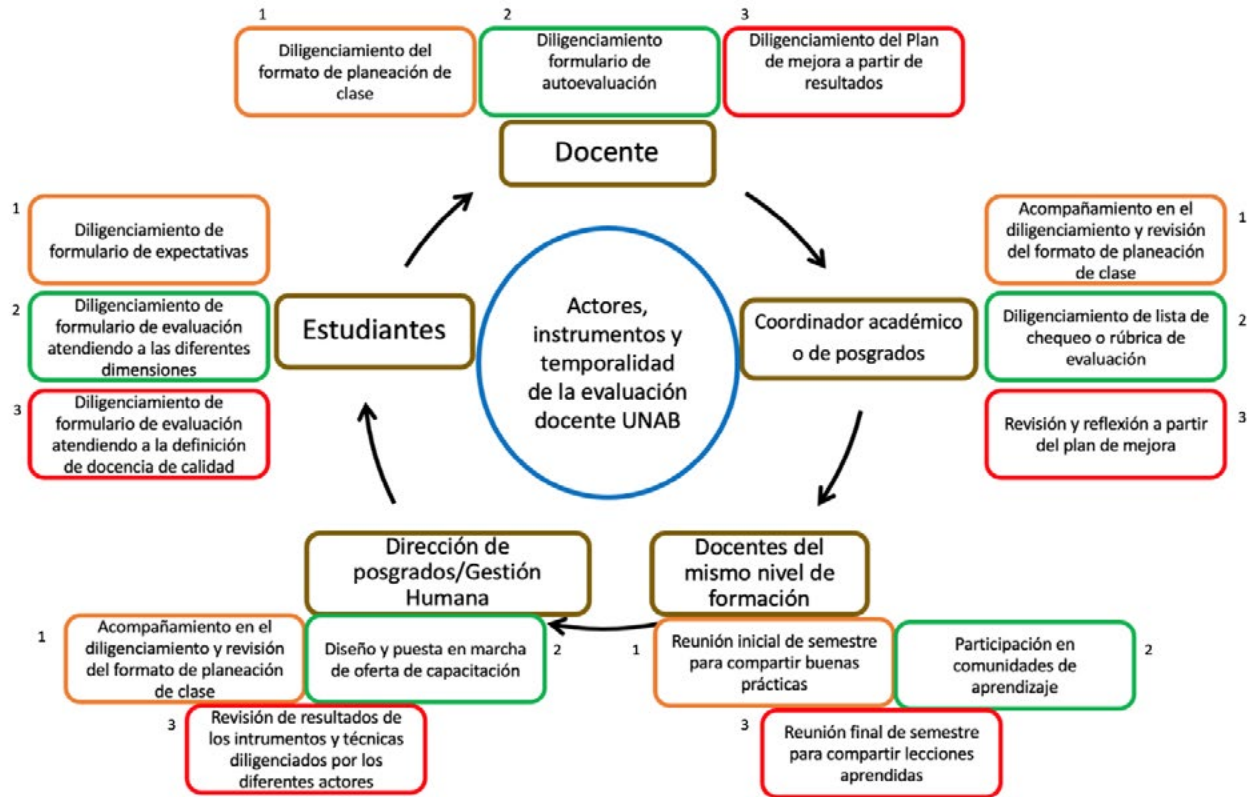


Cada uno de estos momentos recopila sugerencias de mejora de estudiantes y docentes así: para el momento de alistamiento relacionadas con la delimitación y socialización de lo que significa docencia de calidad para la institución, inclusión de estrategias de comunicación y sensibilización sobre las fechas e importancia del ejercicio evaluativo del docente y revisión de aspectos técnicos y tecnológicos para garantizar el correcto funcionamiento durante el proceso. Para el caso del desarrollo, aspectos como la incorporación de nuevos instrumentos; participación de más actores tales como colegas y jefes directos y ampliación de los momentos en los que se aplica la evaluación, hicieron parte de las propuestas de mejora. Finalmente, para el desarrollo se planteó el aprovechamiento de los resultados de la evaluación para garantizar una práctica realmente significativa desde la cual se promueva una docencia de calidad a través de ejercicio de reflexión, planes de mejora y formación permanente para el docente, así como también que promueva la participación de estudiantes, docentes, jefes y docentes y la revisión de los resultados (docentes e institución).

Esta dinámica a manera de ciclo invita a una evaluación mucho más integral, que incluso se acerca a los modelos 360 ° utilizado en diversas organizaciones y actualmente en el ámbito educativo, con algunos ajustes que atienden a las particularidades y dinámicas de cada nivel de formación, para dar cuenta de la actuación de los docentes. La figura 2, compila estas sugerencias, manteniendo los momentos: alistamiento, desarrollo y realimentación, representados con sus respectivos colores y el número 1, 2, y 3, en caso de no tener acceso a una versión a color de este documento (véase figura 2).



Figura 2. Actores, instrumentos y temporalidad de la evaluación docente



## CONCLUSIONES

La evaluación de la docencia como cualquier otro proceso al interior de una institución, implica ser revisado y actualizado para atender a los cambios, necesidades del entorno y del sistema educativo, así como también realizar inversiones en tiempo, estructura y personal que le permitan atender y rescatar del proceso de evaluación la mayor cantidad de información y oportunidades. Para ello, es necesario consolidar un modelo de evaluación dinámico que atienda a las particularidades de los actores y del nivel de formación, en el que se incluya una definición de docencia de calidad que represente hacia dónde quiere ir la institución en concordancia con su plan de desarrollo, misión y visión, solo así es posible generar una cultura de la evaluación en la que toda la comunidad reconozca su importancia y se comprometa a hacer aportes. Finalmente, es fundamental tener en cuenta que cualquier propuesta que se haga debe ser revisada periódicamente porque la docencia, las necesidades de la universidad y del entorno son cambiantes y las soluciones y actualizaciones que se propongan no deben estar desvinculadas del contexto.



## REFERENCIAS

- Ballestin, B., y Fabregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Biggs, J. (2001) The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 41, 221-238.  
[http://dx.doi.org/10.1016/0969-5931\(94\)00033-I](http://dx.doi.org/10.1016/0969-5931(94)00033-I)
- Hénard, F., y Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*.
- Hernández, Y. (2008). Nuevo rol del docente del siglo XXI. *Gestiopolis*. [https://www.gestiopolis.com/nuevo-rol-del-docente-del-siglo-xxi/#google\\_vignette](https://www.gestiopolis.com/nuevo-rol-del-docente-del-siglo-xxi/#google_vignette)
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación holística* (3ª ed.). Fundación Sypal. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42, 483–506.
- Loredo, J. (2015). Examinar la evaluación de la docencia: Un ejercicio imprescindible de investigación institucional. Comentarios y Reflexiones. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 157–165.
- Neave, G. (1998). The evaluative State reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 256–284.
- Rodríguez, S. (2001). La calidad en la Enseñanza Universitaria. *Agora digital*, 2.
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 5–13.



- Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13, 107–119. <https://doi.org/10.1108/09684880510594364>
- Tiana, A., & Santángelo, H. (1994). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad1a04.htm>
- UNAB. (1997). *Reglamento del profesorado UNAB*. [https://www.unab.edu.co/sites/default/files/archivos/legal\\_resoluciones\\_tarifas/RE\\_Profesores.pdf](https://www.unab.edu.co/sites/default/files/archivos/legal_resoluciones_tarifas/RE_Profesores.pdf)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Estrategias de investigacion cualitativa*. Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/cetys/titulos/131063>
- Yorke, M. (2000). Developing a Quality Culture in Higher Education. *Tertiary Education & Management*, 6, 19–36. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967008>



## TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DE MENTORES: ESTUDIO DE CASO

Azareel Vania Macías Villanueva

### RESUMEN

*El Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS Universidad) como parte de su proyecto de éxito estudiantil, cuenta con un Programa Institucional de Mentorías. Dicho programa tiene como meta brindar un seguimiento y acompañamiento integral a estudiantes de nivel profesional, motivo por el cual, la figura del mentor es clave para el programa y la institución. Los mentores son docentes que cumplen un doble rol debido al seguimiento y acompañamiento que brindan, y son parte de un proceso formativo desde el momento que se les asigna su rol, recibiendo una capacitación básica, como otras adicionales que permitan el desempeño de sus funciones.*

*El objetivo de este proyecto es evaluar la transferencia de la formación de mentores de CETYS Universidad con el fin de generar una propuesta de mejora en los lineamientos de su proceso formativo. En esta investigación de enfoque mixto y de tipo estudio de caso se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas con mentores que recibieron la capacitación básica en agosto de 2020 y que continuaron desempeñando su rol en 2021. Se optó por utilizar análisis de contenido para procesar los datos recabados y poder indagar acerca de la experiencia de los mentores en su proceso formativo actual.*

**Palabras clave:** transferencia de la formación, mentoría, estudio de caso, evaluación del docente.

### INTRODUCCIÓN

En CETYS Universidad campus Tijuana se estableció un programa de tutorías a través de los años, aunque no contaba con una estructura definida. En agosto de 2018 se tuvo la iniciativa de renovar y ajustar los lineamientos de dicho programa y es entonces cuando se diseñó un nuevo manual que permitió la implementación del Programa Institucional de Mentorías. Una de las figuras principales en el esquema de las mentorías, es el rol del docente mentor, el cual es distinto al del docente convencional e implica cumplir con funciones específicas de seguimiento integral y apoyo académico a estudiantes universitarios durante el transcurso de un semestre.

Actualmente existen lineamientos generales con relación a la formación de los mentores con la finalidad de desarrollar competencias que les permitan cumplir con las funciones de su rol. Sin embargo, la estructura del proceso de formación y su evaluación correspondiente no se encuentran completamente definidas. Los mentores son parte de capacitaciones específicas, sin embargo, no se había recolectado información al respecto que permitiera hacer un análisis para favorecer mejoras del programa, así como la toma de decisiones para generar nuevas propuestas de acuerdo con las necesidades de los mentores y su formación.

### DESARROLLO

En el Programa Institucional de Mentorías, se espera que el acompañamiento brindado por la figura del mentor al estudiante universitario sea desde un enfoque integral, considerando fomentar el desarrollo personal, académico y profesional. Tal como se mencionó anteriormente, es necesario que los mentores desarrollen ciertas competencias para cumplir con sus funciones. Por lo que se tiene contemplado un curso básico y uno intermedio de





capacitación. Esto con el objetivo de que la formación de mentores se enfoque en el desarrollo de competencias técnicas (comprensión del proceso de mentoría), metodológicas (identificación de necesidades de los estudiantes y procedimientos) y sociales (principios de la actuación del mentor). De esta forma, todos los mentores nuevos que se incorporan al programa de mentorías deben pasar por la capacitación básica con la finalidad de informarles acerca de sus funciones, el perfil del mentor, sus áreas de acción y actividades a realizar. Además, cada semestre se realizan capacitaciones de temas diversos para aportar a la preparación de los mentores. Si bien los mentores son parte de un proceso formativo, debido a la falta de evidencia, no se cuenta con información acerca de la satisfacción respecto de las capacitaciones, del aprendizaje que estos adquieren, o bien, de la utilidad de prepararse y cómo esto se ve reflejado dentro de sus funciones y su desempeño como mentores y por ello es importante evaluar la efectividad de la formación de los mentores.

De acuerdo con Kirkpatrick y Kirkpatrick (Citados por Cano, 2016) para evaluar los resultados de un programa formativo se establecen cuatro niveles: (1) satisfacción o reacción; (2) aprendizaje (o desarrollo de competencias); (3) transferencia e (4) impacto. Mientras que los dos primeros niveles son usualmente atendidos, el nivel de transferencia y el de impacto son en los que se ha presentado menor énfasis. Esto es relevante porque justamente es una situación que se presenta en CETYS Universidad, de manera específica con el programa de mentorías. Es decir, se brinda un proceso formativo a los mentores y la información se registra, pero no se ha evaluado la efectividad de transferencia para que a partir de esta información se puedan tomar decisiones relacionadas tanto con la formación de los mentores como el programa de mentorías y por consiguiente propiciar una mejora continua.

Tal como se mencionaba anteriormente, en CETYS Universidad el programa de tutorías que se implementaba fue modificado y formalizado, cambiando de nombre a Programa Institucional de Mentorías, pero manteniendo el objetivo de la tutoría en la educación superior. Según la ANUIES (2011) la tutoría pretende establecer un acompañamiento personalizado, por lo que un docente capacitado con este rol brinda atención al estudiante para que este pueda desarrollarse plenamente y adquiera actitudes de responsabilidad y libertad. Este acompañamiento es constante en su desarrollo académico lo cual favorece la integración a la universidad y el seguimiento de la trayectoria estudiantil a lo largo de su carrera profesional. En ese sentido, cuando un docente desempeña el rol de mentor, brinda un seguimiento integral (académico, personal e institucional) a sus estudiantes mentorados.

Por eso es de suma importancia que los mentores pasen por un proceso de formación que los prepare para llevar a cabo sus funciones y es en este aspecto que la transferencia de formación se convierte en un concepto clave. Tal como refieren Feixas, Lago, Fernández y Sabaté (como se citó en Cano, 2016) la transferencia se refiere al grado en que los participantes de un proceso formativo pueden aplicar conocimientos, habilidades y actitudes de manera eficaz en un contexto de trabajo. O bien, la transferencia se entiende como “el conjunto de evidencias que muestran que lo que se ha aprendido realmente está siendo utilizado en el trabajo para el cual fue pensado” (Olsen, como se citó en Feixas, 2013).

Lo que se pretende con este proyecto, a través de la evaluación de la formación de mentores en CETYS Universidad, es la recuperación de evidencias respecto a los procesos formativos actuales, identificar la utilidad de los aprendizajes y analizar la transferencia de la formación. En relación con el primer aspecto, recabar evidencias es pertinente para dirigir la toma de decisiones relacionadas a la capacitación de la figura del mentor y del mismo programa institucional de mentorías. Por otro lado, el análisis de la transferencia de la formación en los mentores puede favorecer en el posicionamiento del programa de mentorías el cual actualmente ya se implementa a nivel sistema, es decir, en los Campus Tijuana, Ensenada y Mexicali. Además, es de suma importancia otorgarle relevancia al proceso formativo de los mentores, quienes cumplen un rol significativo en el seguimiento integral de los estudiantes de nivel profesional y, por lo tanto, requieren del conocimiento y habilidades necesarias.

El presente proyecto de investigación tiene por objetivo evaluar la transferencia de la formación de mentores de CETYS Universidad con la finalidad de generar una propuesta de mejora en los lineamientos del proceso formativo de mentores. Además de involucrar los siguientes objetivos específicos:



1. Analizar la efectividad de la transferencia de la formación de los mentores a través de la recolección de opiniones.
2. Identificar la utilidad de los aprendizajes que los mentores adquieren en su proceso formativo tomando en cuenta su percepción.
3. Generar una propuesta de mejora en los lineamientos del proceso formativo de los mentores.

La presente investigación es de enfoque mixto con un componente cualitativo y otro cuantitativo, por lo que se han considerado criterios de inclusión para los participantes de cada fase, así como distintas técnicas de recogida de datos de acuerdo con el componente. Para la parte cualitativa, se consideró que los participantes fueran mentores que hubieran recibido la capacitación básica en el semestre 2020-2, que hubieran ingresado en el año 2020 al programa de mentorías y que estuvieran cumpliendo con el rol en ese año en curso. Para la fase cuantitativa se trabajó con la aplicación de un cuestionario dirigido a los mentores activos a nivel sistema, es decir, Tijuana, Ensenada y Mexicali. El diseño de la investigación es de tipo estudio de caso tomando en cuenta que el caso es la formación del Programa Institucional de Mentorías de CETYS Universidad. Por último, el alcance del proyecto será descriptivo.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con las preguntas de investigación planteadas entorno al objetivo general de investigación, y retomando que al menos para el trabajo de las primeras dos se analizaron desde el aspecto cualitativo, las cuales estaban enfocadas en la percepción de los mentores sobre el proceso formativo y su relevancia, así como la utilidad de los aprendizajes adquiridos en su contexto de trabajo; en el análisis de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas, se logró identificar que si bien los mentores se refirieron de forma positiva respecto de la capacitación básica, como un recurso significativo para iniciar a practicar su rol como mentor, también reconocían la necesidad de especializarse en temas enfocados en el desarrollo personal de sus estudiantes mentorados, así como en la identificación y seguimiento de situaciones de riesgo, para poder desempeñar sus funciones de manera más focalizada.

## REFERENCIAS

ANUIES. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes.

ANUIES.

Cano, E. (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(2), 133–150.

Feixas, M. (Coord.). (2013). *Informe de investigación: Factores de transferencia de la formación docente*. <https://red-u.org>



## DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MENTORÍAS EN CETYS UNIVERSIDAD

Javier Samaniego Ojeda  
Francisco Antonio Maldonado Torres  
Javier Alejandro Exzacarias Martínez  
Melany Celedon Carrillo

### RESUMEN

*Las mentorías universitarias son estrategias de apoyo y acompañamiento efectivas para lograr los objetivos de éxito estudiantil y retención de las universidades. Los programas formales de mentorías permiten establecer objetivos claros, y su logro puede ser medido mediante el uso de instrumentos de evaluación como la encuesta aplicada a los mentorados. La información obtenida es necesaria para conocer la efectividad de estos programas, y así realizar ajustes y mejoras. Este estudio presenta el diseño y validación de una encuesta de evaluación del programa de mentorías en CETYS Universidad. Para obtener las evidencias de validez y confiabilidad, se aplicó la encuesta de 19 reactivos a una muestra de 898 estudiantes universitarios. El análisis factorial fue satisfactorio, con cuatro factores que en conjunto explican el 75.2 % de la varianza, y alta confiabilidad ( $\alpha = .963$ ). Estos resultados demuestran que esta encuesta es válida y confiable para medir el nivel de logro de los objetivos de la función de los mentores en el contexto educativo de la institución.*

**Palabras clave:** mentorías universitarias, validación de instrumentos, evaluación docente, éxito estudiantil.

### INTRODUCCIÓN

Los programas de mentorías surgen a partir de la conceptualización del éxito estudiantil como una responsabilidad compartida entre el estudiante y la universidad, en donde esta última provee recursos, servicios y programas de apoyo para abordar las necesidades académicas y personales del estudiante (Seery et al., 2021). Dichos programas permiten a las universidades lograr sus objetivos estratégicos, especialmente en lo que respecta a mejorar el éxito académico, la retención (Casado-Muñoz, Lezcano-Barbero y Colomer-Feliu, 2015; Núñez-Naranjo, 2020), incrementar la eficiencia terminal y favorecer la formación integral de sus estudiantes (García et al., 2016), presentándose así, como una herramienta efectiva para alcanzar estos indicadores.

Aunque las mentorías pueden darse de manera espontánea, los programas formales permiten establecer una programación intencionada y fundamentada en objetivos establecidos (Aguilar et al., 2020), así como planes de evaluación regulares que permiten medir su efectividad y realizar mejoras (Eby et al., 2008). Una metodología adecuada para evaluar programas centrados en el logro de objetivos es a través de encuestas a mentorados (De la Cruz y Abreu, 2014). Este estudio presenta el diseño de una encuesta de evaluación del programa de mentorías universitarias en una universidad privada en México y presenta evidencias de confiabilidad y validez.



## DESARROLLO

### *Marco teórico*

La deserción estudiantil en la educación superior es un fenómeno que se presenta a nivel global y tiene consecuencias significativas en términos sociales y económicos, no solo para los propios estudiantes, sino también para la sociedad en general (Amaya-Amaya, Huerta-Castro y Flores-Rodríguez, 2020; Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018; Rochín, 2021). Debido a este impacto se han realizado múltiples investigaciones para determinar las causas y los factores asociados a la deserción, siendo el modelo de Tinto uno de los más citados en el tema (Cortés-Cáceres et al., 2019).

El modelo de Tinto (1975) establece el proceso de retención en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, el cual se adquiere a partir de las experiencias de integración académica y social. Este modelo considera que una integración adecuada es uno de los factores más importantes para la retención, lo que se ha corroborado en diversos estudios (Allen et al., 2008; Barragán y González, 2017; Fernández, 2009).

Años más tarde, Swail (1995) desarrolló un marco de referencia para la retención estudiantil, en el que recalca la importancia de los servicios de apoyo al estudiante para beneficiar su integración social. Los programas de apoyo universitario forman parte de los servicios estudiantiles, que más que respuesta a una crisis, deben de considerarse como parte de la actividad regular de la institución (Whittaker, 2008). Las mentorías académicas, en contraposición a la supervisión que se enfoca en la evaluación del desempeño, la asesoría académica que enfatiza el refuerzo de conocimientos y la orientación educativa que atiende al desarrollo psicopedagógico, es un proceso que integra estos atributos y amplía su alcance considerando la identificación personal y profesional entre el mentor experimentado y el mentorado (Ponce et al., 2018).

En este sentido, en el 2018 se implementó en CETYS Universidad el Programa Institucional de Mentorías, con el propósito de “favorecer la adaptación del mentorado al ambiente universitario, su formación integral y permanencia en la institución hasta la conclusión exitosa de su plan de estudios” (Valdés et al., 2018, p. 5). Asimismo, el programa establece el perfil y la función del mentor a partir del modelo humanista de la educación de la institución, en donde se considera que el mentor tiene como función el acompañamiento oportuno y atento a la solicitud de apoyo que el mentorado requiera (Espinoza, Ley y Guamán, 2019), ejerciendo la mentoría como un acto ético y desde la responsabilidad, reconociendo a sus mentorados como seres humanos integrales en formación con quienes comparte un tiempo y espacios específicos, y que a la vez cada uno es producto de sus circunstancias (Gárate y Ortega, 2013).

Debido a la relevancia del trabajo del mentor, enmarcado en las estrategias de la institución para impulsar el éxito de los estudiantes, es imprescindible contar con información precisa sobre los resultados de su labor, para así orientar las mejoras al programa (Eby et al., 2008). Para ello se desarrolló la encuesta de evaluación del programa de mentorías, utilizando el modelo de evaluación Tyleriano, orientado a “comprobar la relación entre los objetivos y los logros, es decir, determinar hasta qué punto los objetivos educativos previamente establecidos han sido alcanzados” (De la Cruz y Abreu, 2014, p. 79). De esta forma, el propósito que se persigue es presentar una encuesta para obtener la medida del logro de objetivos de los mentores, lo cual se concreta a través de los siguientes objetivos: a) diseñar una encuesta de evaluación del programa de mentorías, y b) analizar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad de la encuesta.



## ***Método***

Se utilizó una metodología cuantitativa, con la aplicación de encuestas como técnica de recolección de datos. El diseño del estudio es descriptivo transversal, ya que la recolección de datos fue en un solo momento, así como no experimental, al no haber manipulación de variables.

## ***Participantes***

En el estudio participó una muestra de 898 estudiantes universitarios de los tres colegios que componen la oferta académica de la institución distribuidos entre los cuatro ciclos escolares (tabla 1), con una media de edad de 20.22 años (DE= 1.99 años). La participación de los estudiantes por ciclo escolar estuvo cargada hacia los primeros ciclos. El Colegio de Ingeniería fue el que reportó un mayor número de participantes, puesto que es el colegio con mayor matrícula de la institución. Respecto al sexo, el 55.90 % fueron hombres y el 44.10 % mujeres, lo que representa una distribución equitativa.

*Tabla 1.* Distribución de los participantes por colegio y por ciclo escolar

Colegio	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Total
Administración y negocios	136	119	49	31	335
Ciencias Sociales y Humanidades	41	13	28	29	111
Ingeniería	137	129	129	57	452
Total	314	261	206	117	898

## ***Instrumento***

El instrumento se desarrolló originalmente en el 2019, con el propósito de evaluar las funciones del mentor en apoyo y acompañamiento de sus estudiantes mentorados: a) atención y empatía con el mentorado, b) apoyo efectivo en las necesidades del mentorado, c) difusión de los recursos de apoyo institucionales, y d) impacto favorable en la formación integral (Valdés et al., 2018). A partir de dichas funciones se desarrollaron 20 reactivos, cinco para cada función, los cuales fueron evaluados por jueces en una primera fase. Se eliminó un reactivo y se hicieron tres correcciones. De esta manera, el instrumento analizado en este estudio, considerado la segunda fase, contó con un total de 19 reactivos organizados de la siguiente manera: seis reactivos para las funciones a) y b), tres reactivos para la función c) y cuatro para la función d).

Debido a los cambios en las actividades de los mentores por contingencia de COVID-19 en 2020, el instrumento se aplicó hasta el 2021, cuando las funciones del mentor se adaptaron a las nuevas modalidades educativas.

## ***Aplicación y análisis de datos***

La aplicación del instrumento se realizó al cierre del ciclo enero-junio de 2021, como parte del calendario de actividades de los mentores. Se administró a través de un formulario de *Google Forms*. Los mentores administraron el instrumento en las horas de clase, tras una explicación del proceso y con el permiso de los estudiantes. La apli-





cación de encuestas tuvo una duración de dos semanas, y se obtuvo un total de 927 respuestas. Se utilizó el método de distancia de *Cook* para detectar valores atípicos, los cuales fueron removidos de la muestra final ( $n= 898$ ).

Para la validación del instrumento y el análisis de confiabilidad, se utilizó el análisis factorial exploratorio mediante análisis paralelo, con rotación *promax* para factores relacionados y el coeficiente *alfa de Cronbach*. Posteriormente, se realizaron comparaciones entre diferentes grupos y variables con estadísticos no paramétricos, ya que en la prueba de *Shapiro-Wilk* se encontró que la muestra no presentó los supuestos paramétricos de distribución normal. Para la comparación entre hombres y mujeres se utilizó el estadístico *U de Mann Whitney* y la prueba *H de Kruskal Wallis* para la comparación entre los tres colegios y los cuatro ciclos escolares.

### **Resultados**

Para obtener evidencia de validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio tras la verificación de la idoneidad de los datos para detectar estructuras con la medida de *Kaiser-Meyer-Olkin* y la prueba de *Bartlett* ( $KMO=.955$ ,  $\chi^2=931.650$ ,  $g.l.=101$ ,  $p<.001$ ), obteniendo resultados favorables para realizar el análisis factorial, el cual se realizó mediante análisis paralelo con rotación *promax*.

Los resultados mostraron una estructura de la encuesta en cuatro factores, donde todos los reactivos presentaron una carga factorial superior a .50 y que en conjunto explican un 75.2 % de la varianza (tabla 2). En el análisis de confiabilidad con *alfa de Cronbach* se encontró un nivel alto de confiabilidad ( $\alpha= .963$ ) sin la eliminación de reactivos para la escala total. Asimismo, el *alfa de Cronbach* fue muy alto para los factores 1, 2 y 3 ( $\alpha> .920$ ), mientras que para el factor 4 fue alto ( $\alpha= .860$ ). En cuanto a la relación entre factores, los coeficientes indican que los cuatro factores están relacionados entre sí (tabla 3). En la tabla 4 se presentan los reactivos que componen la encuesta de evaluación, así como las medias y desviaciones estándar obtenidas (ver tabla 2).



Tabla 2. Matriz de factores rotados de la encuesta de evaluación del programa de mentorías

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Reactivo 1		.856		
Reactivo 2		.727		
Reactivo 3		.987		
Reactivo 4		.622		
Reactivo 5	.636			
Reactivo 6	.596			
Reactivo 7	.714			
Reactivo 8	.902			
Reactivo 9	.754			
Reactivo 10		.596		
Reactivo 11	.551			
Reactivo 12	.739			
Reactivo 13				.796
Reactivo 14				.520
Reactivo 15				.633
Reactivo 16			.578	
Reactivo 17			.934	
Reactivo 18			.829	
Reactivo 19			.703	
Varianza total explicada (% acumulado)	25.3	47.4	64.9	75.2

Se analizaron las diferencias según el sexo de los participantes y el colegio de adscripción. En el primero no se encontraron diferencias en el total de la encuesta ( $p= .087$ ), no obstante, se encontraron diferencias en los factores 1 ( $p= .010$ ), 3 ( $p= .024$ ) y 4 ( $p= .029$ ). Es importante reconocer este resultado, debido a las diferentes necesidades de atención y acompañamiento que presentan los estudiantes de diferentes sexos (Pérez-Cuso, Martínez-Clares y Martínez-Juárez, 2015). Para el caso del colegio, no se encontraron diferencias significativas en el total de la encuesta ( $p= .729$ ) ni en los cuatro factores.



Tabla 3. Matriz de correlaciones entre factores

Factor	F1	F2	F3	F4
F1. Apoyo y acompañamiento continuo	-			
F2. Atención y confianza en la interacción y acompañamiento	.674***	-		
F3. Impacto en la formación integral	.657***	.744***	-	
F4. Difusión de servicios para la formación integral	.617***	.755***	.736***	-

Notas: Correlación dada por la prueba rho de Spearman. \*\*\* $p < .001$ .



Tabla 4. Encuesta de evaluación del programa de mentorías

Reactivo	Media	DE
1. Me atiende con amabilidad cuando hablo con él/ella.	4.918	.369
2. Genera un ambiente de confianza para externar mi situación académica y/o personal.	4.872	.436
3. Me atiende con respeto cuando hablo con él/ella.	4.940	.300
4. Muestra empatía hacia lo que expreso y comparto sobre mí.	4.879	.448
5. Me brinda atención cuando lo requiero o se asegura de darle seguimiento a mi situación académica y/o personal.	4.867	.457
6. Me canaliza con el personal o departamentos adecuados para resolver mi situación académica y/o personal.	4.836	.520
7. Me brinda apoyo en mi situación académica y/o personal.	4.830	.516
8. Me brinda seguimiento periódico respecto a mi situación académica y/o personal.	4.790	.589
9. En repetidas ocasiones, se acerca a consultar mi situación académica y/o personal.	4.677	.750
10. Se muestra atento y escucha activamente cuando externo mi opinión.	4.891	.432
11. Se muestra interesado en brindarme el apoyo y seguimiento necesario en relación con mi situación académica y/o personal.	4.829	.530
12. Se mantiene en comunicación constante conmigo, respecto a mi situación académica y/o personal.	4.736	.650
13. Promociona la participación en eventos de la universidad y actividades que promuevan mi formación integral.	4.765	.622
14. Conoce y me redirige a los respectivos servicios de la universidad de acuerdo con mi situación académica y/o personal.	4.825	.506
15. Me informa y recuerda acerca de los servicios del Centro de Desarrollo Estudiantil para mi formación integral.	4.666	.749
16. Fomenta el estudio independiente como parte de mi formación integral y profesional.	4.841	.472
17. Impacta de forma positiva en mi formación profesional.	4.812	.566
18. Ha influido en la mejora de mi desempeño académico.	4.752	.638
19. Me brinda recomendaciones adecuadas para mi crecimiento personal y profesional.	4.807	.558

Nota: DE= Desviación estándar.

Por otro lado, el resultado de la prueba *Kruskal-Wallis* determinó que existen diferencias entre los ciclos escolares en el factor 2 [ $H(3)= 23.840, p < .001$ ], factor 3 [ $H(3)= 12.386, p = .006$ ], y factor 4 [ $H(3)= 18.445, p < .00$ ], así como en el total de la encuesta [ $H(3)= 30.845, p < .001$ ]. En el análisis *post hoc* con la prueba de *Dunn* y corrección *Bonferroni* se encontró diferencia entre el primer y segundo año ( $p = .023$ ), primer y tercer año ( $p < .001$ ) y el primer y cuarto año ( $p < .001$ ), así como entre el segundo y tercer año ( $p = .042$ ) y segundo y cuarto año ( $p = .014$ ).



## CONCLUSIONES

Los resultados del análisis factorial indican una estructura en cuatro factores que en conjunto explican el 75.2 % de la varianza, los cuales presentan una alta relación entre sí y alta confiabilidad, mientras que se ajustan a los objetivos del programa de mentorías, permitiendo una evaluación válida y confiable en el contexto institucional. Como mencionan Eby et al. (2008), con un plan de evaluación regular se puede identificar de forma objetiva el impacto que representa el programa formal de mentorías en los indicadores de éxito estudiantil, mientras evalúa el logro de los objetivos del mentor. De esta manera, se cuenta con información pertinente y confiable para la toma de decisiones y la mejora continua del programa.

Ahora bien, es importante reconocer que el trabajo de los mentores, así como las características sociales e individuales de los mentorados, se encuentran en constante cambio, y por consecuencia, el proceso de evaluación debe adaptarse. Por esta razón, se propone una tercera fase de actualización para la encuesta de evaluación del programa de mentorías, en la cual se contempla un estudio longitudinal, con aplicación de análisis factorial comprobatorio, para conocer la confiabilidad del instrumento a través del tiempo y con diferentes poblaciones.

## REFERENCIAS

- Aguilar, N., Caamaño, R., Aguilera, W. y Cuenca, D. (2020). Diagnóstico para la implementación de programas de mentoría. *PUBLICACIONES*, 50(2), 149–166. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13951>
- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A., y Oh, I. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Amaya-Amaya, A., Huerta-Castro, F. y Flores-Rodríguez, C. (2020). Big Data, una estrategia para evitar la deserción escolar en las IES. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 166-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.712>
- Barragán, S. y González, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior*, 46(186), 63-83. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.004>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>





- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M. y Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Revista Perspectiva*, 20(1), 13-25. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2014). Brújulas, espejos y barcos por zarpar: La evaluación de programas de tutoría. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 73-90. [DOI:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.226](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.226)
- Eby, L., Allen, T., Evans, S., Ng, T., y DuBois, D. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Espinoza, E., Ley, N. y Guamán, V. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 230-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026746>
- Fernández, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), 39-62. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512009000200004](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200004)
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Ediciones CETYS.
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54918>
- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>



- Núñez-Naranjo, A. (2020). Deserción y estrategias de retención: Un análisis desde la universidad particular. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 79-89. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.306>
- Pérez-Cuso- F., Martínez-Clares, P. y Martínez-Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios Sobre Educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, Y. y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Rochín, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: Revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), e161. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Seery, K., Barreda, A., Hein, S. y Hiller, J. (2021). Retention Strategies for Online Students: A Systematic Literature Review. *Journal of Global Education and Research*, 5(1), 72-84. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.5.1.1105>
- Swail, W. S. (1995). *The Development of a Conceptual Framework To Increase Student Retention in Science, Engineering and Mathematics Programs at Minority Institutions of Higher Education* [Tesis de doctorado, The George Washington University]. <https://eric.ed.gov/?id=ED396921>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Valdés, P., Maldonado, F., Macías, A., Exzacarias, J. y Samaniego, J. (2018). *Programa Institucional de Mentorías*. Instituto Educativo del Noroeste.
- Whittaker, R. (2008). *Quality Enhancement Themes: The First Year Experience. Transition to and during the first year*. The Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland.

# **Línea 5**

**Diversidad, equidad e inclusión  
en la educación superior**





## CUANDO EN LA ESCUELA SE DEVELA LA INADAPTACIÓN-ADAPTACIÓN, TAMBIÉN SE REVELAN LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

*Doris Donatila Lara Malca*

*Bertha Ulloa Rubio*

*Carlos Miguel Pérez Lara*

*Jéssica Liliana Sánchez del Águila*

*Carmen Elena Sánchez del Águila*

*Gissel Lizbeth Silva López*

### RESUMEN

*Siendo la escuela el recinto que alberga a niños en edad promedio para cursar un determinado grado de estudio, también todos los niños que asisten tienen distintas formas de inadaptación-adaptación, y frente a ello se expresan diversos niveles de afrontamiento. Esta realidad, inspira el propósito del presente trabajo, determinar el nivel de relación entre las dos variables, aplicando el Test Auto Evaluativo Multifactorial de Adaptación e Inadaptación (TAMAI), de Pedro Hernández-Guanir adaptado para Perú por Cesar Ruiz, para evaluar 3 dimensiones: escolar, personal, social; y el cuestionario: Escala de Modos de Afrontamiento, de Roberto Lazarus y Folkman, para evaluar 8 dimensiones: confrontación, aceptación de la responsabilidad, distanciamiento, autocontrol, escape o evitación, búsqueda de apoyo social y reevaluación positiva, encontrando que la relación es significativa, sustentada en la prueba exacta de Fisher cuyo valor de  $p=0.049$  menor que la probabilidad “ $p$ ” (0.05).*

**Palabras clave:** escuela, inadaptación, adaptación, afrontamiento.

### INTRODUCCIÓN

Hernández (1983) define la inadaptación escolar como la insatisfacción y el inadecuado comportamiento dentro del aula escolar, esta a su vez se relaciona de manera íntima con la inadaptación personal e inadaptación social; la inadaptación escolar manifestada en poca laboriosidad para aprendizajes significativos, así como expresión de conductas disruptivas en el aula manifiestas en actitudes negativas hacia los docentes, escuela, a la instrucción. Así mismo Quay y Quay (1991) dice que el comportamiento de los estudiantes es inducido por la irresponsabilidad, desobediencia e hiperactividad, las variables personales y variables contextuales, estas últimas llamadas variables predictoras que se vivencian a lo largo de su vida se van acumulando para predisponer o manifestarse como expresión de comportamiento inadecuado o agresivos en la familia, en la escuela y en la sociedad, también considera la influencia de las amistades para moldear su comportamiento para bien o para lo contrario y si los niños son rechazados tienen más riesgos para presentar un gran número de dificultades escolares entre ellas ausentismo, desertión, rendimiento académico bajo, malas calificaciones, repetición de año escolar.

La realidad en que vivimos permite observar la gran necesidad de atención por parte de los padres hacia los hijos, quienes sufren la ausencia causada por un abanico de circunstancias que conducen a la separación física, transformándose esta ausencia en un factor de riesgo para desarrollar Inadaptación escolar, además de otros factores, como la inseguridad social, medios de comunicación con alto índice de tánatos que contribuyen a la inadaptación escolar.

Según Salazar, Corredor, Paniagua, Trejos y Valencia (2016) en su artículo científico titulado “Identificación



de bullying escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia” cuyo objetivo fue determinar si el tipo de conformación de la familia influye en el desarrollo de estrategias de afrontamiento del estudiante, mediante el diseño no experimental–transeccional, de característica *expos-facto*, en un muestra conformada por estudiantes entre 11 y 14 años de edad; empleando como instrumento de investigación encuestas aplicadas a la población, elaboradas por los autores. Llegó a la conclusión que los estudiantes que conviven con una familia nuclear, monoparental u otros familiares, frente a situaciones difíciles utilizan como estrategias el compartir el problema y escuchar varias alternativas, además de querer encontrar ayuda espiritual; sin embargo, los estudiantes que viven con padrinos, amigos, vecinos, padrastro, madrastra, etc., carecen de estrategias para superar dificultades. Es decir, que pertenecer a un grupo familiar nuclear posibilita el desarrollo estrategias de afrontamiento positivas ante la presentación de adversidades.

Según Chuna (2017) en su tesis titulada “Adaptación de conducta en estudiantes de tercero, cuarto y quinto del nivel secundario de la Institución Educativa Salesiano Don Bosco, Callao” cuyo objetivo fue determinar el nivel de adaptación de conducta de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de educación secundaria de la Institución Educativa Salesiano Don Bosco Callao, mediante el diseño descriptivo, en una muestra compuesta por 74 estudiantes, empleando como instrumento el IAC (Inventario de Adaptación de Conducta) adaptando al Perú por César Ruiz Alva, concluyó que el nivel de adaptación de conducta en los alumnos de la institución educativa es de 68 %, presentando dificultades en el área personal en un 22%; dificultades en el área familiar con 19 %, dificultades en el área social en 16 % y dificultades en el área educativa en 3 %.

Para Purisaca y Cajahuanca (2017) en su investigación titulada “Síntomatología depresiva y Afrontamiento en escolares de Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Provincia Constitucional del Callao” cuyo objetivo fue determinar la relación entre la sintomatología depresiva y el afrontamiento, mediante el diseño no experimental transversal, en una muestra no aleatoria intencional de 112 estudiantes de una institución educativa de la Provincia Constitucional del Callao, con edades entre 13 a 17 años, empleando como instrumentos: a. Ficha Sociodemográfica; b. Escala de Depresión para adolescentes de Reynolds: EDAR y, c. Escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis. Llegaron a la conclusión que a través de la investigación la relevancia en la dimensión disforia y en el sexo femenino; donde los síntomas más predominantes aparecen la ira, la preocupación, la ansiedad escolar y la pérdida de interés. Con relación al afrontamiento, el estilo de resolver el problema fue el más usual con estrategias que implicaban utilizar diversiones relajantes, preocuparse y esforzarse buscando el éxito; sin embargo, las de menos frecuencia correspondieron a reducir la tensión, acción social, ignorar el problema y la falta de afrontamiento. Así mismo, se encontró una correlación positiva y significativa del estilo de afrontamiento improductivo con las dimensiones de disforia, autoevaluación negativa y quejas somáticas.

El presente estudio tiene como objetivo establecer la relación entre inadaptación y afrontamiento escolar en los niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas de Trujillo - 2015, para conocer su significancia entre ambas variables.

## ***Método***

### **Diseño.**

En el presente estudio se empleó el enfoque cuantitativo, del tipo no experimental con el diseño transeccional correlacional.

### **Muestra.**

La muestra estuvo constituida por 81 estudiantes, 41 varones y 40 mujeres, del quinto grado de Educación Básica Regular del nivel Primaria de la Institución Educativa “Rafael Narváez Cadenillas” del Distrito de Trujillo, Provincia Trujillo, periodo 2015.





## **Instrumentos.**

En el presente estudio para evaluar el nivel de adaptación se empleó el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil- TAMAI de Pedro Hernández – Guanir, adaptado para el Perú por Ps. Cesar Ruiz Alva (2010), de aplicación individual o colectiva, evalúa la posible existencia de dificultades en niños y jóvenes en las áreas: personal, escolar, social y familiar, a través de la evaluación de las dimensiones Inadaptación general, Inadaptación personal, Inadaptación escolar, Inadaptación social, Insatisfacción familiar, Insatisfacción con los hermanos, Educación adecuada del padre, Educación adecuada de la madre, Discrepancia educativa, Proimagen y Contradicciones, entre otras.

La adaptación del TAMAI se realizó en 1993 y fue actualizado en el 2002 por César Ruiz Alva en una muestra de 2,250 casos, llevado a cabo en un trabajo de Batería de Pruebas Psicológicas adaptadas para el CEP Champagnat, en Lima.

La validez del instrumento se obtuvo mediante su relación con otras pruebas alcanzado niveles de relación con Autoestima 25 ( $r=0,62^*$ ); Factor C del CPQ ( $r=0,60$   $p<0.01$ ), Factor O del CPQ ( $r=0,55$   $p<0.01$ ); Bell A - Escolar ( $r=0,55$   $p<0.01$ ); Bell A - social ( $r=0,60$   $p<0.01$ ).

La confiabilidad del instrumento se determinó por los métodos de consistencia interna a través del Coeficiente Alpha de Cronbach alcanzado a de 0.75 hasta 0.78; y por el método de mitades mediante el estadístico de Pearson obteniendo puntajes  $r$  de 0.75 a 0.79 con una  $p<0.05$ .

Para evaluar el nivel de afrontamiento se empleó como instrumento la Escala de Afrontamiento de Lazarus (Coping) de Lazarus & Folkman, de aplicación individual o colectiva. Este permite determinar el tipo de adaptación, según la preponderancia de cualquiera de estos, como son: Confrontación: hace uso de esfuerzos agresivos para manejar la situación; Distanciamiento: esfuerzos para separarse de problema; Autocontrol: esfuerzos para regular sus propios sentimientos y acciones; Búsqueda de apoyo social: esfuerzos para buscar apoyo; Aceptación de la responsabilidad: reconocimiento de la propia función desempeñada en el problema; Huida - evitación: uso de pensamiento desiderativo; Planificación: esfuerzos deliberados y centrados en el problema para alterar la situación, unido a la aproximación analítica para resolver el problema; y, Reevaluación positiva: esfuerzos para crear un significado positivo y centrarse en el desarrollo personal.

La validez de esta escala para evaluar el afrontamiento está íntimamente relacionada en primer término, con la forma en que se aplica, así como con las pretensiones y presunciones del examinador con respecto a los resultados obtenidos.

## **Procedimiento.**

Para el desarrollo del presente estudio se contó con el *software* del director de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas de la UNT mediante el oficio respectivo, después de la aceptación se procedió a la aplicación de los instrumentos TAMAI y Afrontamiento de Lazarus a los a los 81 estudiantes de la muestra, la cual se realizó en las 3 secciones participantes en el mismo horario y de manera simultánea, por 3 colaboradores previamente capacitados, quienes brindaron las mismas instrucciones, los resultados obtenidos fueron procesado mediante *Excel* y el *software* SPSS ver 21.

## **Resultados**

En los alumnos del quinto grado de educación primaria de la I.E.P. Rafael Narváez Cadenillas encontramos que en Inadaptación personal muestran un predominio de nivel alto con un 12.3 %; en cuanto a inadaptación escolar y social presentan un predominio de tendencia a inadaptación con 12.3 % en ambos casos; finalmente en la inadaptación



ción general manifiestan una preponderancia de tendencia a inadaptación con 11.1 %. Por otro lado, presentan un predominio de adaptación social alta con 54.3 %, seguido de adaptación escolar normal de 45.7 %; una adaptación personal alta con un 38.3 % y una adaptación general alta con 40.7 % (ver figura 1).

Los alumnos de la I.E.P. Rafael Narváez Cadenillas muestran un predominio de estilo de afrontamiento de Reevaluación Positiva con un 40 %, seguido de un afrontamiento de búsqueda de apoyo social con un 26 %, seguido de un afrontamiento de aceptación con un 15 %. Los afrontamientos de menor predominio son autocontrol y huida con 1 % respectivamente (ver figura 2).

En los niños que presentan Inadaptación existe, se manifestó un predominio del estilo de afrontamiento de búsqueda de apoyo con 7 %, reevaluación positiva con 7 %, y planificación y distanciamiento con 2 % cada una. En los niños que presentan Adaptación se puede observar que muestran un predominio reevaluación positiva con 36 %, seguido de búsqueda de apoyo con 19 % y aceptación con 15 % (ver figura 3).

Para determinar si existe relación significativa entre las variables Inadaptación y Afrontamiento, se aplicó la prueba exacta de Fisher con lo que se obtuvo una  $F=0.049$   $p<0.05$  (ver tabla 1).

### **Discusión**

Con relación a la aplicación del Test Autoevaluativo Multifactorial Infantil - TAMAI, según la tabla 1, encontramos que los resultados referidos a la Inadaptación personal, se han encontrado los niveles de: inadaptación alta, con predominio de 9.9 %, seguida de inadaptación muy alta, con 2.5 %, a la vez que presenta una tendencia a inadaptación de 12.3 %, con lo que se ha cumplido con identificar el nivel de Inadaptación personal en los niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas de Trujillo - 2015.

Así mismo, en la tabla 1, se observa inadaptación escolar en nivel de inadaptación alta con un 9.9 %, seguido de un nivel de inadaptación muy alta con un 2.5 %; continuando con un nivel de tendencia a inadaptación de 12.3 %. Los datos observados no permiten cumplir con el segundo objetivo específico: Identificar el nivel de inadaptación escolar en los niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas de Trujillo. 2015.

Finalmente, observamos en el cuadro 1 que el nivel de inadaptación social muy alta se encuentra con un 4.9%, seguida de un 9.9 % de nivel de inadaptación alta; a la vez que se observa un predominio de 12.3 % de tendencia a inadaptación. Con estos datos observados se ha cumplido con identificar el nivel de inadaptación social en los niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas de Trujillo – 2015.

Debido a estos resultados, a pesar que no es alto el porcentaje de inadaptación en general, sí se presenta en proporciones preocupantes de estudiantes con tendencia a inadaptación, considerándose a estos resultados con suma delicadeza, pues al menor estímulo pueden caer en el nivel de: inadaptación, que atendiendo al diccionario pedagógico (Picardo, 2004) define el término como la inexistencia de relaciones armónicas con el medio escolar, profesionales, etc., que impiden o dificultan la integración correcta en el grupo. También tenemos los aportes de Mendoza (1997) que sostiene que inadaptación es la existencia de constantes conflictos internos por no lograr satisfacer objetivos, etc., o tiene dificultades con las personas y el medio donde viven.

Con relación a la aplicación de la Escala de Afrontamiento de Lazarus, en la tabla 2 observamos los resultados de los estilos de afrontamiento encontrados, de los que presenta un predominio el estilo de afrontamiento reevaluación positiva con un 40 %, seguido del estilo de afrontamiento de búsqueda de apoyo social con un 26 %. También se observa el estilo de afrontamiento aceptación con un 16 %, seguido del estilo afrontamiento planificación que presenta un 9 %; el estilo distanciamiento con un 5 %, seguido de los estilos de confrontación de un 2 % y autocontrol y huida con un 1 % respectivamente. Estos datos nos han permitido identificar el estilo de afrontamiento en los niños de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas de Trujillo. 2015. Correspondiente al cuarto objetivo específico.



Con relación al constructo Afrontamiento, es el estilo que posee cada persona para hacer frente a las hostilidades que se le presentan y a través de ellos puedan continuar con sus actividades cotidianas. Lazarus y Folkman (1986) definen al afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Para determinar si existe relación entre ambas variables se procedió a la aplicación de la prueba exacta de Fisher obteniendo como resultado una P igual a 0.049 inferior a la probabilidad “p” (0,05), razón por la cual podemos afirmar que existe relación significativa entre la variable inadaptación y la variable afrontamiento en los niños del quinto grado de educación del Nivel Primario de Trujillo- 2015. Cumpliéndose de esta manera con el objetivo general.

Esta relación la podemos apreciar en la tabla 3, la cual nos indica que los niños con inadaptación suelen presentar, en mayor medida, el estilo de afrontamiento de búsqueda de apoyo social, seguido de reevaluación positiva; así mismo, carecen del estilo de afrontamiento de autocontrol. Por otro lado, los niños que presentan adaptación presentan, en mayor medida, el estilo de reevaluación positiva, acompañado de búsqueda de apoyo y de aceptación, sin embargo, no presentan el estilo de huida.

Con este resultado obtenido, podemos decir que frente a una dificultad, de manera natural, poseemos una estrategia para afrontarla dentro de parámetros específicos de cada persona y podemos continuar desarrollándonos en el medio; por lo tanto, estamos de acuerdo con lo mencionado por Lev Vygotsky (Pierinat, 2007), la actividad cerebral está siempre mediada por los instrumentos y signos, el proceso de la interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico y las estructuras de percepción, atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas de acuerdo con el contexto histórico de la cultura.

## REFERENCIAS

- Chuna, C. (2017). *Adaptación de conducta en estudiantes de tercero, cuarto y quinto del nivel secundario de la Institución Educativa Salesiano Don Bosco, Callao* [Título profesional, Universidad Inca Garcilazo de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1663>
- Hernández, P. (1983) *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Ediciones TEA.
- Lazarus, R., y Folkman, S.(1986) *La teoría del afrontamiento del estrés*. Ediciones TEA.
- Ministerio de Educación. (2015). Diseño Curricular Nacional. Recuperado de <https://www.google.com.pe/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#safe=off&q=dcn+2015>



- Pierinat, A. (2007) La Teoría histórica –cultural de Vygotsky: algunas anotaciones a su origen y a su alcance. *Revista de la Psicología*, 28(2-3). Universidad autónoma de Barcelona.
- Purisaca, J., & Cahahuanca. (2017). *Sintomatología Depresiva y Afrontamiento en Escolares de Nivel Secundario de una Institución Educativa Estatal de la Provincia Constitucional del Callao* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <http://repositorio.ucss.edu.pe/handle/UCSS/215>
- Quay y Quay. (1991). Adaptación escolar en sus diferentes dimensiones en alumnos de 6to. Grado de primaria. Extraído de <https://www.google.com.pe/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Rego.+1998>
- Salazar, M., Corredor, N. E., Paniagua, W., Trejos, J., y Valencia, A. (2016). Identificación de bullying escolar y su estrategia de afrontamiento en la familia. *Revista Hojas Y Hablas*, (13), 39-55. Recuperado a partir de <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/82>



## PRIMEROS PASOS HACIA UNA INSTITUCIÓN INCLUSIVA

*Paola Carlota Castro  
Leticia Pamela Domínguez Jiménez  
Mara Pamela Ibarra  
Karina Imperial  
Pablo Isaías Ramírez Martínez*

### RESUMEN

*En la actualidad, las organizaciones internacionales han integrado dentro de sus agendas de trabajo la inclusión educativa estableciéndola como prioridad e invitando a la comunidad mundial a invertir esfuerzos y recursos para su implementación dentro de sus programas escolares. Es por ello que, en CETYS Universidad, se ha incluido dentro de su visión hacia el 2036 un modelo educativo denominado Multiexperiencial, el cual tiene sus bases en tres ejes: humanista, flexible y un aprendizaje multiexperiencial. Sumándose a este esfuerzo el Centro de Desarrollo Estudiantil campus Mexicali ha ido desarrollando un programa que tiene como finalidad el generar espacios accesibles e inclusivos para los estudiantes de educación universitaria. Como antecedentes de este proyecto, se han llevado a cabo intervenciones que han permitido a la institución brindar una respuesta a las necesidades de sus estudiantes, sin embargo, se ha contemplado el realizar nuevas acciones que permitan ampliar la atención brindada para sentar las bases hacia una institución inclusiva.*

**Palabras clave:** inclusión educativa, multiexperiencial, espacios accesibles e inclusivos, educación universitaria.

### INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales, la sociedad ha vivido diversos cambios con respecto a inicios del siglo XXI. Con los avances tecnológicos que crecen a un ritmo apresurado y una sociedad que cada vez se enfrenta a más retos sociopolíticos, ambientales y económicos, se ha visto en ocasiones desprovista de herramientas para enfrentar dichas situaciones. Es cada vez más frecuente el encontrar dentro de los centros educativos jóvenes estudiantes con necesidades específicas en el ámbito académico (trastornos en el aprendizaje, limitaciones físicas) y ámbito socioemocional (orientación sexual, trastornos emocionales, dificultades para socializar). El Centro de Desarrollo Estudiantil en CETYS Universidad tiene como propósito brindar orientación y apoyo a los estudiantes de licenciatura en temas de salud emocional, desarrollo personal y dificultades académicas a través de talleres, asesorías, sesiones grupales o individuales y programas que den respuestas a las necesidades que puedan presentar los estudiantes. A continuación, se presentarán las intervenciones que ya se han realizado, así como también, aquellas intervenciones que se han estado realizando dentro de esta línea de trabajo.

### DESARROLLO

#### *Marco teórico*

#### **Barreras para el aprendizaje y participación.**

En todo nivel educativo se tiene como propósito que el estudiante desarrolle ciertas habilidades físicas, emocionales y cognitivas mediante el aprendizaje de conceptos diversos de acuerdo con cada una de las asignaturas





académicas correspondientes. Sin embargo, no todos los estudiantes presentan las mismas condiciones de contexto (social o físico), las mismas habilidades, valores o destrezas, ni los mismos aspectos genéticos necesarios para cumplir con los resultados esperados. Es dentro de estas observaciones que surgen las barreras para el aprendizaje y participación, es decir, aquellas limitantes que se le presentan al estudiante dentro de la interacción de este con un contexto social, escolar, económico o cultural que limitan o dificultan su aprendizaje, su participación y la convivencia en condiciones de equidad (Martell, 2019).

Covarrubias (2019) realiza una la siguiente propuesta de clasificación:

a) Culturales: Hace referencia a las ideas, creencias o paradigmas que propician acciones de los distintos actores de la comunidad educativa, con relación al alumnado que presenta una condición específica y que los hace vulnerables. Se divide en dos categorías: las actitudinales que se refieren a la predisposición aprendida a responder hacia una persona (negativa o positivamente) y las ideológicas manifestadas como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias (individuales o colectivas).

b) Políticas: Son referentes de la normatividad y legislación que rigen a las instituciones educativas con respecto a la implementación de mecanismos que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad. Dentro de esta categoría se incluyen los procesos organizativos del centro educativo, la administración, la gestión y la organización del sistema educativo.

c) Prácticas: Se divide en dos categorías: las relacionadas con la accesibilidad, que se refieren a cuestiones de infraestructura que limitan o impiden el acceso y la participación de los alumnos con alguna condición específica haciéndolos vulnerables; y las referentes a la didáctica, que se presentan en el aula y en la labor docente relacionada a la evaluación y métodos utilizados, organización grupal, organización de actividades, trabajo colaborativo de los actores de la comunidad educativa, entre otras, todo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Equidad, diversidad e inclusión en las escuelas.**

Tomando como referencia lo expuesto en la agenda 2030 de la ONU (UNESCO, 2020), el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible que es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” cuenta, entre otros, con los siguientes indicadores para su cumplimiento:

1. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
2. Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
3. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
4. Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas, mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente en los menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.



## **Políticas educativas en México sobre la inclusión.**

La Secretaría de Educación Pública ha desarrollado la Estrategia Nacional para la Educación inclusiva (SEP, 2019), la cual tiene como objetivo el convertir de forma progresiva el sistema educativo nacional que se caracteriza por ser estandarizado, centralizado y poco flexible a un modelo inclusivo, flexible, que identifique, atienda y elimine las BAP para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de los estudiantes.

## **El papel de la universidad dentro de la inclusión.**

La inclusión no debería de verse limitada a la educación básica, puesto que, retomando lo expuesto por la ONU “*El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible*” (UNESCO, 2020), es decir, dentro de esta acción sumamos el desarrollo integral a los estudiantes que se encuentran a un paso de entrar en su etapa laboral.

### ***Planteamiento del problema***

La ANUIES contempla dentro de su agenda que la inclusión es una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad (ANUIES, 2002). Así mismo, comenta el secretario general de la ANUIES (2023) que para lograr dicha inclusión se deben de abatir las barreras, romper paradigmas y realizar un cambio en las comunidades del aprendizaje como la desigualdad social, la diversidad cultural y la diversificación cognitiva.

Continuando con lo anterior, CETYS está afiliado, junto con otras instituciones de educación superior que pertenecen a la ANUIES, por lo que este tema ha de ser considerado dentro de los programas actuales. En la población estudiantil en CETYS Universidad campus Mexicali, dentro de sus programas de licenciatura se identifican las siguientes poblaciones: alumnos con trastornos del desarrollo (Trastorno del espectro autista), trastorno de déficit de atención e hiperactividad, estudiantes foráneos, estudiantes con dificultades para el aprendizaje y estudiantes con diversidad sexogenérica, entre otras necesidades.

Por ello, surge la siguiente pregunta ¿Se cuenta con las acciones necesarias para brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que permita a los estudiantes superar las barreras para el aprendizaje y la participación en CETYS Universidad?

### **Método.**

Se realiza una investigación cualitativa del tipo secuencial exploratorio que tiene como finalidad revisar los programas existentes y mediante un análisis determinar aquellas áreas de oportunidad presentes. Para ello, se revisan los siguientes programas: Sur de California, Apoyo Académico, atención integral y programa de Mentorías; tomando en consideración la población identificada y los resultados obtenidos durante en el período 2022–2.

### ***Resultados***

El programa Sur de California, tiene como finalidad el brindar orientación y apoyo a los estudiantes procedentes de escuelas de Estados Unidos en los temas referentes a la adaptación cultural, social y de lenguaje. En el período que comprenden de 2022–2 se registraron 33 alumnos, los cuales fueron atendidos de manera oportuna dentro



de estas áreas. El programa de Apoyo Académico comprende el fortalecer las habilidades académicas y reforzar los aprendizajes que son esenciales para lograr su permanencia y término del programa académico elegido al que fueron inscritos; dentro del período mencionado fueron 117 los alumnos que se encontraban bajo el criterio de apoyo académico, es decir, estudiantes que cuentan con un puntaje inferior a 1060 puntos en su examen de ingreso a licenciatura y que, de acuerdo a su evaluación psicopedagógica, obtienen un resultado de mediano riesgo académico. El programa de mentorías, cuyo objetivo es el orientar, detectar y apoyar al estudiante de primer y segundo semestre en las necesidades académicas, sociales o personales que presente durante su periodo escolar, brindó atención a 864 estudiantes de los cuales 162 fueron detectados con alguna necesidad que afectaba su desarrollo académico y social. El seguimiento a estudiantes en sesiones individuales (atención integral) fue de 116 estudiantes, cuyo objetivo es el de brindar orientación y apoyo psicológico en situaciones de origen emocional que afectan a su desarrollo académico y social.

### ***Discusión***

Dentro de las acciones realizadas por el Centro de Desarrollo Estudiantil en el objetivo de brindar orientación y apoyo a los estudiantes, se ha observado que han tenido un impacto positivo en el desarrollo integral del estudiante, sin embargo, los programas han estado enfocados principalmente a barreras relacionadas con el desempeño académico y su impacto dentro de su estadía y terminación del plan de estudios elegido. Por lo anterior, surge el menester de realizar acciones que incluyan a otras necesidades que los estudiantes han llegado a presentar y que entran en el rubro de las barreras para el aprendizaje y la participación como podrían ser: grupos de apoyo para estudiantes con trastornos del desarrollo, grupos de acompañamiento para estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, estudiantes con limitaciones físicas, entre otros.

### **CONCLUSIONES**

La inclusión académica es una de las prioridades internacionales que se han convertido en un referente para los programas de sustentabilidad en las naciones. México no es la excepción y ha sumado, en los últimos años, acciones para hacer la transición de una educación excluyente a una incluyente. En CETYS Universidad campus Mexicali, se han ido asentando las bases mediante esfuerzos en conjunto con los directivos y los docentes para hacer de CETYS una institución inclusiva. Sin embargo, aún hay acciones por realizar, entre estas, se destaca el siguiente paso hacia una institución educativa inclusiva: la elaboración e implementación de un programa que centralice los esfuerzos realizados y logre alinear las políticas educativas con la práctica pedagógica y una cultura que fomente la equidad, la diversidad y la inclusión en cada una de sus áreas de atención, desde los servicios administrativos y de apoyo hasta las aulas de clase. La inclusión dentro de una institución, es una actitud más que un objetivo a cumplir, y es deber de cada miembro de esta el ejercer acciones inclusivas para que este cambio de cultura organizacional pueda tener éxito en su implementación y permanencia.



## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2023). *Abatir barreras y romper paradigmas para lograr la inclusión educativa*. ANUIES. <http://www.anuies.mx/noticias/abatir-barreras-y-romper-paradigmas-para-lograr-la-inclusin-educativa>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES. [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Manual\\_integracion\\_educacion\\_superior\\_UNUIES.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf)
- Covarrubias, P. (2019). “Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación”. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.). *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Martell, L. (2019) Las barreras para el aprendizaje y la participación. Un análisis desde la psicología. Revista de ciencias de la educación. *Academicus*. 1(17). [http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09\\_Arti%CC%81culo\\_7.pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09_Arti%CC%81culo_7.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva*. [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>



## PROPUESTA PARA ELEVAR LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE GRUPOS VULNERABLES EN EL ESTADO DE MICHOACÁN

*Agustina Ortiz Soriano  
Guadalupe García Duarte  
Francisco Javier Lira Mendoza*

### RESUMEN

*La educación es un asunto pendiente en las agendas de los gobiernos, sobre todo cuando nuestro referente son grupos vulnerables. Las políticas públicas al ser el brazo ejecutor del Estado para lograr sociedades democráticas e incluyentes, son las responsables de garantizar fácticamente, el ejercicio del derecho a la educación.*

*Sin embargo, en un país tan diverso como lo es México, lamentablemente encontramos Estados con una profunda brecha en asuntos educativos, cuyos problemas van desde la cobertura, calidad, permanencia educativa, evaluación, etc. Michoacán es uno de los estados con mayores problemas de eficacia y eficiencia en lo que refiere a políticas públicas educativas.*

*La atención y cobertura de los servicios educativos de nivel superior, recién ha entrado en la agenda de la Normatividad de Escolarización Obligatoria el Estado Mexicano (NEOEM); sin embargo, se da en un marco general, por lo que, las personas que integran los grupos indígenas, se encuentran en una posición de desventaja al no asegurar el acceso y permanencia a la Educación Superior, por lo cual la revisión del marco legal se hace apremiante, esto para proponer alternativas que posibiliten una equidad e igualdad en temas de educación superior.*

**Palabras clave:** educación, vulnerabilidad, derechos diferenciados.

### INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación fue incorporado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, con la consigna de la obligatoriedad y gratuidad, así como la progresividad del derecho. Posteriormente, se desarrollaron, en el marco de las Naciones Unidas, diversos acuerdos internacionales como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

En México, entre 2018 y 2020, se observó un aumento a nivel nacional del porcentaje de la población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con la educación obligatoria. El estado de Michoacán, en los últimos años, se ha colocado en los últimos lugares de cobertura y aprovechamiento escolar, esto se agudiza aún más en las comunidades rurales, y de manera específica en la educación superior.

El objetivo de esta investigación es analizar las condiciones que impiden la permanencia de las personas que pertenecen a grupos vulnerables en las Instituciones de Educación Superior (IES), y proponer una adición al artículo 3º Constitucional que permita, de alguna manera garantizar la inclusión educativa, tomando como base la política pública de derechos diferenciados, o de acomodamiento; así como la justicia distributiva.





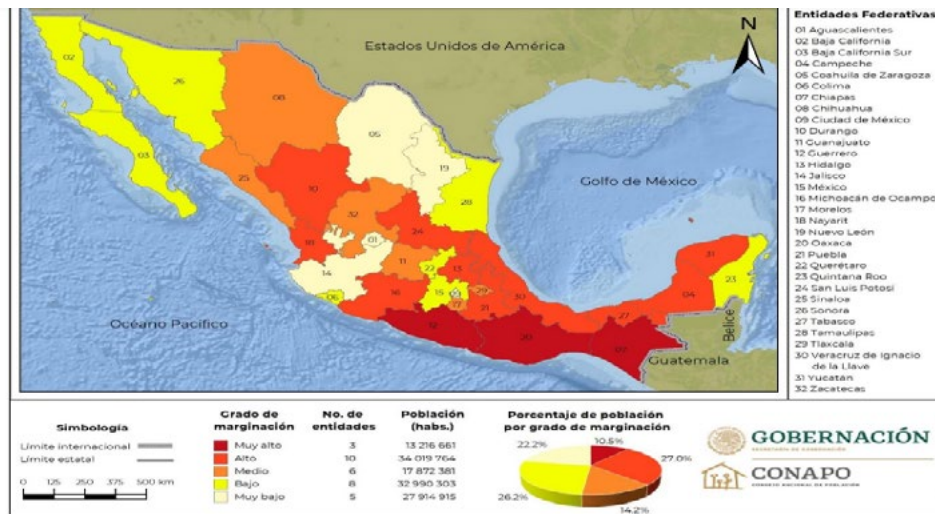
## Obstáculos para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior en Michoacán

### Marco teórico.

En los últimos años, las discusiones sobre el tema de la educación, las cuales no pocas veces han girado en torno a aspectos como gratuidad e ingreso, han vuelto a la escena discusiones en los escenarios sobre educación incluyente, derecho a la educación y democratización de la educación, siendo un tema que pendiente en las agendas gubernamentales, sobre todo cuando nuestro referente son grupos vulnerables, principalmente en lo que se refiere a las Instituciones de Educación Superior (IES).

La atención y cobertura de los servicios educativos a nivel superior, no está estipulada en el Artículo 3º constitucional como obligatoria, antes bien queda a disposición de los estados la atención de este nivel educativo, por lo que las personas que integran los grupos en rezago e indígenas se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad, carecen de estructuras y/o políticas educativas formales que incidan en el acceso y permanencia a la educación superior, señalemos algunas notas distintivas del estado de Michoacán. Michoacán, es uno de los estados con mayor índice, rezago y pobreza dentro del país, según datos del INEGI.

Figura 1. México, grado de marginación por entidad federativa. 2020



A las condiciones de rezago del estado, se deben de tomar en cuenta los grupos étnicos que viven en territorio michoacano; se cuenta con cuatro grupos étnicos que se encuentran dispersos en todo el estado como lo muestra la siguiente tabla.



Tabla 1. Presencia de grupos indígenas y su ubicación geográfica en el estado de Michoacán. Tomado de Vázquez 2000

DISTRIBUCIÓN REGIONAL DE LOS GRUPOS INDÍGENAS EN MICHOACÁN		
GRUPO INDÍGENA	REGIÓN	MUNICIPIOS
Purhepecha	Centro-Norte	Charapan, Cherán, Chilchota, Coeneo, Erongarícuaro, Quiroga, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Pátzcuaro, Peribán, Los Reyes, Salvador Escalante, Tancítaro, Tangamandapio, Tangancícuaro, Tingambato, Tinguindín, Tzintzuntzan, Uruapan, Zacapu, Ziracuaretiro.
Otomí-mazahua	Oriente	Hidalgo, Maravatío, Ocampo, Senguio, Zitácuaro
Nahua	Costa	Hidalgo, Maravatío, Ocampo, Senguio, Zitácuaro

Uno de los municipios con mayor presencia de grupos indígenas es Chilchota, el cual dentro de su territorio se encuentran la cañada de los 11 pueblos purépechas. Lamentablemente, las autoridades de este municipio parecen no dimensionar la importancia de la educación, pues dentro de las líneas de acción que proyectan para su gestión en el Plan Municipal de Desarrollo, publicado en el Diario Oficial de la Federación; solo se consideran seis ejes estratégicos, a saber:

- Fortalecimiento de la Administración Pública.
- Servicios públicos de calidad.
- Desarrollo económico sustentable.
- Desarrollo social incluyente.
- Desarrollo ecológico y del medioambiente (DOF, 2010. p. 12).

Por supuesto, el tema de educación es el gran ausente, y la proyección de trabajo en materia de educación se tiene programado para ser abordado hasta el año 2030, lo cual augura un aumento en las condiciones de analfabetismo. Cabe señalar que, el fracaso en la educación, es el fracaso del estado, pues ha fallado en asegurar el bienestar de sus ciudadanos, como lo muestra la siguiente tabla.



Tabla 2. Indicadores educativos Michoacán de Ocampo. Tomado de: Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. SEP 2020

Nivel educativo / indicador	2018-2019 %	2019-2020		2020-2021 <sup>e/</sup>	
		%	Nacional %	%	Nacional %
<b>Otros Indicadores</b>					
Esperanza de vida escolar	13.0	12.8	14.0	12.7	13.9
Grado Promedio de Escolaridad <sup>2/</sup>	8.2	8.3	9.6	8.4	9.7
Analfabetismo <sup>3/</sup>	5.3	5.1	3.8	4.7	3.5

### Planteamiento del problema

Según Zalamea (2009, p.42), derechos diferenciados son los que un estado desarrolla al fin de proteger minorías étnicas, religiosas o naciones dentro de un mismo Estado o una parte de la población vulnerable culturalmente, ya que la sola voluntad de los miembros puede resultar insuficiente para garantizar la supervivencia.

Proponemos que los derechos diferenciados se establezcan de manera directa en la carta magna de nuestro país, haciendo una adición al artículo tercero constitucional, en el cual se establezcan los contenidos normativos para garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia en las Instituciones de Educación de nuestro estado.

La atención y cobertura de los servicios educativos de nivel superior, recién ha entrado en la agenda de la Normatividad de Escolarización Obligatoria el Estado Mexicano (NEOEM); sin embargo, los datos que se tienen sobre Michoacán no son muy alentadores, como se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3. Sobre la población por estados que incumple la Normatividad de Escolarización Obligatoria del Estado Mexicano y su incidencia. Panorama Educativo, INEE

Entidad federativa	Incidencia (%)				Población que incumple la NEOEM			
	Grupo de edad (años)				Grupo de edad (años)			
	3 y más	3 a 15	16 a 29	30 y más	3 y más	3 a 15	16 a 29	30 y más
Aguascalientes	18.8*	10.0	16.0*	26.3*	200 505	31 440	44 476	124 589
Baja California	18.6*	12.5	18.4	22.4*	547 432	101 175	145 820	300 437
Baja California Sur	17.2*	7.2*	17.1*	23.3*	90 277	10 406	24 076	55 795
Campeche	23.7	10.2	18.2	34.9 ▢	176 787	21 144	35 326	120 317
Coahuila	14.4*	7.4*	10.9*	20.2*	356 190	50 280	66 416	239 494
Colima	20.3*	8.9	16.8*	27.9*	114 898	12 502	24 394	78 002
Chiapas	40.3 ▢	16.6 ▢	44.8 ▢	57.8 ▢	1 690 946	238 108	488 135	964 703
Chihuahua	19.4*	9.9	20.6	24.2*	620 884	87 981	161 633	371 270
Distrito Federal	11.1*	5.6*	9.5*	14.1*	942 966	103 144	198 635	641 187
Durango	22.9	10.4	21.0	32.3	333 627	45 519	75 686	212 422
Guanajuato	27.0 ▢	10.6	26.9 ▢	38.8 ▢	1 283 801	154 932	333 194	795 675
Guerrero	30.0 ▢	8.8	29.8 ▢	47.9 ▢	894 196	91 100	210 309	592 787
Hidalgo	25.3 ▢	9.2	19.8	38.4 ▢	576 522	62 524	107 238	406 760
Jalisco	22.4	11.9	21.9	29.6	1 477 717	231 838	374 374	871 505
México	19.7*	10.2	17.8*	26.5*	2 735 577	393 129	668 500	1 673 948
Michoacán	33.6 ▢	14.5 ▢	34.6 ▢	45.4 ▢	1 254 230	156 562	347 434	750 234



## Método.

En este trabajo, utilizaremos el método del análisis documental; el cual según Bisquerra (2009, p.27) “es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades”. A través de este podemos conseguir información muy valiosa, incluso revelar los intereses y puntos de vista de los que lo han escrito.

## Resultados y discusión.

Jongitud (2017, p. 3) señala los siguientes aspectos, respecto a los deberes y obligaciones de la estructura jurídica y legislativa en los Estados Unidos Mexicanos.

- El poder ejecutivo debe diseñar, implementar y fiscalizar políticas públicas para la efectiva realización del derecho a la educación superior.
- El poder judicial debe atender y resolver cualquier situación, de actores públicos o privados, que implique la violación del derecho a la educación superior y, mediante la resolución de los juicios, imponer el cumplimiento de las obligaciones en la materia, que pueden ir desde la exigencia de una legislación apropiada hasta la eliminación de políticas que atenten contra la enseñanza superior como derecho humano.

Por ello, se propone una política educativa basada en derechos diferenciados, para responder a la necesidad de ofrecer alternativas para garantizar el acceso a la educación, principalmente a la educación de las personas menos favorecidas.

Los derechos diferenciados y su aplicación a la normativa de educación obligatoria del estado mexicano

El Estado mexicano se compromete (teóricamente) a brindar educación de conformidad con el artículo 3 de la Constitución Política, que establece:

El inciso C de la fracción II del artículo 3 de la Constitución define el compromiso del estado con la educación y la creación y fortalecimiento de una sociedad armónica, recordemos que, el artículo 3 de la Constitución (*supra*) no garantiza la cobertura y accesibilidad de la educación superior y reconoce que limitar el acceso a la educación superior tiene un impacto negativo en el fortalecimiento y construcción de la democracia y la sociedad. Las políticas igualitarias hasta ahora han impedido la participación en los procesos que demanda el siglo XXI en la educación y formación económica de nuestra nación.

La realidad concreta de nuestro estado muestra que el artículo 3 es perfecto en teoría; sin embargo, en la práctica no pocas veces se queda como proyecto de escritorio. El sustento jurídico o legal de la propuesta se encuentra en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, en los siguientes párrafos:

1. El texto del artículo 2, fracción II de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dice así: Brindar y mejorar la educación escolar, apoyar la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la culminación de la educación primaria, la formación productiva y la educación media y superior. Establecer un sistema de becas para estudiantes aborígenes en todos los niveles.

El artículo 32 del Capítulo II de la Ley General de Educación sobre igualdad en la educación establece:

Artículo 32. Las instituciones educativas tomarán medidas para crear las condiciones en las que todas las personas puedan ejercer plenamente su derecho a una educación de calidad, lograr una mayor igualdad en la educación y lograr la igualdad efectiva en el acceso y la sostenibilidad de los servicios educativos. De acuerdo con el artículo 7, las medidas antes mencionadas deben dirigirse preferentemente a los grupos y áreas con mayor falta de educación o desventaja económica y social.





### Texto legal adicional propuesto.

La ley rectora en que se fundamenta es el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Teniendo en cuenta que el artículo 3° de la Constitución no garantiza el ingreso, y menos aún la permanencia de quienes pertenecen a grupos vulnerables en las Instituciones de Educación Superior, su exclusión de la educación obligatoria garantizada fácticamente, hace posible que solo una parte de la población tenga garantizado el acceso a la educación superior.

El proyecto de ley es una adición al artículo 3 de la ley orgánica y tiene por objeto determinar y garantizar la disponibilidad y duración de la educación superior para las personas pertenecientes a grupos en rezago y vulnerables.

Artículo 3°... Fracción I... Fracción II... Fracción III... Fracción IV... Fracción V... Fracción VI... Fracción VII... Fracción VIII... Fracción IX...

Fracción X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Para quedar como sigue:

Artículo 3°... Fracción I... Fracción II... Fracción III... Fracción IV... Fracción V... Fracción VI... Fracción VII... Fracción VIII... Fracción IX...

Fracción X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas a las que les corresponderá:

a) Garantizar el acceso y permanencia a las instituciones públicas de Educación Superior a través de una política pública educativa de inclusión basada en la *acción afirmativa, justicia distributiva y derechos diferenciados*, resguardando que el 10 % de su población estudiantil está destinada a grupos en situación de vulnerabilidad.

b) Las instituciones públicas de Educación Superior que se comprometan a la aplicación de esta política pública educativa, el gobierno federal podrá otorgar hasta el 5 % adicional a su presupuesto anual, el cual será destinado a proyectos de investigación tecnológica para el desarrollo sostenible, orientados al cumplimiento de la agenda 2030 de la UNESCO para el cumplimiento de las metas y objetivos de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, los cuales se deben enlazar con las respectivas áreas del conocimiento.

La adición al artículo 3° constitucional en el que se incluya de manera tácita a las personas pertenecientes a grupos étnicos o en rezago a las instituciones públicas de Educación Superior; se debe a que, en dichos grupos se encuentran los mayores porcentajes de personas que tienen problemas o dificultades de acceso a dichas instituciones, lo cual impide la consolidación de sociedades pluralistas, democráticas e incluyentes.

Los beneficios de dicha propuesta, serán la formación de sociedades pluralistas, democráticas e incluyentes, lo cual conlleva a que los grupos rezagados o vulnerables sean incluidos en nuestra sociedad y participen dentro de los procesos políticos, económicos y sociales que tendremos que enfrentar.

La implementación de la presente propuesta, no causará costos adicionales a la cuenta de gastos corrientes del gobierno federal, pues los fondos de la puesta en marcha de nuestra propuesta de iniciativa de ley, dentro de los puntos obligatorios que las IES deben de cubrir y respetar, se encuentra el del *compromiso social*, para lo cual, desde la programación del Presupuesto Anual se tiene que establecer una partida para cubrir este aspecto.

También podrían considerarse los fondos de instituciones comprometidas a la contribución, formación de capital humano de alto nivel y fortalecimiento del desarrollo regional incluyente, con el fin contribuir a la transfer-





encia y aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las Instituciones de Educación Superior y los centros de investigación e incluso al sector productivo o empresarial.

El objetivo de la adición al artículo tercero constitucional, en el que se busca impulsar la permanencia de los grupos menos favorecidos del estado de Michoacán, quienes han quedado olvidados cuando se proyectan políticas públicas de acceso y permanencia a las escuelas sean en su mayoría incluyentes e inclusivas. El que los padres de familia cuenten con los recursos económicos necesarios para mandarlos a las escuelas, ya no sea una condición a priori para que todos tengan las mismas oportunidades de profesionalización y crecimiento educativo. El enfoque de la solución a la problemática educativa de los grupos minoritarios, ya había sido considerado como un tema esencial en la agenda del gobierno del estado anterior, quienes señalaron como una prioridad fortalecer los sistemas de educación para elevar su eficiencia y cobertura.

Tabla 4. Tomado de: Programa Especial Para Los Pueblos Indígenas De Michoacán. 2015-2021

FODA SPI, PRIORIDAD 2: TRANQUILIDAD, JUSTICIA Y PAZ						
PRIORIDAD TRASVERSAL 2 OBJETIVO 2.2						
Tema	Estrategia	Acción	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Fortalecer los sistemas estatales de salud y educación para elevar su eficiencia y cobertura.	1.2.2 Situar a la educación como el elemento central del cambio hacia un Estado moderno y próspero.	1.2.2.3 Crear sinergias interinstitucionales en el sector educativo en la investigación, innovación, superación profesional, difusión del conocimiento en vinculación con las comunidades en su entorno, el sector privado y social, y las necesidades del Estado.	*Hay infraestructura educativa y coordinación interinstitucional.  *Significativa investigación económica, social, política y cultural vinculada a pueblos indígenas.	*Creación del Centro de Investigaciones de las Culturas originarias de Michoacán y su despliegue en las regiones indígenas..  *Adición del enfoque multicultural de investigación y formación en la UMSNH y otras Universidades.	* Falta de interés del sistema estatal por el enfoque multicultural de educación.  *Falta de sensibilidad para la incorporación de las lenguas y conocimientos indígenas.  *Oferta educativa no acorde a las aspiraciones y necesidades de las comunidades.  * Falta de instituciones educativas en regiones indígenas.	*Migración de los jóvenes e inserción en la delincuencia organizada.  *Desempleo y aumento de la migración.  *Ausencia de las Universidades y de la ciencia ante las necesidades de las regiones indígenas.  *Pobreza material y estancamiento del desarrollo comunitario.
		*Secretaría: SPI  *Unidad Responsable: Dirección de Programas Sociales	*Interés de los profesionistas y comunidades por la investigación.  *Hay recursos humanos capacitados para la vinculación.	*Investigación con aprovechamiento social de los conocimientos y desarrollo con identidad cultural.		

La propuesta de adición pretende impulsar la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres y hombres, buscando disminuir las causas de opresión de género, desigualdad, la injusticia y la exclusión, contribuyendo a construir una sociedad en donde la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a los ámbitos educativos, sea una realidad.



## CONCLUSIONES

La importancia de la formación académica es incuestionable, de tal manera que el estado debe garantizar el acceso y permanencia a la educación, para consolidar de manera crucial el incremento sustentable de la calidad educativa, económica y social del país dando prioridad a los grupos en rezago y vulnerabilidad.

Es importante trabajar sobre el punto 2 del Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018), el cual señala que, para estar en condiciones de ejercer el derecho a la educación de manera efectiva es necesario: 2.) Que los servicios educativos sean accesibles para personas con condiciones particulares (condición socioeconómica, pertenencia étnica, discapacidad, entre otras).

En las IES necesitamos de políticas públicas educativas de inclusión, pues a pesar de las políticas públicas educativas y reformulación de leyes que se han diseñado e implementado en el estado, aún no resolvemos el problema de manera eficaz, pues parecería que estos son solo proyectos de papel, la teoría está impecable, pero en la práctica, en el ámbito real, no se ha trabajado para lograr el estatus que marcan dichas leyes.

## REFERENCIAS

Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.

Coneval. (2018). *Informe de evaluación de política de desarrollo social: 2018*. <https://omm.org.mx/wp-content/uploads/2020/04/INFORME-DE-EVALUACIÓN-DE-LA-POLÍTICA-DE-DESARROLLO-SOCIAL-2018-compressed.pdf>

Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2020). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2020 Nota técnico-metodológica*. Secretaría de Gobernación. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/634902/Nota\\_tecnica\\_marginacion\\_2020.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/634902/Nota_tecnica_marginacion_2020.pdf)

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Art 3. 15 de mayo de 2019 (México).

Diario Oficial de la Federación. Lunes 12 de julio del 2010.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)



Jongitud, M. (2017) El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior* 46(182). 45–56. [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista182_S1A3ES.pdf)

Ley general de Educación Superior en México. Se expide la ley general de educación superior y se abroga la ley para la coordinación de la educación superior, Diario Oficial de la Federación [D.O.F. ], 20 de abril de 2021, (México).

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE]. (2010). *Panorama educativo de México*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS04A2-2010.pdf>

Secretaría de Pueblos Indígenas. (2015). *Programa especial para los pueblos indígenas de Michoacán: 2015-2021*. [https://laipdocs.michoacan.gob.mx/?wpfb\\_dl=42126](https://laipdocs.michoacan.gob.mx/?wpfb_dl=42126)

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional: 2019-2020*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2019\\_2020\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf)

Vázquez, L. (2000). *Diagnóstico estatal de Michoacán*. Proyecto Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo.

Zalamea, F. (2009). *Por una re-visión de la mirada creativa: Imágenes, saber y continuidad*. Universidad Nacional de Colombia.



## ACCIONES PREVENTIVAS Y MECANISMOS DE SEGURIDAD PARA PREVENIR EL HOSTIGAMIENTO SEXUAL Y ACOSO CONTRA LAS MUJERES DE LA UCEMICH

María del Refugio Ramírez Fenández

### RESUMEN

*Las universidades son unos de los espacios donde confluye el ejercicio y las relaciones de poder en prejuicio de las mujeres que estudian o laboran en las mismas, como un problema estructural traducido en El hostigamiento sexual y acoso sexual (HAS) es entendida como el ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo a la víctima, este trabajo tiene como objetivo: promover diversas acciones preventivas y mecanismos de seguridad para prevenir el HAS contra las mujeres, desde dos vertientes el Programa de derechos humanos para las y los estudiantes de la UCEMICH y comunidad de Sahuayo y, en segundo lugar, desde el Observatorio de Violencia de Género de la UCEMICH, para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. La metodología utilizada es la descriptiva, la cual se fundamenta en la teórica Rita Sagato y los teóricos Johan Galtung y Paulo Freire, así como la influencia que han tenido para que las estudiantes de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH) hayan adquirido el valor de denunciar desde la colectividad, exhibir los nombres y el tipo de violencia recibida por sus acosadores por medio de los tendedores.*

**Palabras clave:** hostigamiento y acoso sexual, protocolo.

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer las diversas acciones preventivas y mecanismos de seguridad que se han realizado en primer lugar desde: el Programa de derechos humanos para las y los estudiantes de la UCEMICH y comunidad de Sahuayo y, en segundo lugar, desde el Observatorio de Violencia de Género de la UCEMICH, para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Por lo tanto, el trabajo se divide en tres momentos importantes; el primer momento plantea: Los antecedentes del trabajo realizado desde la Campaña Permanente de los Derechos de estudiantes de la UCEMICH para generar una cultura de no violencia. En un segundo momento; el papel que ha jugado el Observatorio de Violencia de Género de la UCEMICH, tanto en el espacio universitario como el impacto que ha tenido en el municipio de Sahuayo, Michoacán. En un tercer momento; Los tendedores como forma de denuncia colectiva contra el hostigamiento y acoso sexual del cual han sido víctimas las mujeres de la UCEMICH. Y, finalmente, las conclusiones del trabajo.

La violencia contra las mujeres es parte de una desigualdad estructural e histórica, la cual tiene sus raíces en un sistema capitalista, patriarcal, clasista, racista y discriminatorio porque se presenta en todos los contextos y espacios educativos, como el caso de las universidades donde se reproduce la violencia y la desigualdad. Así como en la UCEMICH, las estudiantes, académicas y administrativas han sufrido HAS, tal como quedó expuesto el pasado 8 de marzo en el tendadero donde se denuncia a cada uno de los docentes y compañeros. Los tendedores han sido reconocidos como una forma de denuncia colectiva a partir del movimiento feminista como lo menciona Lamas.

Me too, lanzado en 2007 por Tarana Burke, fue que expresó la vivencia de millones de mujeres. Diez años después, al contar con la visibilidad de las actrices, logró una poderosa atención mediática. Un año antes de ese escándalo, un grupo de feministas jóvenes, conscientes del poder del activismo en redes como Twitter y Facebook, lanzó Mi primer acoso, un espacio de denuncia que también se replicó



en México. Hoy las voces que alrededor del mundo gritan “¡basta de acoso! (Lamas, El acoso y el Me too, 2020).

La violencia contra las mujeres tiene sus raíces en el sistema capitalista, el cual está basado en tres premisas importantes : a) Relaciones de poder; b) la propiedad privada; y c) en la explotación de las personas; estas formas de relacionarnos y de convivir se transmiten a través de la ideología según (Galtúng, 2003) Se reproduce a partir de la cultura, la violencia simbólica que se recibe cotidianamente, a través del Estado, los medios de comunicación, la iglesia, la familia y la escuela. Convirtiendo a la violencia contra las mujeres en un problema o fenómeno social estructural e históricos por ser una violencia que atraviesa la vida de las niñas, adolescentes y mujeres en el devenir histórico vulnerando sus derechos cosificando sus cuerpos al pensarlos como propiedad de los otros.

Ante esta problemática, un grupo de académicas y administrativas deciden realizar una serie de acciones que inciden en la educación y así deconstruir lo que (Segato, 2021) menciona como la pedagogía de la crueldad, producto de este sistema capitalista el cual cosifica a las personas, ponderando el “TENER” por encima del “SER” generando con ello relaciones asimétricas de poder entre quienes estudian y laboran dentro de la universidad. Para ello se retoma lo que plantea Freire, educar como una práctica de la libertad, donde tanto las personas oprimidas como las opresoras se liberan entre sí a partir de la educación misma que les permita emanciparse y transformar su realidad.

Una de las primeras acciones llevadas a cabo desde la academia y algunas administrativas fue la de realizar un programa de educación permanente de los derechos humanos para la comunidad estudiantil de la UCEMICH en el que se siguió el siguiente proceso:

Se realizó una convocatoria para que la comunidad estudiantil que estuviera interesada en colaborar en el diseño del programa y participar activamente en él, es decir, integrarse al mismo. En ese momento llegaron aproximadamente 15 estudiantes interesados en unirse al proyecto.

Tanto las académicas como administrativas, en conjunto con los y las nuevas estudiantes nos dimos a la tarea de realizar el programa educativo, tomando en cuenta la opinión e ideas de cada una de las personas que ahí se reunieron para diseñar la propuesta.

En la propuesta se decidió realizar un programa educativo que permite incidir en la prevención de violencia contra las mujeres y diversidad sexual, quienes en esos momentos eran muy discriminados. Hasta ahora tenemos trece años de haber puesto en marcha el programa con una serie de estrategias que nos han dado muy buen resultado para ir generando espacios libres de violencia.

El programa educativo contempla sensibilizar a la población estudiantil, docente y administrativa, así como a las autoridades de la universidad, incluyendo a la comunidad de Sahuayo, sobre los derechos de las mujeres y la diversidad sexual. Hemos llevado a cabo seis seminarios sobre los derechos de las niñas, niños, adolescentes y mujeres; conferencias, talleres, ciclos de cine, video-teatros, entre otros. Además de que se cuenta con una página de *Facebook* donde se promocionan los trabajos realizados y se difunden actividades que invitan a terminar con la violencia, así como a ejercer y respetar los derechos de las niñas, adolescentes y mujeres.

Otra de las acciones que se han realizado fue la instalación del primer Observatorio de Violencia de Género de la UCEMICH, esto a raíz de que el 27 de junio de 2016 se declarara en Alerta de Violencia de Género (AVG) el municipio de Sahuayo, Michoacán junto con otros trece municipios más. De ahí surge la decisión de alinear el trabajo preventivo que se ha venido realizando en la Declaratoria AVG donde establece y se resuelve que las mujeres son violentadas por aspectos culturales, sociales e institucionales; el Estado de Michoacán aceptó las conclusiones y propuestas realizadas por el grupo de trabajo en su informe sobre la situación de los derechos humanos de las mujeres en esta entidad federativa (DOF, 2020).

Así, el programa educativo realizado desde la academia queda enmarcado en la AVGM, y al mismo tiempo se sustenta en el marco jurídico internacional (La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer [CEDAW por sus siglas en inglés], y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancio-





nar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém do Pará, Brasil). Así como en la LIX Legislatura (2003-2006) de la Cámara de Diputados. Las parlamentarias Marcela Lagarde, Diva Gastelum y Angélica de la Peña redactaron la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia (LGAMVLV) (Damían, 2016) sin perder de vista que la AVGM tiene como objetivo coordinar los esfuerzos, instrumentos, políticas, servicios y acciones inter-institucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (CONAVIM, 2016).

En este sentido se retoman como referencia dos resolutivas de AVG: 1) Medidas de Prevención y 2) Medidas de seguridad.

1. Medidas de Prevención. Impulsar una cultura de la no violencia contra las mujeres en el sector educativo público y privado. Para ello se deberá diseñar una estrategia de educación en derechos humanos de las mujeres y perspectiva de género que busque la transformación de patrones culturales y la prevención de violencia mediante la identificación, abstención y denuncia. Capacitar con herramientas teóricas y prácticas al personal de los centros educativos públicos y privados, para detectar oportunamente casos de niñas o adolescentes que se encuentran en una situación de violencia y denunciarlo ante las instancias correspondientes.
2. Medidas de Seguridad. Impulsar protocolos para erradicar la violencia contra las mujeres, instalar observatorios, generar campañas sobre no violencia contra las mujeres.

En cumplimiento a estas dos medidas lo primero que se decide es:

1. La instalación del primer Observatorio de Violencia de Género dentro de la UCEMICH, considerado como un instrumento fundamental para dar pauta a la realización de las acciones no solo de prevención, sino de seguridad.
2. De la resolutiva: Medidas de prevención se retoma el Programa educativo y rediseñarlo para incidir no solo en la UCEMICH, sino en todo el municipio de Sahuayo, en instituciones desde nivel básico hasta nivel superior; y se opta por conformar comunidades de aprendizaje con apoyo del estudiantado, tanto tesisistas como voluntarios, para abarcar un mayor número de instituciones y de colonias de Sahuayo.
3. En cuanto a las: Medidas de seguridad dentro de la UCEMICH, se diseñó el protocolo de prevención, atención y sanción contra la violencia de las mujeres haciendo énfasis al hostigamiento y acoso sexuales.

El Protocolo de Prevención Atención y Sanción contra todo tipo de violencia hasta el momento no ha sido reconocido por las autoridades universitarias, y tampoco se ha permitido difundirlo, así que la gran mayoría de la comunidad universitaria lo desconoce y queda desprotegida, sin embargo, y a pesar de todo, se han recibido denuncias sobre HAS realizadas por parte de las estudiantes que han acusado al personal docente. En total son cinco casos recibidos desde el 2022 y lo que va del año 2023, mismos que han canalizados a Contraloría Interna del estado, de ellos solo se ha resuelto un caso.

El procedimiento del protocolo es el siguiente: Se hace la denuncia directamente al OVG de la UCEMICH, estando ahí lo primero que se asume es la credibilidad de la persona que va a denunciar, se apoya en la narrativa de hechos y se acompaña durante todo el proceso; luego se pasa a Comité de Ética donde se valora y se hace una investigación del hecho, se realiza otro formato de seguimiento y se envía por último el documento a Contraloría Interna la cual es ajena a la UCEMICH, de tal manera que hagan la investigación y con la facultad de sancionar a la persona acosadora, la cual puede recibir desde una falta administrativa hasta la suspensión de sus labores y retiro de cédula profesional, en caso de que así lo amerite.

El proceso de revisión de los casos es excesivamente largo e incluso las estudiantes agredidas han abandonado



la institución por lo mismo, pues hasta el momento se ha recibido una respuesta de una sola denuncia. Esta situación ha generado que las estudiantes busquen otras medidas para dar salida y ser escuchadas porque saben que la institución no hace nada para apoyarlas, antes bien las culpabilizan; por ello la decisión de buscar nuevas formas de denuncia. Finalmente lo hicieron a través de un tendedero.

Es así como el pasado 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer las estudiantes tomaran la iniciativa de denunciar a sus agresores, exhibiéndolos en los llamados tendederos; encontrando en el mismo, una forma de denuncia colectiva y en la que además se sienten protegidas a las críticas, culpas, miedo y rechazos, por parte de sus compañeros y compañeras, planta docente, administrativa e incluso de sus propias madres y padres de familia, incluida la sociedad en general. En esta forma de denuncia han encontrado una forma de hacer visible que hay HAS dentro de la universidad y que quienes lo están ejerciendo son sus propios profesores; además de una manera de sentirse hermanadas y sororas por ser parte de un grupo el cual ha sido vulnerado y saberse que no están solas.

Esta denuncia alteró y enfadó a todo el grupo de abusadores de su poder, machistas y misóginos que han vulnerado, violentado, hostigando y acosado sexualmente a las estudiantes, declarando que son falsas las acusaciones e infundadas, que inventan para dañarlos, el *statu quo* de las cosas, el patriarcado de la universidad se vio trastocado e iniciaron las denuncias ante fiscalía para limpiar sus nombres. Las acusadas fueron las responsables del OVG, siendo las únicas que han declarado ante fiscalía, mientras los acosadores impunes. El HAS contra las mujeres es un problema que requiere que la institución asuma la responsabilidad de generar las condiciones para que esto termine.

Los esfuerzos de prevención y seguridad desde la disidencia para erradicar la violencia han sido intensos, pero mientras no se reconozca por parte de las autoridades que existe HAS y se difunda el protocolo a la comunidad universitaria, así como restarle importancia al trabajo preventivo por tratarse de una pérdida de tiempo, según las autoridades, estas acciones invisibilizan una problemática estructural, dejando en la indefensión a las víctimas de HAS y de todo tipo de violencia.

## CONCLUSIONES

La violencia contra las mujeres y el HAS dentro de las universidades es una situación grave que se ha ventilado recientemente, esto no puede seguir siendo ignorado por el Estado ni por las autoridades de las universidades. Hay avances, pero aún falta mucho por hacer, es importante contar con políticas que atiendan el problema desde la estructura y erradicar todo tipo de violencia que sufren las estudiantes y trabajadoras. Ante esto, se plantea la existencia de protocolos para todas las instituciones desde nivel básico hasta superior; que se agregue la reparación de daño, una disculpa pública por parte del agresor y quien denuncia tenga la oportunidad de reparar y resarcir el daño que recibió, separar al acosador de su cargo de inmediato; que las contralorías internas, estén directamente vinculadas a las fiscalías para dar respuesta inmediata a todos los casos HAS y contar con una Unidad de Género independiente a la institución con recursos financiados por el estado. En lo preventivo, se propone rediseñar la currícula, que tengan como eje transversal el promover diversas formas de convivencia sana y relaciones simétricas, es decir, educar en una cultura para la paz y transformar su realidad.

## REFERENCIAS

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres [CONAVIM]. (2013). *Declaratoria de Procedencia a la Solicitud de Alerta de Violencia de Género contra las mujeres para el Estado de Micho-*



acán. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/108431/Declaratoria\\_Michoac\\_n\\_1.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/108431/Declaratoria_Michoac_n_1.pdf)

Damián, A. (2016). *El proceso de la producción de un espacio libre de violencia para las mujeres en Naucalpan, Estado de México, 2010-2014* [Tesis, UNAM]. <http://132.248.9.195/ptd2016/junio/0746146/0746146.pdf>

UCEMICH. (2023). *Diagnóstico socioeducativo, 2017-2022, Sahuayo, Michoacán*.

Ley general de Educación Superior en México. Se expide la ley general de educación superior y se abroga la ley para la coordinación de la educación superior, Diario Oficial de la Federación [D.O.F. ], 20 de abril de 2021, (México).

Declaratoria de Alerta de Violencia de Género. Del estado de Michoacán [D.O.F.], (México).

Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.

Freire, P. (1987). *La pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.

Galtung, J. (2003). *Violencia estructural*. Red Gernika.

Lamas, M. (2020). El acoso y el Me too. *Revista de la Universidad de México* , 53.

Segato, R. (2021). La antropología de Rita Segato en la Fil para comprender la violencia de género en Latinoamérica y México. CALAS. <http://www.calas.lat/en/noticias/la-antropología-de-rita-segato-en-la-fil-para-comprender-la-violencia-de-género-en#:~:text=“Rita%20Segato%20habla%20de%20una,que%20está%20vivo%20en%20mercancía.”>

# **Línea 6**

**Docencia intercultural**





# LA PEDAGOGÍA COMO UNA PRÁCTICA EMERGENTE A TRAVÉS DE LA CULTURA ALIMENTARIA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EXPERIENCIAS EN MÉXICO Y BRASIL

Antonio Carrillo Avelar  
Luis Alfredo Gutiérrez Castillo  
Esteban Rodríguez Bustos

## RESUMEN

*La presente ponencia muestra la descripción de investigación sobre la formación de docentes representantes de los pueblos originarios de México y Brasil en contextos de la cultura alimentaria y el desarrollo de una educación intercultural crítica, desde una perspectiva conceptual y hermenéutica, para continuar en la comprensión de un estudio sobre las prácticas de descolonización de las escuelas (Balcazar, 2003). En ese sentido, se describen las tendencias o enfoques, desde el ámbito teórico, epistémico y metodológico, concluyendo que son pocos los estudios en formación docente vinculados con la cultura alimentaria con énfasis en la comunalidad y su aporte al desarrollo del pensamiento crítico de corte intercultural. Además, se advierte que la formación docente se configura como uno de los factores decisivos para que los docentes indígenas en formación desarrollen un quehacer intercultural crítico que les posibilite contar con las herramientas cognitivas, habilidades y competencias blandas, necesarias para enfrentar la complejidad de la vida cotidiana actual, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva se trasciende el carácter colonialista del conocimiento en las escuelas, dando paso a procesos de construcción interculturales y comunitarios.*

**Palabras clave:** pedagogía emergente, educación comunitaria, prácticas de internacionalización.

## INTRODUCCIÓN

La circunstancia que hoy se está viviendo a nivel mundial, producto del coronavirus y su proceso de globalización, implicó la puesta en práctica de nuevos enfoques académicos; entre ellos destacan las propuestas híbridas en las instituciones educativas de educación superior, la cual demostró, que puede envolver su materialización en una serie de recursos didácticos adicionales conducentes a alcanzar objetivos de la enseñanza virtual y su articulación con el quehacer tradicional, en donde se puede, al mismo tiempo, promover de prácticas de internacionalización, previamente establecidas, que pueden dar cuenta de un intercambio interinstitucional de cómo hay que responder a las necesidades particulares de formación de los estudiantes de licenciatura y posgrado que hoy viven, muchos de ellos, en circunstancias académicas adversas de incomunicación planetaria como las que hoy vivimos, y como las plantea Morín, Ciurana y Domingo (2002).

La presente propuesta de (intervención) investigación-acción participativa (Balcazar,2003), denominada: *Un seminario compartido, como una oportunidad para promover una educación intercultural a través del aprendizaje basado en problemas: una experiencia entre México y Brasil* pretende articular el quehacer de enseñanza tradicional cotidiano que se da en varios espacios curriculares o asignaturas de licenciaturas y posgrados en educación afines,





con prácticas interinstitucionales y de internacionalización puede apoyar en la participación de un seminario compartido a partir de una red de docentes que vienen trabajando desde hace tiempo, comparten un mismo interés y que piensan poner en práctica la metodología denominada Aprendizaje Basado en Problemas ABP (Araujo y Sastre, 2008) a través de una temática en común como lo es la Cultura Alimentaria, con miras a posibilitar prácticas de educación intercultural entre pueblos originarios y población urbana de los dos países en cuestión, y que darían a conocer los resultados de su trabajo en un foro académico de intercambio de experiencias entre estudiantes.

Esta propuesta de intervención didáctica e investigación acción participativa (Balcazar, 2003), se apoya en los programas institucionales de base o pequeños cursos adicionales, a través de diferentes tareas académicas que demanda el ABP, con el propósito de mejorar el proceso de interaprendizajes en las comunidades y enseñanza de corte intercultural (Bertely, 2019) que propone en cada asignatura o materia curricular adicionales a través de recuperar los aspectos disciplinarios, didácticos y pedagógicos centrales de la docencia en general y, en particular, en la cultura alimentaria, con miras a realizar adecuaciones curriculares concretos con la intención de tener elementos de comunicación compartida entre las instituciones participantes.

La presente propuesta de contenidos acordados a través del seminario compartido sobre cultura alimentaria y prácticas educativas de educación intercultural procura tomar en cuenta los siguientes elementos de articulación: a) Ubicación contextual de la cultura; b) Los fundamentos teóricos e institucionales de las prácticas interculturales en que se apoya la propuesta; y c) La descripción de la metodología vinculada con el ABP a emplear en un programa de intervención concreta.

La organización del proyecto se realiza con el apoyo de docentes de las licenciaturas y posgrados involucrados, además cuenta con una comunidad de práctica de estudiantes y docentes interinstitucionales interesados en la temática para hacer el programa, la difusión y promoción del evento a sus demás compañeros de estos espacios académicos<sup>1</sup>.

La temática acordada se abordará en un seminario compartido de manera interinstitucional y un foro donde se van a dar a conocer los productos se propone que sea a través de relato de experiencias vividas al interior de los diferentes equipos de trabajo y se apoyara con videos y presentación de diapositivas.

### ***Objetivo general del proyecto***

Diseñar, operar e investigar a través de un seminario compartido sobre cultura alimentaria vinculada con el aprendizaje basado en problemas ABP, se efectuará de manera virtual y presencial, según el plan de trabajo adoptado, para favorecer la vinculación universitaria interinstitucional e interdisciplinaria de internacionalización entre México y Brasil, con factores de innovación y emprendimiento intercultural que mejore la docencia en una situación de resabios del confinamiento, propiciando procesos de movilidad estudiantil virtual y de académicos, mediante un eje de discusión compartida, en donde los estudiantes de las licenciaturas y posgrados colaboren con el desarrollo de proyectos académicos específicos e innovadores, para atender la problemática educativa y didáctica en contextos de diversidad e interculturalidad.

### **Fundamentos Teóricos.**

El Seminario virtual<sup>2</sup>, de carácter compartido sobre cultura alimentaria y prácticas de educación intercultural, con

1 Instituciones participantes:

Universidad Nacional Autónoma de México (FES Aragón).

Universidad Pedagógica Nacional (UPN Ajusco). Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Universidad del Pueblo (Oaxaca). Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Universidad Federal de Goiás, Brasil (UFG, Núcleo Takinakaky).

2 El seminario virtual interno, está considerado como una fase preparatoria para la instrumentación de un proyecto más amplio donde intervengan otros países de América Latina.



una vertiente internacional e interinstitucional, pretende ser un espacio de encuentro, conocimiento y diálogo donde se compartan contribuciones valiosas sobre bases, fundamentos, objetivos y prácticas del ABP (Araujo y Sastre, 2008).

La cultura alimentaria de los pueblos originarios se enmarca en un período vital y educativo crítico y sensible que pocas veces se ha tomado en cuenta en los planes de estudio que buscan mostrar el quehacer intercultural (Calderón-Martínez, 2017). Aquí se pretende destacar de manera exploratoria que estos conocimientos y saberes comunitarios son una excelente fuente para potencializar la interculturalidad que se proporciona en los contenidos curriculares a nivel posgrado, licenciatura y educación básica y que hoy está en boga en el contexto de la llamada Nueva Escuela Mexicana.

Los contenidos que integran la cultura alimentaria de los pueblos originarios y las regiones rurales y urbanas para el fomento de la interculturalidad están llamados a ser contenidos indispensables para la formación de los distintos investigadores y profesionales del campo educativo de todos los niveles educativos.

Su proyección académica y didáctica centrada en el ABP de este seminario como se mencionó anteriormente, está pensada para realizarse tanto en un sistema virtual como presencial; se especula diseñar ejemplos concretos para fortalecer las prácticas culturales e interaprendizajes de otros pueblos originarios, indígenas rurales y urbanos, debido a que pretende servir como disparador formativo para que otros futuros profesionales de la educación tengan referentes didácticos concretos de cómo enriquecer el quehacer intercultural, también que puedan participar o acompañar un proceso formativo; ya que se considera que las estrategias didácticas aquí abordadas son conocimientos imprescindible para los jóvenes en formación, que al mismo tiempo son representantes de los pueblos originarios y las regiones rurales y urbanas, y que en un futuro serán profesionales destacados en el ámbito educativo, puedan tener ejemplos concretos de cómo analizar y potencializar este tipo de prácticas educativas interculturales:

En sentido epistémico, la investigación, la explicitación y la sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en la realización de las actividades prácticas llevadas a cabo por los comuneros, las comuneras y los niños y niñas, mostró como el Método Inductivo Intercultural puede servir como una red de pescar, además de mostrar las rutas posibles para articular los conocimientos locales, escolares y universales. Pero más allá de lo pedagógico, al participar en el anclaje y el tejido de esta red de cuatro puntas se transformaron las perspectivas filosóficas y políticas de los profesores indígenas oficiales. (Bertely, 2011, 14)

El equipo de planeación de este proyecto considera que la cultura alimentaria es una fase muy importante en el desarrollo humano, ya que en los pueblos originarios generalmente se advierten la inteligencia, la creatividad y las prácticas de colaboración de las comunidades; y en su quehacer también se encuentran implícitas muchas de las cosmovisiones de los pueblos originarios, así como los conocimientos socioculturales y lingüísticos que hay que potencializar a través de diversos conocimientos pedagógicos y didácticos como los saberes matemáticos, geográficos, antropológicos, narrativos, entre otros. Por tal razón, se considera que estos conocimientos y saberes son muy importantes en la formación de los estudiantes que en un futuro serán educadores y, al mismo tiempo, se sienten las bases para conservar y enriquecer las prácticas socioculturales antes mencionadas.

Actualmente, con la políticas públicas que se están generando a favor de los pueblos originarios en varios países de América Latina a través de su normatividad (Malone, 2016), se considera que se está en un momento muy propicio y crucial para poder reivindicar la construcción de una Pedagogía Comunitaria con un sentido intercultural como importante ámbito de investigación y actuación formativa para los futuros docentes, por lo que se deben de trabajar los conocimientos comunitarios como un quehacer multi e interdisciplinario, apoyados también como pilares del conocimiento implícito como la creatividad y el respeto para poder ofrecer a las futuras



generaciones mejores oportunidades de desarrollo y educación en su proceso formativo.

En este seminario compartido también contaremos con unidades académicas institucionales de México y Brasil que ayudarán a explicar el contexto y los saberes alimentarios de cada una de las culturas estudiadas y se trabajarán de manera paralela, foros y mesas de discusión a través de módulos didácticos elaborados por profesionales de reconocida formación y experiencia en el campo del saber alimentario y la educación virtual, en el contexto de favorecer una educación intercultural.

De ahí que el programa de formación magisterial debe, a la vez, procurar al futuro maestro la oportunidad y los medios conceptuales para proceder a este tipo de análisis realista, y ofrecerle las oportunidades de entrenarse in situ — es decir, en la comunidad — en el ejercicio de las conductas que sean consecuentes con los resultados del análisis. La comprensión de la situación y el actuar conforme a esta comprensión deben realizarse y ponerse a prueba conjuntamente en un proceso de formación para que éste no sólo produzca habladores, sino actores que actúen acorde a las ideas y comprensiones que profesan. (Gaché, 2008,16)

El evento está destinado de manera específica a estudiantes de las licenciaturas y posgrado en educación intercultural o disciplinas afines y educadores en servicio de los niveles educación básica, así como aquellas personas que estén interesadas en conocer las prácticas culturales de corte alimentario de los pueblos originarios; así como tutores o docentes de otros niveles educativos comprometidos con la tarea de acompañar los procesos formativos de este tipo.

Los objetivos de este proyecto antes señalados responden a tres preguntas: ¿Qué le puede aportar la cultura alimentaria a una práctica intercultural de corte crítico-centrada en experiencias significativas de aprendizajes de la cultura universal? ¿Qué elementos emergentes y transformadores de este quehacer sociocultural y lingüístico se pueden articular al quehacer intercultural que los docentes piensan potencializar? ¿Cómo fortalecer una investigación-acción creativa y transformadora centradas en el ABP desde estas visiones culturales y académicas que posibiliten a futuros docentes realizar trabajos sobre estos temas?

Dado que este seminario complementario y compartido que servirá de base dar a conocer en un evento virtual, tiene un carácter exploratorio ya que se pensaría trabajar con otros países del continente, en un futuro cercano, es necesario que los responsables de ponerlo en práctica también se asuman como indagadores de los alcances y limitaciones que vayan realizando una investigación-acción participativa centrada en ABP (Balcazar,2003), donde al mismo tiempo que observan las trascendencias de los contenidos y la metodología empleada posibiliten documentar, en un proceso narrativo hermenéutico a través de relatos, los alcances y limitaciones de este quehacer formativo. Tomando como base los siguientes principios de reflexión y creatividad de este proyecto académico: Primero, se parte del supuesto de que este espacio educativo constituye una herramienta pedagógica para fortalecer el campo de la interculturalidad y, al mismo tiempo, motivar a los futuros docentes a generar aprendizajes autónomos y significativos con miras a fortalecer el campo de la cultura alimentaria y que a su vez los motive a cursar en un futuro cercano, un posible diplomado en línea que les posibilitará crecer en esta dirección; en segundo lugar, también se piensa fortalecer los saberes teórico-reflexivos de su accionar cotidiano que le permita acceder a valorar la importancia de su ser y transformar el mundo educativo de los estudiantes al narrar y narrarse en sus relatos las acciones cotidianas de clase. Tercero, con el seminario compartido, no solo se investiga, sino también se abre un espacio para valorar sus prácticas culturales, para reconocer y reconocernos con los estudiantes, la posibilidad de potencializar un saber intercultural comprometido con la causa de los pueblos originarios.

Los coordinadores de este proyecto se han planteado la importancia de revalorar la orientación del proyecto curricular institucional con relación a crear propuestas de innovación académicas que posibiliten a partir de un programa de internacionalización, prácticas interinstitucionales, las cuales parten de la tesis de promover una



mayor participación e involucramiento de los estudiantes en un proceso constante de revitalización académica y adecuación de sus herramientas teóricas y metodológicas, a su realidad específica donde está inserto; ponderando el poder constructivo que tiene su experiencia sociocultural y la práctica misma en el campo de la educación, la diversidad cultural y los derechos humanos.

La idea de esta propuesta, de vinculación binacional, es también impulsar la internacionalización de varios programas de licenciatura y posgrado entre las universidades de México y Brasil como una propuesta académica natural, en donde los proyectos de generación y aplicación del conocimiento de los estudiantes se vayan complementando, así como revitalizando los soportes teóricos entorno a hallazgos específicos vinculados a un ideal de diversidad sociocultural en contextos de fortalecer una cultura alimentaria. Se espera que este proyecto posibilite también el interés entre los estudiantes de licenciatura y posgrado de los programas participantes para ejercer movilidad académica de manera virtual o presencial, mediante actividades y experiencias intelectuales diversificadas de redescubrimiento de sus prácticas socioculturales de estudio, con la intención que al mismo tiempo, amplíen su visión formativa y estimulen su imaginación, su curiosidad, su capacidad de asombro en un contexto de sensibilidad y conocimiento, en el marco de los propósitos de indagación previstos por los propios estudiantes.

Si bien es cierto que todo programa de licenciatura y posgrado ofrece una gran oportunidad de ampliación de conocimientos y habilidades que se pueden incorporar a la vida laboral, es importante comenzar a pensar en una formación de carácter internacional que permita juntar o ampliar aquellas otras habilidades tecnológicas que se tienen olvidadas o empleadas con poca frecuencia y que son importantes para la vida académica como la toma de decisiones, el uso de otras fuentes de información y la ocupación de las lenguas extranjeras para su formación, entre otras. En síntesis, la idea de la presente propuesta de vinculación interinstitucional e interdisciplinaria de carácter internacional a través de la realización de un seminario o asignatura compartida sobre proyectos de cultura alimentaria y prácticas educativas para los pueblos originarios, centrados en el ABP, donde se adviertan las prácticas vinculadas con la diversidad cultural e interculturalidad en contextos de derechos humanos, lo cual puede organizarse didácticamente recuperando algunas directrices académicas en que se apoya el Aprendizaje Basado en Problemas para los estudiantes de licenciatura y posgrado participantes, y aprovechar los vínculos existentes con prácticas académicas de las universidades de México y Brasil.

### ***Metodología***

La presente propuesta parte de una noción amplia de flexibilización curricular, (Lemke,1978, Magendzo, 1991, Abraham,1996) considerándola como un proceso colectivo e individual de creación y recreación de las maneras de reorganizar, percibir e interpretar el plan de estudios y sus programas de manera paralela como proyecto de exploración e investigación-acción participativa (Balcazar, 2003). Donde se ponen en práctica determinados conocimientos y saberes a favor de la interculturalidad, es decir, se crea como un proceso de comunicación e interrelación entre los diferentes espacios curriculares. La flexibilización se advierte como una organización horizontal y vertical en la creación de productos académicos, así como en la manera en que se construyen y se fundamentan el saber intercultural, sus usos prácticos, sus vínculos con la realidad circundante, su originalidad; es decir, en todo aquello que dé muestras de un adecuado manejo académico a favor de una producción intelectual con un sentido social.

### ***Resultados***

Hay que reconocer que los programas a nivel de pregrado o licenciatura en el campo de las ciencias sociales y las humanidades poseen pocos espacios de producción de conocimiento exploratorio significativo para los pueblos





originarios. En las instituciones de educación superior, con frecuencia se acepta lo que dicen las disposiciones oficiales o las mismas teorías, sin haberlas puesto en práctica. Es decir, aceptan la importancia de trabajar la diversidad académica y sociocultural, a partir del sentido común, en contraposición a otros currículos de otros niveles educativos donde hay espacios para explorar e innovar el quehacer educativo de manera más operativa.

Asimismo, se espera que esta experiencia de vinculación trinacional les proporcione a los estudiantes que se están formando como docentes abocados a atender la población indígena, tengan conciencia de la importancia de posibilitar prácticas de investigación, que sirvan como ejemplos concretos de lo que implica producir conocimiento en un contexto de internacionalización y consolidación de los proyectos socioculturales y educativos de sus escuelas, de tal forma que les permita ir consolidando el campo de la interculturalidad.

El posibilitar espacios de encuentro internacional, implica viabilizar que los estudiantes aprendan a relacionarse con otros compañeros y académicos a nivel nacional e internacional que se rijan por esta línea de generación y aplicación de conocimiento en donde se encuentren insertos, con miras a que también los mismos futuros docentes favorezcan y enriquezcan sus propias prácticas de docencia y de investigación en un contexto más integral.

## CONCLUSIONES

1. El trabajo académico del seminario: sobre cultura alimentaria prácticas educativas de los pueblos originarios se considera también una alternativa de vinculación interinstitucional que trabaja los temas de la diversidad cultural y la intercultural en contextos de derechos humanos, comprenderá de manera operativa tres etapas (ver esquema No. 2): la primera estará basada en la estructura contextual del seminario, partiendo de la idea de introducir a los estudiantes, de manera general, la temática de interaprendizajes de la diversidad cultural y lingüística de los dos países. La segunda, se realizará una versión de experiencias de investigación a través del análisis de sus enfoques teóricos de la disciplina y la tercera se centrará en el análisis integral de las experiencias de manera interna de cada espacio donde se dé la experiencia.

2.- Secuencia y criterios de sesiones vía electrónica. La presentación del programa institucional, su sentido didáctico y presentación de las autoridades e investigadores participantes en el proyecto de intercambio, así como la muestra general de temáticas sobre la diversidad cultural/derechos humanos e institución escolar, la Psicología Social y la Educación Intercultural, que se abordaran en la investigación de los programas de licenciatura y posgrado de la UPN, la ENBIO y la Licenciatura en Educación Intercultural perteneciente a la Universidad Federal de Goiás, en el contexto de cada uno de sus planes de estudio.

3.- Al término de cada unidad, también podría ser una actividad compartida y de intercambio que puede servir para reflexionar, así como para complementar las conclusiones de cada una de ellas. Aquí se podría dar al interior de los cursos o de manera binacional en función de las condiciones de cada institución. Podrían planearse sesiones que cumplan con la presentación de temas fundamentales de investigación de los programas terminales de las licenciaturas participantes, mismas que establecerán los coordinadores de los programas para mejora de la titulación y el compartir de temas que impulsen la movilidad y estancia internacional de los estudiantes y los académicos implicados.

4.- La última etapa. Podría planearse de manera conjunta con las participaciones de los estudiantes del curso, las de colegas y los responsables del seminario sobre la tradición metodológica y epistémica en el abordaje del “encuentro con el otro”, previendo que los estudiantes dispongan de más tiempo para su trabajo conjunto. Esta sesión da la pauta para el cierre y hacer las reflexiones para evaluar la experiencia de interaprendizajes, intercambio y llegar a conclusiones de los temas y vivencias del curso.





## REFERENCIAS

- Araujo, U.F. y Sastre, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una nueva perspectiva de enseñanza en la universidad*. Gedisa.
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, 2003, pp. 59-77.
- Bertely, M. (Coord.). (2011). Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la Interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios. En M. Bertely, *Interaprendizajes entre indígenas de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS-UPN.
- Bertrán, M. (2006). La alimentación indígena de México como rasgo de identidad. En A. L. Alonzo y F. Peña (coords.), *Cambio social, antropología y salud* (pp. 167-175). CONACULTA.
- Calderón-Martínez, M., Taboada, O., Argumedo, A., Enrique, E., López, A., y Hernández, C. (2017). Cultura alimentaria: clave para el diseño de estrategias de mejoramiento nutricional de poblaciones rurales. *Revista agricultura, sociedad y desarrollo*, abril – junio.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)/ Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). Quito, Ecuador. pp. 279-365
- Gimeno, J. S. (2012). *Educación y convivencia en la cultura global*. Morata.
- Lemke, D. (1978). *Pasos hacia un currículo flexible*. UNESCO-ORELALC.



Magendzo, A. (1991). *Currículo y cultura en América Latina*. PIIIE.

Malone, H.J. (COORD), (2016). *El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. FCE.

Morín, E., Ciurana, E., y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. Pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO- Universidad de Valladolid.

Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña H., y Rigal, L. (2016). *Pedagogías Críticas en América Latina: Experiencias Alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires, Noveduc.

Shirley, D. (2016). Enseñanza inteligente con tecnología: pasos hacia la armonización, en H.J. Malones. (Coord.). *El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. FCE.



## FORMACIÓN DE MAESTROS: EXPERIENCIAS INTERCULTURALES Y DE INTERNACIONALIZACIÓN DESDE LA CLASE DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

Gladys Krause William & Mary  
Adriana Inés Ávila Zárate  
Elgar Gualdrón Pinto

### RESUMEN

*En este artículo describimos el trabajo colaborativo entre dos programas de formación de maestros en dos instituciones de educación superior, una en Colombia y otra en Estados Unidos. El enfoque de esta colaboración es la generación de experiencias interculturales e internacionales con el fin de expandir las experiencias de formación pedagógica sobre la enseñanza de las matemáticas. Resaltamos el diseño y los elementos de tres actividades implementadas, los fundamentos teóricos que nos guiaron en su diseño, el proceso de implementación y las lecciones aprendidas. Entre las lecciones aprendidas encontramos cómo el lenguaje y las diferencias culturales hacen yuxtaposición a las decisiones sobre el contenido matemático a enseñar que seleccionan algunos maestros en formación.*

**Palabras clave:** formación de maestros, interculturalidad, didáctica de las matemáticas.

### INTRODUCCIÓN

La formación de maestros con un lente intercultural que sea capaz de identificar, resaltar, y fortalecer las condiciones académicas de los estudiantes inmigrantes, particularmente aquellos de origen latinoamericano, ha sido un llamado constante de investigadores en los Estados Unidos. Al mismo tiempo, en Colombia se han realizado esfuerzos para establecer el aprendizaje del inglés como segunda lengua como prioridad educativa (MEN, 2019). Estos esfuerzos están motivados principalmente por razones relacionadas con aspectos políticos y económicos del mundo globalizado. El trabajo que describimos a continuación integra la didáctica de las matemáticas con un intercambio intercultural. Con este trabajo buscamos extender nuestras experiencias como formadores de maestros para hacer una invitación a la creación de espacios que promuevan prácticas docentes interculturales, multilingües y transdisciplinarias acordes con los cambios que presenta el mundo actual.

### DESARROLLO

El enfoque de nuestra colaboración se hace en el contexto de la formación de maestros para la enseñanza de matemáticas. Este es el entorno en el que nos desempeñamos y el enfoque de nuestro trabajo como formadores de maestros. De esta manera, nuestras clases tienen en común la matemática como tema central. Al mismo tiempo, cada uno de nuestros contextos es único en la variedad de otros temas y métodos que implementamos para preparar a los futuros maestros. A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de nuestras clases.

Estados Unidos. En el contexto estadounidense, la clase de métodos de enseñanza de las matemáticas se enfoca en proveer oportunidades que fomenten el extender y expresar ideas matemáticas de los estudiantes (Carpenter et al., 2015). En este contexto, la clase de métodos se enfoca en proveerles oportunidades para compartir, justificar, conectar y extender ideas matemáticas. En esta clase, los maestros en formación aprenden a diseñar, seleccionar e



implementar actividades de enseñanza con un alto contenido matemático. Un aspecto para resaltar en esta clase es el enfoque que tiene en fomentar la participación de estudiantes multilingües.

Colombia. En el contexto colombiano, la clase Didáctica de las Matemáticas, objeto del estudio, es propia de quienes se forman como licenciados en educación infantil. Para ello, se inicia con una revisión documental sobre educar en primera infancia para enmarcar la importancia de la educación matemática desde los primeros años de vida. Una vez hecho esto, las clases se distribuyen para trabajar cinco tipos de pensamiento: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional. Si bien en la práctica estos tipos de pensamiento suelen integrarse, se trabajan de manera independiente para reconocer sus particularidades y oportunidades didácticas. Cabe precisar que nunca, antes de este estudio, se había provisto a los estudiantes de una experiencia de formación donde pusieran a prueba sus competencias comunicativas en inglés.

El entender las bases teóricas que guían cada uno de nuestros contextos individuales fue el inicio para identificar las bases teóricas que guiaron el diseño e implementación de nuestra colaboración. Para empezar, nos apoyamos en estudios anteriores realizados por Krause y Maldonado (2019) donde el uso de las Autobiografías Matemáticas como instrumento de instrucción fue una pieza clave para identificar metodologías de instrucción con maestros en formación en su clase de métodos de la enseñanza de las matemáticas. Este instrumento fue la base para identificar qué experiencias compartimos en los dos diferentes contextos. Por ejemplo, identificamos que “el temer” o “no sentir gusto por las matemáticas” es un problema común en nuestras prácticas como formadores de docentes. Luego de identificar este problema en común seguimos con el diseño de lo que fue nuestra primera fase orientada a cambiar esta manera de sentir en los futuros maestros a quienes estábamos formando.

### ***Primera fase: Retos matemáticos***

La implementación de estos retos fue una decisión que se basó en ejercicios anteriores realizados por el primer autor en donde usaba este tipo de retos matemáticos al inicio de cada clase como elemento de enganche para el tema de la sesión.

De acuerdo con la evidencia recogida con la implementación de estos retos matemáticos durante el transcurso de varios semestres, se identificó que se habían convertido en una especie de motivador en cuanto al aprendizaje de las matemáticas para los maestros en formación. Vimos esto como una oportunidad de cuantificar el impacto de estos desafíos en la manera de sentir hacia las matemáticas y decidimos implementarlos. El diseño de los retos matemáticos se basó en la idea de aprendizaje a través de generar un “desequilibrio” al mostrar cómo algo que creíamos cierto no lo es y luego llegar a un “equilibrio” al trabajar para encontrar una explicación al porqué de esta aparente creencia (Van de Walle et al., 2013). En el diseño de los retos matemáticos también usamos el concepto detrás del conflicto productivo (*productive struggle*) (Franke et al., 2001) en el que los estudiantes encuentran un problema que tiene cierto nivel de dificultad que amerita un esfuerzo que luego se ve reflejado en la satisfacción por encontrar una solución y un entendimiento del problema. Los retos matemáticos fueron implementados individualmente en cada contexto.

A continuación, presentamos dos ejemplos de retos implementados:

1. ¿Qué es más grande, la altura o la circunferencia? La actividad comienza con el profesor sosteniendo un tarro de pelotas de tenis. Al mismo tiempo, el profesor pregunta: ¿Cuál es más grande, la circunferencia o la altura? Con esta actividad los estudiantes tienden a responder que la altura es mayor porque es “obvio” con solo mirarla. Una vez hecha la pregunta, el profesor dio unos minutos a los estudiantes para que escribieran una explicación de por qué creían que la altura era mayor. Luego, el profesor midió la altura del tarro con una cinta de lana. En este caso usamos cintas de diferentes colores para poder comparar las longitudes. La circunferencia del tarro resultó ser mayor. Finalmente, el profesor pidió a los maestros en formación que encontraran una manera de explicar por qué eso era cierto.



2. ¿Cuál es el intruso? La actividad inicia con el profesor mostrando los números 7, 9, 16 y 25. La indicación para los maestros en formación era identificar cuál era el “intruso”. Los maestros en formación tenían 3 minutos para tomar su decisión. Luego, como clase, hacíamos un sondeo sobre quiénes habían seleccionado el 7, el 9, el 16 o el 25. En este primer momento solo se indicaba su elección, no se explicaba el porqué. Después, como clase, discutíamos sobre el porqué la elección del número intruso que fue seleccionado por la mayoría. La segunda parte del reto consiste en una adaptación de la primera parte. Acá los maestros en formación tenían que identificar la figura intrusa dentro de 5 posibles.

### ***Segunda fase: Diseño de las actividades de instrucción basadas en cuentos infantiles***

Luego de estudiar los resultados de nuestro primer trabajo conjunto decidimos continuar trabajando en colaboración para profundizar en nuestro aprendizaje y mejorar las oportunidades de formación que ofrecemos a los futuros maestros en nuestras clases. Al siguiente semestre decidimos enfocarnos en el aspecto cultural y lingüístico necesario para fortalecer estrategias pedagógicas que fomenten la equidad e igualdad en la instrucción. Para ello, decidimos diseñar una actividad colaborativa donde nuestras clases se encontraran y trabajaran conjuntamente. El objetivo consistió en que cada uno de los maestros en formación asumiera tanto el rol de maestro como de estudiante. Cada maestro en formación (en Colombia y en Estados Unidos) desarrolló una actividad de instrucción sobre matemáticas y la enseñó a su compañero internacional. Así cada uno experimentó el rol de instructor y de estudiante. Esta decisión fue tomada basándonos en la idea de aproximación de la práctica descrita por Grossman (2009). De esta manera, los maestros en formación realizaron una práctica docente, pero en un contexto donde estuvieron bajo la supervisión del profesor.

Es importante resaltar cómo cada uno de nuestros contextos es monolingüe, es decir, en Estados Unidos la clase se imparte en inglés y en Colombia en español. Al implementar esta actividad estuvimos pidiendo a nuestros estudiantes que entraran a un contexto nuevo para ellos, aunque bastante cercano a lo que encontrarán en sus prácticas docentes, especialmente aquellos maestros en formación en el contexto de Estados Unidos. Para facilitar un poco esta intersección del lenguaje decidimos usar cuentos infantiles como el lenguaje común. Es decir, decidimos pedir a los maestros en formación que diseñaran sus actividades de instrucción matemática basados en cuentos infantiles que todos podíamos acceder tanto en inglés como en español. Después de diseñar las actividades, y organizados en parejas, cada par debía enseñar al otro su ejercicio.

En preparación, cada pareja de Estados Unidos y de Colombia tuvo la posibilidad de escoger un cuento y tener 6 semanas para diseñar la actividad de enseñanza. Esta debía trabajar algún concepto o pensamiento matemático. Luego, dispusimos diferentes espacios en línea para que los maestros en formación de los dos países se pusieran en contacto y se enseñaran la actividad, por lo que fue necesario que vivieran los dos roles de maestros y estudiantes.

Las pautas para esta actividad fueron las siguientes:

- (1) Trabajar en grupos de dos. Cada grupo fue asignado a otro par en el contexto de la otra clase y fueron presentados con 6 semanas de anterioridad a la ejecución de la actividad. Basados en nuestras experiencias pedagógicas, sabemos que el trabajo en parejas proveería un poco más de seguridad para que los estudiantes en cada contexto se sintieran apoyados en el diseño y ejecución de la actividad. Esto era importante para nosotros dado que era la primera vez que estábamos realizando el proyecto y, además, sabíamos que los estudiantes en los dos contextos se sentían un poco atemorizados de afrontar este reto dado las diferencias en el lenguaje.

- (2) Diseñar una actividad matemática a partir de uno de los cuentos seleccionados.

- (3) Cada grupo debía enseñar la actividad al otro equipo asignado de la otra clase. Es decir, un grupo de Colombia debía diseñar una actividad y luego enseñarla a un grupo asignado en Estados Unidos y viceversa. De esta manera cada grupo asumiría el papel de maestros y de estudiantes. Estas dos parejas tenían en común el mismo cuento.





(4) El “intercambio” académico se hizo a través de la plataforma *Zoom* y pedimos que se grabara esa interacción. Esto lo llevamos a cabo con el fin de tener acceso a cada momento de instrucción de los grupos y así poder estudiar el desarrollo de la actividad. El tiempo que se destinó para que cada pareja ejecutara su ejercicio fue de 15 minutos. Así, en total, cada grupo debía tomar 30 minutos para el intercambio.

(5) Finalmente cada estudiante debió escribir una reflexión sobre la experiencia y sus aprendizajes. La reflexión la usamos para conocer las apreciaciones individuales de cada uno. Al mismo tiempo la usamos para aprender sobre el impacto que tuvo en los dos grupos. La reflexión tenía 7 puntos específicos donde pedíamos a los maestros en formación describir desde el diseño de la actividad hasta su experiencia enseñándola y participando como estudiantes de la actividad del otro grupo. También preguntamos por sus sugerencias sobre cómo hacer este intercambio más significativo para su formación como maestros y una descripción de lo que aprendieron sobre cómo enseñar matemáticas, el lenguaje y en general de toda la actividad.

### **Tercera fase: *International Pal***

Al finalizar ese semestre seguimos trabajando juntos y diseñamos una tercera actividad en conjunto. Esta vez, basados en lo que habíamos aprendido a través de los semestres anteriores, decimos mantener la interacción organizando grupos de trabajo conformados por estudiantes de Colombia y Estados Unidos. Para esta ocasión propusimos a los estudiantes tres retos matemáticos que ellos debían solucionar como equipo. Esta decisión la tomamos informados en la literatura que en las últimas décadas ha fomentado el trabajo colaborativo entre maestros, ya que este contribuye a que la instrucción sea más efectiva, además de fomentar en los estudiantes el aprendizaje cooperativo (Coke, 2005).

Para esta actividad requerimos que los estudiantes trabajaran en parejas. Un estudiante de Colombia y otro de Estados Unidos. Diseñamos tres problemas matemáticos que cada pareja debía solucionar. Al inicio del semestre dispusimos tiempo de la clase para hacer las presentaciones de los estudiantes y, entre los parámetros establecidos para el trabajo en parejas, ellos debían encontrar su propio tiempo para trabajar en la solución de los problemas. Después de trabajar en la solución de cada uno debían compartir la forma en que los abordaron, la resolución con el instructor de la clase y escribir una breve reflexión sobre el proceso y trabajo colaborativo. Al final del semestre también debían entregar una reflexión sobre el trabajo con el *International Pal*.

### **Resultados**

Nuestra colaboración continua y el trabajo de diseño e implementación de actividades pedagógicas entre las dos clases sigue siendo el objetivo importante en nuestro trabajo de formación docente. Cada vez que implementamos una actividad, estudiamos el impacto que ha tenido no solo en el aprendizaje de los maestros en formación, sino también en nuestra propia práctica docente. Del trabajo que hemos descrito queremos resaltar algunos aspectos que hemos identificado que han sobresalido:

(1) En la primera fase podemos resaltar que encontramos un cambio en cómo se sienten los futuros maestros con respecto a su capacidad para solucionar retos matemáticos. Al final de cada clase, los maestros en formación compartieron que se sentían más capaces y seguros sobre sus habilidades de resolver problemas matemáticos.

(2) De la segunda fase encontramos que el contenido matemático en las actividades que diseñaron, a partir de los cuentos, se determinó por la facilidad del uso del lenguaje. Por ejemplo, decidieron enseñar formas geométricas o patrones para así utilizar más imágenes que palabras.

(3) De la tercera fase encontramos que los maestros en formación en Colombia hicieron un esfuerzo



bastante grande para comunicarse en inglés. A pesar de no hablar ese idioma, los maestros en formación buscaron la manera de comunicarse, mientras que para sus compañeros de grupo en Estados Unidos el mismo esfuerzo no fue tan notorio con referencia al uso del español.

(4) De nuestra propia práctica pedagógica hemos identificado la necesidad de tiempo para el diseño y desarrollo de estas experiencias interculturales y de internacionalización, así como el conocimiento previo que debemos tener del otro contexto a fin de prever posible conflictos o problemas; la necesidad de apertura frente al dinamismo que deben caracterizar las actividades, pues los grupos con los que trabajamos semestre a semestre son igualmente dinámicos y diversos; el establecimiento y mantenimiento de la colaboración es importante para nosotros como maestros en tanto nos permite extender el entorno de enseñanza y posibilitar que nuestros estudiantes vivan experiencias innovadoras de cara a la realidad.

## CONCLUSIONES

El diseño e implementación de estas actividades ha sido un trabajo complejo, pero bastante informativo. Reflexionando en nuestro aprendizaje como formadores de maestros, podemos resaltar primero que, de no existir este vínculo colaborativo, las actividades que hemos descrito no hubieran sido posibles. Esto es, principalmente, un punto a resaltar en nuestro trabajo docente. El establecimiento de colaboraciones que alimenten el trabajo intelectual y apoyen el crecimiento de ideas es quizá uno de los mejores modelos que podemos fomentar en la formación de maestros. Por otro lado, este trabajo nos ha dejado ver cómo el lenguaje, y principalmente el uso del inglés, juega un papel importante en la dinámica de enseñanza y aprendizaje de otras disciplinas, en este caso la matemática. En un contexto como el de Estados Unidos, esto es un tema que amerita una discusión profunda dado el impacto directo que el dominio del inglés tiene en la formación académica de los estudiantes inmigrantes para los que el inglés no es su primera lengua.

## REFERENCIAS

- Carpenter, T., Fennema, E., Franke, M. L., Levi, L., y Empson, S. (2015). *Children's mathematics: Cognitively Guided Instruction* (2nd ed.). Heinemann.
- Coke, P. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education*, 126, 392–398. <http://search.proquest.com/docview/196441472?accountid=17215>.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., y Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American educational research journal*, 38(3), 653-689.



Grossman, P., Hammerness, K., y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

Krause, G., y Maldonado, L. (2019). Our Linguistic and Cultural Resources: The Experiences of Bilingual Prospective Teachers with Mathematics Autobiographies. En T. G. Bartell, C. Drake, A. R. McDuffie, J. M. Aguirre, E. E. Turner, & M. Q. Foote (Eds.), *Transforming Mathematics Teacher Education* (pp. 161-176). Springer International Publishing.

Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Van Buuren, S. (2012). *Flexible imputation of missing data* (1st ed.). Chapman & Hall/CRC Interdisciplinary Statistics.



## PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS CON PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO, UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Esperanza Terrón Amigón  
María Silvia Sánchez Cortes

### RESUMEN

*Compartiremos la experiencia del desarrollo del proyecto denominado “Modelo de intervención educativa ambiental de apoyo a la formación continua y docente de profesores de educación básica, con enfoque intercultural desde la comunidad y el territorio, énfasis en cambio climático”. Es un proyecto trabajado con profesores de una comunidad de la Región Mixteca Baja Poblana urbana-rural. Buscamos aportar elementos a los actores para comprenderse en su localidad como parte de la naturaleza y de su complejidad, articulando la problemática de la crisis ambiental y climática como un proceso antropogénico sistémico. Asimismo, se resaltaron algunas posibilidades de impulsar procesos holísticos e integrales de aprendizaje participativo vinculados con sus contextos de vida, con sus saberes sobre el fenómeno, sobre cómo lo están viviendo, así como posibles alternativas para afrontarlo en comunidades propias.*

**Palabras clave:** formación docente, educación ambiental e interculturalidad, cambio climático, investigación acción y participativa.

### INTRODUCCIÓN

El modelo tuvo como antecedente una investigación con fines de diagnóstico, el objetivo fue elaborar un programa de formación en educación ambiental con enfoque intercultural dirigido a profesores en servicio, que les aporte elementos para diseñar y desarrollar un plan de acción en cambio climático u otro problema ambiental de su interés, tomando en cuenta la comunidad y el territorio en el que se ubica su escuela. Responde a la pregunta ¿Cómo fortalecer los procesos de formación y la transformación de la práctica educativa y docente de la educación ambiental y el cambio climático, en un país diverso como México, física y bioculturalmente y en el que se tiene un currículum nacional?

La investigación fue cualitativa, se desarrolló en cuatro fases: con fines de diagnóstico realizamos un estudio de representaciones sociales sobre la educación ambiental y el cambio climático con un grupo de profesores de educación primaria en servicio de una zona Urbana-Rural, con quienes trabajamos la propuesta; las necesidades identificadas dieron algunas pautas en el diseño y planeación del modelo que denominamos “Modelo ambiental integrador en la intervención educativa ambiental con enfoque intercultural desde la comunidad y el territorio con énfasis en cambio climático”.

#### *Marco teórico*

La educación ambiental con enfoque intercultural es un campo naciente, entre sus primeros antecedentes identificamos una conferencia del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, llevado a cabo del 5 al 8 de abril de 2006 en Santa Catarina, Joinville, Brasil. Las crisis de las que emanan la educación ambiental y la interculturalidad urgieron la necesidad de impulsar un giro civilizatorio alternativo que revolucione el pensamiento único y



lo encamine hacia un pensamiento plural, hacia una convivencia reflexiva, de bien común y de paz, entre nuestros pueblos y culturas, respetando su diversidad.

La crisis ambiental climática comporta distintos niveles de responsabilidad por sus raíces antropogénicas; el riesgo, no es solo ecológico es también social y demanda como lo preveían Beck (1998) y Morin (1999), educar a la sociedad para afrontar el riesgo y la incertidumbre; pero también, la necesidad de un giro civilizatorio en el conocimiento, en valores, relaciones y acciones que motiven la voluntad de superar los problemas que tiene en vilo la vida en la Tierra y cuyas repercusiones planetarias amenazan la existencia como la estamos viviendo ahora, un giro que motive a todas las sociedades a asumir la práctica de educar para el cuidado planetario de manera justa y permanente.

La apuesta educación ambiental con enfoque intercultural es poner en la mesa de discusión las controversias y responsabilidades de esa crisis con sentido social, reconociendo el carácter ético que la comporta desde las causas que la originan hasta las formas de enfrentar sus efectos e impactos, orientándose desde valores de equidad, respeto, responsabilidad, justicia climática y solidaridad, a la luz de los derechos humanos y los derechos colectivos.

Reconociendo el papel de los pueblos originarios en el cuidado de la Tierra y su biodiversidad, la importancia de una política incluyente con equidad y justicia ambiental, que respete la coexistencia de diversas culturas en el mundo, la diversidad cultural y epistémica de los pueblos en sus diferentes contextos y la interculturalidad crítica, con visión plural, holística, sistémica y participativa.

Los fines educativos, metodológicos y éticos de la educación ambiental y la interculturalidad son brújulas fundamentales para orientar la acción educativa transformadora. Sus elementos se interconectan dando sentido y forma a los aprendizajes que conllevan las actividades y la organización de sus contenidos, en diálogo con los saberes propios y de la comunidad, con el fin de que los estudiantes los apliquen para interpretar en forma crítica los hechos y fenómenos ambientales que se ponen en juego, así como la postura de su acción participante en la solución de los problemas ambientales (Terrón, 2013).

La investigación con fines de diagnóstico fue acerca de las representaciones sociales del cambio climático y la educación ambiental, implican un conocimiento de sentido común construido por las personas en el campo de la cultura en su interacción con el mundo; encierran creencias, saberes, opiniones, valores, mitos, normas y emociones de esas personas que al constituirse en un marco de referencia de su pensamiento dan sentido a sus acciones, actitudes y comportamientos, motivando en ellas relaciones y hechos diversos con otras personas, con la naturaleza, entre sí y con el mundo en su conjunto (Moscovici, 1979 y Jodelet, 2002). De esa manera, los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus interacciones con sus estudiantes, inciden en los significados que elaboran los niños y con ello, en las relaciones que establecen con el mundo, con los demás y consigo mismos.

En nuestro estudio, las representaciones sociales son un sustento para favorecer procesos educativos transformadores de ellas mismas, en lo que interviene como lo señala Pozo (2007) el papel fundamental del modelo de educación que se adopta, si se orienta desde una perspectiva crítica, compleja, holística, contextual e intercultural, constructivista y toma en cuenta los saberes, creencias, opiniones inmersos en las representaciones sociales de los actores, puede ayudar a reconfigurar las representaciones sociales limitadas o generar nuevas representaciones y saberes factibles de propiciar relaciones diferentes, favorecer la transformación de las condiciones de vida y de los seres que cohabitamos el planeta.

Asimismo, las representaciones sociales permiten identificar necesidades, conocer el posicionamiento sobre el objeto de estudio de los participantes sobre la realidad que se quiere transformar, lo que de acuerdo con Pozo (2007; Meira (2002) y Jodelet (2002), ayuda a pensar cómo dar un sentido significativo a los nuevos aprendizajes, a las actitudes y a los comportamientos de los actores, desde una visión de un mundo nuevo como se plantea desde la educación ambiental crítica.





## Descripción del modelo.

Acorde con los resultados de investigación mediante el modelo que configuramos, sus contenidos y procesos, atendemos las representaciones sociales débiles de la crisis ambiental y climática identificadas en el pensamiento de los profesores; un currículum nacional que requiere situarse tejiendo sus contenidos con los aprendizajes de los contextos locales vinculando la escuela, la comunidad, el territorio y una práctica intercultural. Buscamos también atender los requerimientos de información demandados por los profesores, sobre la educación ambiental, la crisis ambiental y el desarrollo de estrategias pedagógicas, didácticas y aprender a construir proyectos (Terrón, 2020).

En ese marco, en el modelo adoptamos una tradición modular del currículum, articulamos la teoría y la práctica, mediante el andamiaje intervención educativa en cambio climático bajo criterios y principios de la educación ambiental crítica con enfoque intercultural, la investigación acción, la investigación participativa, el cambio climático y la intervención educativa (figura 1).

Con ello, nuestra intención fue contribuir en un proceso en el que el profesor, desde la escuela pueda integrar procesos de aprendizaje de sus estudiantes en los cuales ellos mismos sean los actores de su propia construcción de conocimiento, mediante la investigación participativa y búsqueda contextualizada y solidaria, de soluciones a los problemas que aquejan a su comunidad y territorio.

Figura 1. Modelo ambiental integrador para la profesionalización y formación docente en educación ambiental con enfoque intercultural, énfasis en cambio climático.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia.

Concretamos el modelo en un programa educativo en forma de seminario y módulo-taller, como retribución social a los profesores participantes en el estudio de representaciones sociales. Pensamos el modelo con posibilidades de ampliarse a diplomado, especialización o maestría. Se desarrolló de manera híbrida mediante siete conferencias virtuales y cinco talleres *in situ*, por falta de espacio no los describimos. Intentamos ofrecer a los profesores contenidos que responden a sus preocupaciones, que les permitan introducirse a una formación en educación ambiental más efectiva con enfoque intercultural desde la comunidad y el territorio. Lo consideramos idóneo para realizarse en diferentes geografías, los profesores pueden adecuarlo acorde con sus necesidades en sus contextos y diversidad.

El seminario y módulo-taller aportó a los profesores conocimiento sobre la complejidad y desordenes de la



realidad ambiental contemporánea y de su contexto local asociados al cambio climático. Se logró la articulación teoría-práctica, reconocieron su vínculo como personas con la naturaleza, con la vida en comunidad, su diversidad y viceversa, así como estrategias que alientan algunas respuestas frente a lo que se puede hacer para favorecer aprendizajes significativos que motiven una mejor convivencia con la Tierra, entre los seres humanos y entre estos consigo mismos y prevenir riesgos.

El seminario y módulo-taller se llevó a cabo del 18 al 22 de julio de 2022, lo realizamos en la escuela “Centro Escolar General Emiliano Zapata”, ubicada en el municipio de Chiautla de Tapia, Puebla, una comunidad Urbana-Rural de la Región Mixteca Baja Poblana. Dicho centro se encarga de la formación en cuatro niveles educativos: educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Su duración fue de 30 horas, las conferencias y talleres las impartimos especialistas de cinco universidades del país: UPN-Ajusco; UPN-151 Toluca, México; Universidad Tierra Fértil para el Buen Vivir, Cuernavaca, Morelos; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Veracruzana (UV).

No obstante, que hubo ciertas limitantes del trabajo pedagógico como la carencia en la institución escolar donde se llevó a cabo de una infraestructura adecuada para trabajar en línea, una limitada disponibilidad de tiempo de los profesores, la falta de apoyo de la plataforma institucional de UPN para la transmisión de las conferencias por estar de vacaciones, entre otras.

En las diferentes sesiones los profesores expresaron estar complacidos y satisfechos con los contenidos del seminario y módulo-taller y, principalmente, por la altura de la calidad académica del equipo de trabajo, de sus contenidos y la manera en que se estaba conduciendo.

Externaron que para ellos estaba siendo algo diferente, comenzaron a ver con una mirada más crítica la crisis ambiental y climática en su entorno y su relación con el mundo, otras formas de enseñar y de facilitar el aprendizaje a sus niños con las que se podían hacer proyectos en colaboración entre la escuela y la comunidad, por lo menos de padres de familia.

Se percataron que su entorno, comunidad y territorio son una fuente importante de conocimientos propios y de su cultura que pueden potenciar la formación de sus niños con valores nuevos y relaciones diferentes, posicionándolos en el mundo de manera distinta y con responsabilidad en el cuidado de sí y de su ambiente, son ideas que comentaban recurrentemente.

Las contenidos seleccionados nos posibilitaron poner en juego la experiencia y vivencias de los profesores en cuanto a la crisis ambiental y climática, sus saberes locales y los aportes de la ciencia del clima para interpretar la problemática con visión planetaria, significativa e intercultural, mediadas por un diálogo horizontal y la acción participativa, como puntos de partida para tomar consciencia de sí en su localidad y en el planeta en que vivimos, y pensar alternativas de cambio tejidas con acciones colaborativas contextualizadas, sustentadas en necesidades propias de acuerdo al territorio y la cultura local, procurando la participación de la escuela y la comunidad.

Mediante ese andamiaje, y un enfoque biocultural, procuramos la comprensión del contexto, del territorio y su complejidad identificando el influjo que ejercen las decisiones derivadas de la economía, la política y la cultura del consumismo en la aceleración del fenómeno y, a la inversa, el impacto del fenómeno en el ecosistema local y planetario, en su economía, salud y cambios culturales.

Consideramos que ello permite la intervención fundamentada de proyectos encaminados a encarar y gestionar la solución de problemas ambientales en los contextos escolares y comunitarios donde laboran los profesores, articulando la cultura construida y vivencial de la comunidad, los efectos de la crisis climática percibidos, cómo les afecta y cómo los resuelven o pueden afrontarlos, teniendo como centro la formación integral, crítica y colaborativa de los estudiantes desde dentro, desde su diversidad y localidad, reconociendo con juicio crítico su papel en el problema, pero también las influencias externas y viceversa.

La pretensión es que ese conocimiento posibilite tomar decisiones reflexionadas, construir elementos de juicio para gestionar la transformación de las determinaciones y estilos de vida que afectan el balance del clima,



hacia formas amigables de habitar la Tierra, de una nueva concepción del mundo y de la vida, que ayuden al equilibrio de la naturaleza y de su salud, afrontar la emergencia climática desde sus contextos y territorio de vida, pero también la convivencia armónica para el bien común.

## CONCLUSIONES

Llevar a cabo esta forma de trabajo es desafiante, por el tiempo que tienen los profesores para desarrollar los diferentes contenidos educativos; la institución requiere otorgarles espacio y tiempo suficientes para elaborar sus proyectos individuales o en colectivo, superando la cultura competitiva, individualista y el aislamiento; ello exige procesos de deconstrucción y desaprendizajes, reaprender y aprender procesos nuevos, conocimientos nuevos y cómo relacionarse de otra manera en la diversidad, la otredad y la diferencia de manera horizontal y colaborativa.

La utopía es fortalecer en las nuevas generaciones procesos formativos con mirada crítica y emancipadora de los actos, costumbres y cultura que dañan la vida, haciendo un cambio en su forma de concebir el mundo, de pensar, sentir y actuar. Una posibilidad es que maestros y alumnos, empiecen desde las aulas y en comunidad a generar una forma de pensar nueva que les permita examinar contextualmente el mundo, sus relaciones e interdependencias con la naturaleza, con actitud responsable de cuidado hacia ella y la vida, mediado por un código moral de autorregulación y medida conscientes, que afiance dicha actitud en la convivencia colectiva cotidiana.

## REFERENCIAS

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Hacia una nueva modernidad. Paidós Básica.

González, É. y Meira, P. (2020). Educación para el cambio climático ¿Educar sobre el clima o para el cambio?, *Revista Perfiles Educativos*, XLII, (168), 157-174.

Jodelet, D. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.

Meira, P. (2002). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. En M. Campillo, J. Caride y P. A. Meira (Eds.), *El papel de la educación ambiental en la pedagogía social* (pp. 91-133). Diego Marín.

Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Huemul.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.



Pozo, J. I. (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En J. I. Pozo y F. Flores (Coords.), *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia* (pp. 73-90). Antonio Machado libros.

Terrón Amigón, E. (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad. Modelo pedagógico y didáctico*. UPN.

Terrón Amigón, E. (2020). “Modelo ambiental integrador forjando consciencia crítica y participativa desde la comunidad y el territorio”. Ponencia presentada en el 10° Congreso Nacional de Investigación en Cambio Climático y 2° Congreso Latino de Investigación en Cambio Climático. PINCC/UNAM: 22 de octubre 2020.



## EL HUERTO ESCOLAR PARA LA ENSEÑANZA DEL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE, LA MATEMÁTICAS, EL ESPAÑOL Y EL APRENDIZAJE DE VALORES

Rosa García Mancilla

### RESUMEN

*La pandemia por COVID-19 nos llevó a crear docencias más creativas que pudieran desarrollarse tanto en el medio rural, como en las ciudades. El huerto escolar para la enseñanza del Cuidado del Medio Ambiente, las Matemáticas, el Español y el Aprendizaje de Valores va en este sentido. Es una propuesta de modelo metodológico para instrumentar los pilares de la UNESCO para la educación del siglo XXI.*

*Al reforzar los contenidos del quinto año de primaria, combinando los contenidos teóricos de ese año escolar con el cuidado del huerto escolar; sacando perímetros y áreas en los terrenos, calculando los surcos en el terreno a través de la multiplicación, restando las plantas que no se dieron y/o dividiendo el terreno en fracciones y después convirtiéndolas al sistema métrico decimal, calculando en peso cuánto ganarían los estudiantes si vendieran los productos de la huerta al menudeo, o al mayoreo. Utilizando las tecnologías comunicacionales para investigar las técnicas de cultivo más modernas y comunicándose con otros compañeros que cultiven huertos escolares, los jóvenes aprenderán valores como el respeto, la autoafirmación la libertad, la participación por turnos, reforzando los huertos escolares como fuente de conocimiento, de economía y de trabajo para los estudiantes de estas y las futuras generaciones, así como aprendiendo a participar de una manera democrática ante su comunidad y en su país.*

### EL HUERTO ESCOLAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, LAS MATEMÁTICAS, LAS CIENCIAS NATURALES Y VALORES

Aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, son los principios que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, plantea como nueva forma de educar en el libro *La Educación encierra un tesoro*, que es el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, donde Jacques Delors y colaboradores señalan que en el mundo cambiante que vivimos la educación debe ser permanente, continua y debemos cada día, estar actualizados y preparados con nuevos conocimientos que podemos ir adquiriendo todos los días a través de estos cuatro pilares que van muy acorde con el desarrollo sostenible y sustentable de las naciones porque el aprender haciendo, siendo y conviviendo nos permitirá reforzar nuestros conocimientos y, al mismo tiempo, lograr una ciudadanía local, nacional y global que nos llevará a convivir en paz y dejar un legado educativo a las nuevas generaciones que les permitirá tener un ingreso que les facilitará vivir decorosamente.

Mi propuesta de investigación: *El Huerto Escolar Para La Enseñanza Del Español, Las Matemáticas, Las Ciencias Naturales Y Valores* va en este sentido, pues tiene como propósito enseñar materias tan abstractas como las matemáticas, de una manera práctica donde profesores y alumnos se ocupen de medir el huerto escolar con el sistema métrico decimal y/o con medidas agrarias como la hectárea; sacar su perímetro y área con las fórmulas matemáticas que todos conocemos; buscar sus ángulos, perpendiculares y paralelas, según las formas geométricas que tenga el terreno; calcular los surcos en el terreno a través de la multiplicación, restar las plantas que no se dieron o sacar los porcentajes de las plantas que sí se dieron y/o dividir el terreno en fracciones y después convertir esas fracciones al sistema métrico decimal. También se pueden pesar en kilos las plantas cosechadas y calcular en pesos, cuánto ganarían los estudiantes si vendieran los productos de la huerta al mayoreo y al menudeo o por pieza.





Todos estos conocimientos matemáticos se encuentran en el libro: Desafíos Matemáticos del quinto año de primaria, que es con el que voy a trabajar; estos ejemplos del huerto escolar se pueden acoplar muy bien a los contenidos del libro y a los objetivos de aprendizaje de ese año escolar, con los que podrán trabajar los egresados de la licenciatura en Educación Indígena que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, con las y los alumnos de sus comunidades.

En lo que respecta a la materia de Español, los objetivos del huerto escolar se relacionan con el bloque II donde se pide “Buscar información en diversas fuentes para escribir un texto expositivo” que puede ser sobre cómo se siembran las plantas, cómo hacer fertilizantes orgánicos o cómo evitar plagas en las plantas; los tiempos de riego y cosecha; los nutrientes en vitaminas y minerales de frutas y verduras y sus propiedades curativas. Estos conocimientos se podrán difundir entre la comunidad escolar a través de las nuevas tecnologías computacionales y las tradicionales, o bien, a través de boletines informativos, artículos de divulgación, obras de teatro o trípticos editados como se enseña en el libro de quinto año de Español.

También se puede entrevistar a los ancianos de la comunidad para que nos trasmitan sus saberes sobre las formas de cultivo de las plantas y sus propiedades curativas a fin de escribir el relato como se enseña en el bloque I del libro de Español o hacer encuestas para saber los precios de nuestros productos agrícolas en el mercado local y nacional; de igual manera, hacer reportes como lo aconsejan en el bloque IV del libro de Español.

Una actividad más que se pide en cada bloque de este libro, y que podemos incluir al ir trabajando en el huerto escolar, son los debates a través de diálogos razonados donde se fomente la participación de todos los estudiantes, cuidando el orden, con respeto, y asumiendo o comentando la responsabilidad que cada uno tuvo en el huerto escolar.

Con esto no solo se cubrirían los contenidos de la materia de Español, sino también de una parte del libro de Formación Cívica y Ética el que nos invita a “tomar acuerdos y compromisos para mejorar la convivencia” y a fomentar la “Cultura de Paz como principio de vida”.

Con el trabajo en equipo en el huerto escolar se respetarán los derechos humanos de cada alumno y se aplicarán los principios del libro de Formación Cívica y Ética, de quinto grado de primaria, donde se reconocerá en la práctica que respetar las normas, se puede llevar a cabo hasta con alegría, bajo el sol y trabajando en equipo. Esto los llevará a formas democráticas de vida, a abordar los contenidos de sus libros, bajo la tutela del profesor y a definir intereses comunes bajo el trabajo en equipo; unos haciendo fertilizantes, otros quitando las malas hierbas, otros investigando sobre nuevas formas de cultivo, unos más midiendo las plantas, cosechando o investigando precios en el mercado, etcétera.

Para atender las necesidades de la escuela y de la comunidad, se pueden reciclar los desechos orgánicos para hacer composta y se puede proponer hacer jaleas, mermeladas, tortas y antojitos vegetarianos, conservas, aguas frescas o ensaladas, de los productos obtenidos en la huerta escolar, así como utilizarlos en los desayunos escolares y/o vendiéndolos en el mercado local y empleando las ganancias para mejoras de la escuela. O bien, apoyar la economía de alumnos y padres de familia que aplicaron los conocimientos adquiridos en el huerto escolar en sus parcelas y terrenos, el solar de sus casas o en macetas alrededor de su hogar.

Las vitaminas, minerales y proteínas que nos puedan proporcionar los productos del huerto escolar son valiosos nutrientes que nos llevarán a una dieta balanceada como se aborda en el bloque I del libro de Ciencias Naturales de quinto año de primaria.

A través de la investigación de las propiedades nutricias de frutas, verduras y leguminosas que podemos sembrar y cosechar en el huerto escolar, podremos lograr una alimentación más balanceada y hasta aprovechar las propiedades curativas de los alimentos haciendo adivinanzas como esta:

Es redondo, tiene vitamina C, quita el dolor de cabeza y la sed, es antibacterial, cierra heridas, es muy recomendado cuando se tiene tos y catarro, es de color verde o amarillo, ¿qué es? (el limón).

De esa manera cumpliríamos, a través del huerto escolar, con uno de los objetivos del programa escolar de



realizar “acciones para promover la salud” y coadyuvar en el desarrollo sostenible de la comunidad, agregándoles un plus a nuestros productos que es la investigación de los nutrientes y propiedades curativas de futas, verduras y leguminosas de la región, y haciéndoselos saber a los demás compañeros, padres de familia, comunidad escolar y posibles clientes, de manera verbal o a través de un folleto o tríptico que contenga dicha información.

Asimismo, como parte de la organización para hacer el huerto escolar, se puede abordar el bloque III del libro de Formación Cívica y Ética en su sesión 2: “Participamos para resolver problemas ambientales de la comunidad”, como son: “la contaminación del aire”, “la tala de árboles o destrucción de un ecosistema”, el “exceso de basura que no se clasifica o se tira a la calle”, “la contaminación o desperdicio del agua” o “el desconocimiento y descuido de las especies animales y plantas del lugar” (SEP: 2020, p.156-157), organizando debates y trabajo comunitario para resolverlos, recordando lo que dice el libro:

En una sociedad democrática, lo más importante es la participación. Pero esta no sólo consiste en reunirse para analizar y proponer soluciones a las necesidades y problemas; sino en llegar a acuerdos, comprometerse a cumplirlos, realizar las acciones acordadas, valorarlas y comprobar que los problemas se van resolviendo. (SEP, 2020, p. 154)

En este contexto y en todos los de arriba, el papel del maestro es primordial para definir objetivos, organizar el trabajo, conjuntar el trabajo teórico de los libros con el que realizan los alumnos en el huerto escolar, organizar equipos; coordinar debates, dar la palabra, motivar el trabajo con los padres de familia, con la comunidad y con las autoridades que cooperen en el huerto escolar y para llevar a buen término todos los objetivos emanados a través del huerto escolar.

De igual manera, los profesores juegan un papel muy activo en el desarrollo sostenible de las nuevas generaciones, pues además de los conocimientos teóricos, también les enseñarán a sus alumnos a ganar dinero de manera honrada a través de la venta de los productos del huerto escolar y coadyuvarán en el cuidado del medio ambiente mediante participación y supervisión para que se lleven a cabo acciones concretas para su preservación.

En lo que respecta a la participación de las autoridades en la construcción y desarrollo del huerto escolar, puede ir desde la donación de semillas o árboles frutales, el asesoramiento agrícola, la donación de implementos para la siembra y las acciones para hacer cumplir la normatividad vigente del medio ambiente.

Asimismo, si las escuelas no cuentan con ello, las autoridades podrían prestar sus áreas verdes, patios o auditorios para llevar a cabo la venta de los productos del huerto escolar de una o de las escuelas que tengan.

Aquí hay que recordar que la comunicación entre escuelas con huertos escolares es básica para compartir información, intercambiar semillas o productos del huerto escolar, reforzar el trabajo en esos espacios y motivarse mutuamente para no decaer y heredarlos a las nuevas generaciones. Esta comunicación puede hacerse por redes sociales, a través de boletines, de radios comunitarias, por oficio, con carteles, trípticos, con el diálogo directo entre miembros del huerto escolar de diferentes escuelas o a través de redes sociales de internet.

Aquí, es importante destacar que los alumnos se verán más motivados y comprometidos con su participación en el huerto escolar se les da un porcentaje de calificación en las materias que abarca este proyecto.

## CONCLUSIONES

En este contexto, la Universidad Pedagógica Nacional al tener como objetivos el “formar estudiantes creativos con sentido crítico y de apoyo a las necesidades más sentidas del pueblo mexicano, transformando sus ideas, sus conceptos, sus prácticas, cambiando estereotipos y prejuicios por conocimientos científicos” (UPN;2020) contribuye, con este granito de arena a la formación de las nuevas generaciones a través de sus estudiantes de la licenciatura en educación indígena.



De esta manera, los huertos escolares al mismo tiempo que reforzarán los conocimientos de español, matemáticas, ciencias naturales, valores individuales y comunitarios, serán un parteaguas para aprender aprendiendo, aprender haciendo, aprender siendo y aprender conviviendo, fomentando el desarrollo sostenible, enseñando a las generaciones presentes y dejando un ejemplo para las generaciones futuras, que se pueden dedicar al trabajo del campo honrado; ocupando las nuevas tecnologías agrícolas, comunicacionales y de negocio, evitando las malas conductas, aprendiendo de las propiedades nutritivas y curativas de las frutas, verduras y leguminosas, no solo para nutrirse bien, sino para contribuir a la autosuficiencia alimentaria familiar, en un ambiente de participación ciudadana, democrático y enfocado a resolver problemas por y para la comunidad.

## REFERENCIAS

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Ciencia Naturales, quinto grado*. Secretaría de Educación Pública de México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Desafíos matemáticos, quinto grado*. Secretaría de Educación Pública de México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Español, quinto grado*. Secretaría de Educación Pública de México.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Formación Cívica y Ética, quinto grado*. Secretaría de Educación Pública de México.

Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2020). *Misión y Visión de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional de México.



## DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE COMUNIDAD. LA CATEGORÍA COMUNIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS SEP 2022

Mayra Elizabeth Álvarez León

### RESUMEN

*La comunidad pasó a ser un elemento central en la propuesta curricular de la SEP 2022, se concibe “como el principal elemento articulador de las relaciones pedagógicas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Al ser un concepto polisémico, se presenta un abordaje teórico y diferentes enfoques, con el objetivo de poder operacionalizarlo e identificarlo en las relaciones que las escuelas normales han establecido con las comunidades. Ante la basta literatura se retomaron cuatro teóricos que presentan diferentes posturas del concepto, con el objetivo de dar una visión más amplia del mismo y evitar caer en el idealismo. Se revisó la conceptualización del Plan de estudios 2022, el cual se modificó en cada una de las versiones y se identificó que la propuesta sigue los mismos ideales con los que se formaron las escuelas normales rurales en 1922.*

**Palabras clave:** comunidad, Escuela Normal, Normal rural, formación docente.

### INTRODUCCIÓN

En el Marco Curricular y Plan de Estudios para la educación básica (SEP, 2022) propuesta por el gobierno del sexenio 2018- 2024, una de las propuestas centrales fue colocar a la comunidad como el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela, como núcleo de las relaciones pedagógicas y del proceso de enseñanza y aprendizaje. La comunidad pasó a ser elemento central en el análisis de la educación en México y con ello, de las escuelas normales. Esta revisión surge de la investigación “Formación de docentes en Escuelas Normales y Normales Rurales: estudio comparado hacia su transformación”.

Se analiza el concepto comunidad desde una revisión bibliográfica de lo que se ha dicho de la comunidad, lo que permitió identificar tres términos analíticos que forman parte de la comunidad y son usados constantemente en cada una de las definiciones: vínculo, territorio y conflicto.

Para lograrlo, esta sección se compone de tres apartados, el primero se enfoca en presentar las principales conceptualizaciones teóricas de comunidad. Después, se retoma cómo se concibe la comunidad desde el Plan de Estudios 2022; y, finalmente, se aborda la relación que han tenido las escuelas normales con la comunidad, identificando que la educación normal rural en la década de 1920 practicaba la escuela abierta a la comunidad, similar a lo que propone el Plan de Estudios 2022, ya que las materias impartidas dependían de una orientación acorde a los intereses de la localidad.

### DESARROLLO

Es posible pensar la comunidad desde diferentes aproximaciones. Se ha idealizado como un espacio en el pasado que se ha perdido y al que se pretende regresar; o desde otras aproximaciones como un espacio social que se construye en donde lo colectivo está sobre lo individual y permite establecer relaciones o como un espacio donde se pierde la libertad personal y todo pasa a ser parte del común. Se han construido diferentes abordajes, Esposito (2003), retoma el pensamiento de los filósofos clásicos, Marinis hace una revisión de los aportes de la sociología de la modernidad y reconoce que las “Comunidades van mutando, que se resignifican, que no se quedan quietas,



y que a pesar de los cambios siempre están” (Marinis, 2010, p.680).

Pero, a quien se suele volver constantemente es a Tönnies (1887), a quien más se ha citado, cuestionado y refutado por la dicotomía que presenta entre sociedad y comunidad (Gemeinschaft y Geschellschaft). Su propuesta aparece tras el debate de los filósofos clásicos de la dualidad entre Sociedad y Estado.

Introduce en el plano de lo social el concepto de comunidad y en lo individual el concepto de la voluntad de la esencia (*Wesenwill*). Busca desarrollar la argumentación sobre la oposición entre dos estados de la cultura en el plano social e individual en dónde se presentan características dicotómicas. A nivel macro, la comunidad se caracteriza por ser natural, real, en la que hay libertad objetiva; y en el plano micro, va a destacar la voluntad, y tiene actitudes como afecto, amor, comprensión, amistad, gratitud y fidelidad. En contraste, la sociedad en el plano macro es un mecanismo, es artificial, la libertad es subjetiva, y en lo micro, lo va a determinar el albedrío, va a ser centrada en la mente, va a estar orientada el progreso y al futuro y tendrá actitudes como egoísmo y vanidad, ambición económica y de ganancia (Schluchter, 2011).

Tönnies le otorga a la comunidad el estatus de concepto, abstracto y vaciado de historia. Busca mostrar que la comunidad no es un modo deficiente de sociedad, sino una forma cultural por propio derecho. Además, que lo presenta como antecedente histórico de cuyo seno brotó la sociedad moderna, ya que lo elabora a finales del siglo XIX en el advenimiento de la modernidad.

En su propuesta, la voluntad va a ser indispensable en la comunidad porque determina la acción, contrastándola con el albedrío en la sociedad. Según Tönnies, la comunidad es la expresión de la voluntad, es la forma de relación natural y la familia es la manifestación más significativa de ella. Las relaciones que reinan son basadas en la efectividad, en la emotividad, en el respeto y en la autoridad y las tensiones y los conflictos encarnan la antítesis de la comunidad (Santillán, 2022).

Así, la comunidad “se construye desde que las voluntades humanas se hallan entre sí en múltiples relaciones; cada una de ellas es una acción recíproca que, en cuanto hecha o dada, por un lado, es sufrida o recibida por las demás” (Tönnies, 1947, p. 19).

### ***La comunidad desde Zygmund Bauman***

Otra aproximación teórica constantemente retomada es de Bauman. Surge a partir de la individualización que ha provocado la modernidad líquida, donde la comunidad representa un tipo de mundo al que, por desgracia no podemos acceder, pero que deseamos, y del que se espera volver a tomar posesión. Al pasar a un modelo neoliberal que se centra en la doctrina de mercado como principio de regularización del Estado, contexto en el que el fenómeno de la globalización va a inaugurar nuevas formas de entender y analizar la comunidad.

Hace una distinción de la comunidad imaginada y la comunidad real. Y en los dos tipos de comunidad siempre ha sido o siempre será, pero nunca es presente.

Desarrolla esta aproximación en el contexto de la modernidad líquida y remite a los aportes de Tönnies. Señala que, con el surgimiento de las ciudades industriales, los individuos están desvinculados y las relaciones suelen ser artificiales, por lo que la comunidad aparece de como un imposible, debido a la falta de condiciones para establecer vínculos comunitarios genuinos en un entorno de constante y acelerado cambio. “Es el espacio de reclusión de aquellos que buscan lo que nunca tuvieron, pero intuyen que eso alguna vez existió” (Sadrinas, 2011, p. 13).

Pensar en comunidad según Bauman, debe entenderse como una triada que involucra la comunidad, la libertad y la seguridad. Estos están relacionados porque la comunidad es concebida como un garante de seguridad, pero lo que se gana en seguridad se pierde en libertad. Y si hay más libertad, hay menos oportunidad de pertenecer a una comunidad y, por lo tanto, menos seguridad.

Retoma las comunidades de la cultura del cosmopolita en donde los ciudadanos carecen de domicilio fijo. Así, la comunidad se modifica y se convierte en una comunidad cerrada, en donde te debes ganar el derecho de





admisión. En este no se necesita de un territorio físico, tampoco hay compromisos, ni fraternidad, pero ofrecen una región exclusiva con seguridad, en donde en la comunidad no se trata de pertenecer, sino de identificarse. Las comunidades cerradas también aparecen en la vida urbana, ya sea en las ciudades o en los barrios. La comunidad ya no es más el lazo de fraternidad que implica la responsabilidad o deberes de sus miembros (Bauman, 2003).

### ***La comunidad desde Helmut Plessner***

Plessner (2012), por su parte presenta los límites a la comunidad, retoma la obra de Tönnies y la polémica entre comunidad y sociedad. Con la intención de superar el modelo dualista y entender al ser humano como una unidad armónica que integra cuerpo, alma y espíritu. Y las funciones constitutivas y necesarias no solo son el amor y la voluntad, también hay una necesidad reclamada por nuestra vida psíquica, por el poder, la contestación e incluso la violencia (Roche, 2013).

Hace un análisis de la categoría y señala que la vida asociativa es preferible a la vida comunitaria. Lo que construyó tras hacer un análisis del radicalismo social en el espíritu alemán. Señala, por un lado, que la dicotomía no es más que el dualismo del cristianismo primitivo y del protestantismo, en la que sigue permaneciendo el ideal de renovar al ser humano desde la ilusión del regreso a una vida originaria de paz comunitaria. Por otro lado, refiere que el socialismo de Marx fue entendido como un sentimentalismo comunitario de orden mesiánico al malinterpretar el *pathos* revolucionario de sus doctrinas socioeconómicas. Ideas que contribuyeron en pensar a la comunidad como un espacio ideal.

Plessner, critica la añoranza de regresar a un estado armónico, en la que la expresión sincera incondicional gobierna la conducta de sus miembros y para pertenecer se requiere un vínculo común en el que los individuos se funden para formar una unidad extra personal, pero, la individualidad distintiva deja de tener validez. Entiende la comunidad como forma de intersubjetividad, emocionalmente inmediata, acepta que existe, pero, plantearla como un sistema sociopolítico autosuficiente es excluyente, es hacer uso de la comunidad más allá de sus límites.

La idea de la comunidad universal de la no violencia no es más que un sueño, sería imposible que el ser humano viviera al margen de la comunidad que proporciona confianza y seguridad ante lo desconocido. Retoma la constitución ontológica del ser humano. En esta perspectiva, lo tipos de comunidad son de sangre y las ideales.

### ***La comunidad según Norbert Elias***

Ante estas tres propuestas, la primera que presenta la comunidad como el espacio ideal, otra como la comunidad que se transforma a partir de los cambios de la sociedad y la tercera que hace una crítica a la comunidad como el espacio que roba la libertad individual, es importante señalar el análisis de Norbert Elias (1974) quien expresa que las comunidades son unidades sociales concretas y están inmersas en un proceso de cambio de largo plazo, en que los individuos se encuentran entrelazados por un conjunto de dependencias recíprocas cercanas entre sus miembros y en interdependencia con la estructura social; presenta asimetrías de poder y circuitos de comunicación basados en el chisme. Son las comunidades quienes designan la forma en que los individuos se encuentran entrelazados para formar agrupaciones en una unidad social concreta y adquieren un sentido procesual de cambio social a largo plazo, en virtud de su interdependencia con el campo social más amplio (Santillán, 2022).

Como parte de la comunidad, Elias reconoce el territorio, la vejez, el poder, la cohesión social, el carisma y el estigma. Lo identifica junto con Scontson en la comunidad de Wiston Parva (1965 con traducción al español en 2016) en dos grupos, los establecidos y los marginados. Observó cómo los grupos, que en términos de poder son más fuertes que otros, se consideran a sí mismos mejores en términos de humanidad. Identificó que la vejez es capaz de crear por sí misma el grado de cohesión grupal, la identificación colectiva y el carácter compartido de las normas que puede inducir al sentimiento de pertenecer; y que el poder se basa en buena medida en el grado



elevado de cohesión familiar que se establece con el tiempo.

A mayor grado de cohesión, mejores posiciones sociales, lo que observo en la comunidad de Winston Parva es que la exclusión y estigmatización fueron armas poderosas para conservar su identidad, afirmar superioridad y mantener a los otros firmemente en su lugar, características que la convierten en una comunidad cerrada con el fin de proteger su identidad como grupo. Es un espacio jerarquizado y estructurado con base en un cúmulo de diferenciaciones sociales que dan vida a los equilibrios de poder, como la vejez, que es concebida como un bien social que expresa distinción y superioridad. También, las tensiones y los conflictos son inherentes a la comunidad y si no son observables es porque pueden estar dormidos, como suele ser el caso cuando los diferenciales de poder son muy grandes y pueden salir a la luz en forma de conflictos continuos (Elias, 2016).

Santillán (2022), siguiendo los aportes de Elias, señala que cuando las orientaciones teóricas pronostican el ocaso de la comunidad como organización social de la época medieval, surgen investigaciones sociológicas que se orientaron en la comprensión de los efectos de los procesos de industrialización en comunidades urbanas, de donde resultan múltiples trabajos sobre el entorno urbano y sus vínculos comunitarios. Después, retoma cómo suele aparecer la comunidad en las investigaciones, y a partir de Hunter presenta la idea de comunidad como fractura, es decir, que en el desarrollo histórico del concepto una etapa es la fractura de este a diferencia de una etapa anterior donde se comprendió como integral.

### ***La comunidad en el Plan de Estudios SEP 2022***

La comunidad aparece como el núcleo de vinculación de los procesos educativos, de los cuatro campos formativos y de los siete ejes articuladores. El currículo y los procesos formativos en su conjunto tienen como propósitos propiciar que los estudiantes reflexionen, comprendan y den significado a los contenidos, en el marco de condiciones de la comunidad local. Reconoce que el ser humano interactúa en su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo, y de participación auténtica en un territorio.

Así, desde el Estado se está promoviendo establecer un vínculo entre escuela comunidad/territorio, colocando a la comunidad como núcleo de vinculación de los procesos de educación, en búsqueda de reconocer que los saberes que se trabajan en la escuela necesitan estar articulados a un contexto social específico. Y para establecer este vínculo se apuesta por una educación para la democracia y la responsabilidad con el medio social. Díaz, (2023) señala que la pandemia obligó a los padres a involucrarse en la educación de sus hijos, lo cual no se debe perder y desde dónde se pueden establecer vínculos.

Busca entender la escuela vinculada al contexto social y el papel del educador como un actor principal de la transformación social en el que, la comunidad permita reaprehender la historia. Con la justificación de que, los maestros realizan su práctica en distintos territorios que producen diferentes relaciones con el saber, el medio ambiente, la política educativa y la formación personal; y al estar en un país tan diverso, en un mismo espacio conviven múltiples temporalidades, elementos que destacan Marinis y Bauman, la diversidad de comunidades.

En este sentido, se presenta la comunidad como un espacio ontológico en el que pueden convivir varios grupos, que establecen vínculos no solo de armonía, sino de interdependencia y reciprocidad entre la escuela y comunidad, incluso pueden conducir a grupos cerrados dentro de una comunidad por la búsqueda de seguridad, elemento de las nuevas comunidades que destaca Bauman.

En la construcción teórica que presenta el Plan de Estudios de la educación básica 2022 se dibujan y reconocen tres conceptos útiles para ver la relación con la comunidad en las escuelas normales: el vínculo, el territorio y el conflicto.



## ***La Comunidad en las Escuelas Normales***

Civera (2006) describe que las escuelas normales fueron creadas en 1920 y tuvieron como objetivo principal formar a los maestros que se convertirían en líderes de las comunidades para promover el cambio educativo y cultural desde la escuela rural. La educación que se proporcionó tuvo una fuerte presencia de la pedagogía de la acción y una escuela abierta a la comunidad, propuesta de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, en la que muchas de las materias impartidas dependían de una orientación acorde a los intereses de la localidad, ya que no existían planes y programas. Para 1927, la base de organización de las escuelas normales rurales estipulaba que estas tendrían internado y que este debía organizarse como una familia.

Los propósitos e ideales que se tenían son muy similares a lo que se busca con la Reforma Curricular de 2022, ya que se partía de que las necesidades del pueblo son los fines de la educación. “Había una búsqueda por una educación apegada a la vida y centrada en el estudiante, que pretendía eliminar de la enseñanza el verbalismo, la educación libresca y erudita, así como la disciplina autoritaria” (Civera, 2013, p. 45).

Los maestros normalistas enseñaron desde la higiene hasta cómo hacer gallineros. Fue un mediador en las comunidades, sí que el trabajo social que los estudiantes normalistas brindaron a ciertas comunidades consiguió ganarse la confianza de los lugareños, especialmente de la población indígena.

Los estudiantes de las escuelas normales rurales tenían lazos familiares con las comunidades, algunos porque provenían de ellas, por lo tanto, eran solidarias con sus problemas; en muchos casos, los egresados de las escuelas normales rurales llegaron a convertirse en funcionarios estatales o municipales, llegaron a convertirse en líderes sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que promovían la elección de algún presidente municipal, diputados y hasta gobernadores, por lo que se ha dicho que los maestros normalistas egresados se convirtieron en una clase política.

## **CONCLUSIONES**

La revisión de diversas orientaciones teóricas que han abordado y analizado el concepto de comunidad permite entender la diversidad de comunidades que hay. Además, presenta las realidades de la colectividad, lo que conduce a evitar caer en el idealismo y proporciona las herramientas para entenderlo con todas sus implicaciones y elementos, mismos que me permitirá poder identificar la comunidad en el campo.

Se identifica que continúa la tradición de abordarla dicotómicamente, si bien ya no como con Tönnies entre sociedad y comunidad, sí entre homogeneidad y relaciones de poder, lo común y la libertad, o la armonía y el conflicto. Además, como lo señala Santillán (2022) muchos de los estudios comunitarios suelen ser fragmentados porque se abordan desde una visión ideal y de esperanza o desde la crítica de cómo la comunidad conduce a la pérdida de identidad personal y libertad.

Es importante continuar con la investigación en la que se retomen no solo las escuelas normales rurales, también las convencionales para identificar cómo son los vínculos y si responden a la propuesta curricular 2022, que cómo se observó es muy similar a lo que se trabajó en la década de 1920 en las escuelas normales rurales.

Se retoma la concepción del plan de estudios de educación básica 2022 que sigue la perspectiva de Bauman y se recupera porque no describe la comunidad como un ideal, sino que “establece la relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2022, p. 90).



## REFERENCIAS

- Bauman, Z., y Alborés, J. (2008). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil* (3a. ed.). Siglo Veintiuno.
- Calgangno, N. y de Marinis, P. (2013). (Cords.). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo
- Civera, A. (2007). Entre el campo y la ciudad: la formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945. En O. Corrêa Werle, F. *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do Professor* (pp. 425- 452). Editora Unijuí.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. Fondo Editorial Estado de México.
- Crow, G., y Laidlaw. L. (2019). Norbert Elias, extended theory of community: from established / outsider relations to the gendered we- I balance. *The sociological*, (67) 3.
- Díaz, A. (2023). Recuperar la pedagogía. Plan de estudio 2022. *IISUE, Del marco curricular al plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates. En Perfiles Educativos*. UNAM
- De Marinis, P., 2010, “La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la Vergemeinschaftung hasta la comunidad de los combatientes”. *Papeles del CEIC*, 2010(58), CEIC. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/58.pdf>.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, Norbert (1974). “Foreword: Towards a Theory of Communities”. En *The Sociology of Community*, editado por Colin Bell y Howard Newby, i-liv. Taylor & Francis eBooks.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.



- Gonzales, N. (2007). Bauman. *Identidad y Comunidad Espiral*, 14(40). Universidad de Guadalajara, pp. 179 – 198 .
- Hunter, A. (2018). Conceptualización de comunidad. En *Handbook of Community Moments and local Organizations in the 21st Century*, editado por Ran Cnaan. USA: Springer
- IISUE, (2023). *Del marco curricular al plan de estudios 2022. Voces, controversias y debates*. UNAM.
- Krichesky, M. (2006) *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Sadrinas, D. (2011). El canto de las sirenas: una reflexión sobre los peligros de la comunidad desde las perspectivas de Helmut Plessner y Zygmunt Bauman. *IX Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Santillan, V. (2022). Pensar la comunidad con Norbert Elías: componentes estructurales de un concepto figuracional. *Sociológica*, 37(35).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022. Marco y estructura curricular. Secretaría de Educación Pública de México. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: Comunidad y Sociedad. *Signos filosóficos*, 13(26), pp. (43-62).
- Roche, C. (2013). Plessner, límites de la comunidad. Crítica al radicalismo social. *Revista de Filosofía Política*, 29, 101- 168.
- Tönnies, F. (1944). *Comunidad y sociedad*. Editorial Losada.
- Plessner, H. (2012). *Límites de la comunidad. Crítica al radicalismo social*. Siruela



# Línea 7

Investigación, función sustantiva  
en las universidades





# REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO TUTORAL DE TESINAS EN LA MODALIDAD DE RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES, LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, UPN-AJUSCO

Gabriela Sánchez Hernández  
Genoveva Reyna Marín  
Irma Valdés Ferreira

## RESUMEN

*La siguiente ponencia es producto del trabajo colectivo de distintos académicos adscritos al área académica Teoría Pedagógica y Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. El trabajo colectivo que nos convoca es reflexionar sobre nuestras experiencias de acompañamiento tutorial a lo largo del proceso de construcción de las tesinas en la modalidad de Recuperación de Experiencia Profesional.*

*Las reflexiones del grupo de trabajo UPN-Ajusco sobre la recuperación de la práctica educativa giran en torno a nuestras experiencias tutorales de acompañamiento que, en términos generales se conoce como dirección de trabajo terminal (tesis o tesinas). Es así como nos enfocaremos en compartir algunas de nuestras posturas epistemológicas que orientan nuestro trabajo de acompañamiento tutorial durante el proceso de diálogo, escucha, escritura y lectura sistemática implicada en el proceso de elaboración de la Recuperación de Experiencia Profesional.*

**Palabras clave:** recuperación experiencia profesional, experiencias pedagógicas, sistematización de la experiencia profesional, acompañamiento en la elaboración de tesinas.

## INTRODUCCIÓN

En el presente documento, el grupo de trabajo UPN-Ajusco para la recuperación de la práctica educativa, ha tenido la inquietud de reflexionar sobre la formación académica que implica la construcción de una tesis/tesina o trabajo terminal, la cual el estudiante defenderá en el examen profesional. Este trabajo terminal, que el Reglamento de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, así como el Reglamento de Titulación de la Licenciatura en Pedagogía, permiten la elaboración de trabajos bajo diversas modalidades, una de ellas es la que a este colectivo ha colocado en el centro del trabajo reflexivo. Nos referimos a la modalidad de Recuperación de la Experiencia Profesional y las repercusiones metaformativas que este tipo de trabajo genera, tanto en el pedagogo profesional como en la labor académica y de acompañamiento de su tutor. Este trabajo es, por tanto, un reconocimiento a las experiencias y reflexiones que hacemos los tutores que acompañamos el proceso de construcción de tesinas en la modalidad Recuperación de la Experiencia Profesional.

## DESARROLLO

La dirección de una tesis o tesina, en sus diversas modalidades, constituye una de las tantas formas de intervención continua en términos educativos y pedagógicos. El grupo de trabajo UPN-Ajusco para la recuperación de la práctica educativa sostiene que la dirección de un trabajo terminal, sin importar la modalidad y formato del proyecto,



implica muchas y variadas formas de labor académica, entre ellas, resaltamos el acompañamiento pedagógico que prevalece a lo largo de todo el proceso de construcción del trabajo terminal. Algunas modalidades son muy claras en los alcances y reconfiguraciones del ser del pedagogo profesional que decide titularse con un proyecto cuyo marco teórico y metodológico radica en la Recuperación de la Experiencia Profesional, ya que el principal insumo para la construcción de la tesina bajo esta modalidad, lo constituyen las experiencias pedagógicas y educativas del pedagogo profesional. Es decir, que las experiencias profesionales que el pedagogo construyó en un determinado contexto laboral (ámbitos educativos formal, no formal e informal) son la materia de reflexión en torno al proceso de sistematización de las experiencias y vivencias profesionales en contextos educativos determinados.

El acompañamiento que implica el trabajo tutorial inscrito en el proceso de construcción de la tesina en esta modalidad, también genera experiencias que alimentan, enriquecen y transforman nuestra función como profesores, tutores y acompañantes pedagógicos. Por ello, consideramos que cada experiencia de acompañamiento tutorial es única e irrepetible y, por tanto, construye puentes de intersección entre el autor del trabajo terminal y el tutor-acompañante. Este espacio de interacción modifica el ser y el hacer del tutor-acompañante; de ahí que sostenemos que el trabajo educativo que envuelve el acompañamiento pedagógico tutorial es metaformativo también para el profesor. Las reflexiones sobre las experiencias que este trabajo conlleva, las exponemos a continuación a manera de enumeración, resaltando así las ideas centrales.

1. El trabajo de acompañamiento tutorial que desempeñamos los directores de tesis/tesinas detecta en el pedagogo un cierto miedo y malestar que se genera cuando se trabaja con métodos que implican la autorevisión y la mirada hacia uno mismo. Este miedo está asociado a una postura muy generalizada en la cultura académica que envuelve al estudiante, nos referimos a la percepción, errónea por supuesto, de insuficiencia y carencia que los maestros asumen, esto como resultado de la cultura educativa mexicana en cuyo contexto se han formado. El reconocerse como un pedagogo y educador que sí tiene algo que decir, como un sujeto que forma a otros sujetos y, por tanto, esa actividad le otorga legitimidad a su decir sobre su hacer, nos lleva a plantearnos la pertinencia de romper con esa cultura al miedo de que lo que el maestro, el pedagogo dice no tiene importancia o legitimidad. La postura epistemológica de la carencia, la insuficiencia o la no legitimidad del sujeto que habla, se rompe durante el proceso de recuperación y situación de la experiencia profesional a través de la escritura. Esos escritos son leídos en primera instancia por el sujeto que escribe sobre su experiencia, que trae al presente sus recuerdos en torno a sus prácticas pedagógicas y que él mismo se constituye en su lector. Es un lector que reflexiona sobre sí mismo durante el proceso de escritura como mecanismo de recuperación, que en realidad es recreación y resignificación de la experiencia profesional, que permite al pedagogo entender su labor educativa y reconocer sus saberes profesionales.

Como consecuencia de lo anterior, la reflexión epistemológica que implica el trabajo de Recuperar la Experiencia Profesional del pedagogo, pone en el centro al pedagogo y no al estudiante en proceso de aprendizaje. El trabajo académico que implicado en el proceso de escritura-lectura-escucha de la Recuperación de la Experiencia Profesional tiene como punto de partida, llegada la vida y desarrollo profesional del pedagogo; es decir, su hacer y su pensar; su ser y su estar educativo situado. Esta perspectiva es propositiva, ya que permite iniciar otro proceso que corre paralelo al de la construcción del trabajo terminal, y que gira en torno a la revalorización del egresado como pedagogo y su papel dentro del proceso formativo de cualquier estudiante, así como reconsiderarse como un sujeto vital y central en cualquier proceso pedagógico-educativo. Este proceso paralelo de reconstrucción de la identidad del ser y del hacer pedagógico en el ámbito profesional rompe con la inercia escolar y académica tradicional, toda vez que el pedagogo a través de un trabajo académico terminal, pueda alzar su voz y resituarse en el escenario educativo como un sujeto que sí tiene algo que decir, algo que aportar de forma positiva, transformadora. El trabajo pedagógico y educativo es una forma de intervención educativa en la cual es necesario que el pedagogo profesional se autovalore y se autoperciba como un factor primordial, sin el cual ningún proceso pedagógico-educativo tendría lugar.



Es así como la recuperación de la experiencia profesional asiste, en primer término, al rescate del pedagogo profesional como personaje fundamental del hecho, del acontecer educativo y sobre todo, se propone una mirada epistemológica que justifique el ser, estar, pensar y hacer del pedagogo profesional como personaje central de su vida y de su devenir profesional, así como del devenir de cualquier proceso socioeducativo. El ejercicio de autovalorarse, automirarse, autoreferirse, autopersuadirse, es inherente a todo y cualquier trabajo académico de Recuperación de la Experiencia Profesional, que al final, fortalece la reconfiguración del ser y la identidad reapreciada del pedagogo profesional.

2. Durante la experiencia de acompañamiento tutorial para la construcción del trabajo terminal en la modalidad de Recuperación de la Experiencia Profesional, hemos podido observar una serie de giros, movimientos y rupturas epistemológicas. La reflexión sobre el proceso de escritura y lectura sistemática del documento forja una postura crítica que cuestiona y rompe una serie de paradigmas, representaciones socioepistemológicas y de cultura académica hegemónicas en las que el pedagogo-educador está al servicio del estudiante y de su proceso de aprendizaje, no solo durante su ejercicio profesional, sino desde su formación académica.

La ruptura y el cambio epistemológico empieza con la reinterpretación de sus propias experiencias y vivencias pedagógicas construidas en el contexto de su desempeño profesional. Estas reinterpretaciones y revalorizaciones resaltan, por ejemplo, la constante toma de decisiones encaminadas de los pedagogos profesionales, las cuales siempre están orientadas a la resolución de problemas pedagógicos, educativos. La reflexión y el trabajo hermenéutico propio de la escritura de la Recuperación de la Experiencia Profesional, permite al pedagogo profesional repensar distintas dimensiones de su trabajo educativo. Podemos señalar algunos temas como los compromisos educativos con su profesión, con la sociedad y con el entorno laboral en el cual se desempeñó; sus implicancias educativas con el entorno sociocultural en el cual se desarrollan las prácticas educativas, así como las magnitudes que sus acciones generan en el ambiente y situación profesional a relatar.

Estos cambios y giros socioepistemológicos conllevan también reaprender a obtener los insumos y recursos reflexivos de la experiencia propia y vivida, es decir, ya no de los libros y/o artículos académicos como fuentes únicas y legítimas de generación de conocimientos y saberes, sino también de sí mismos, es decir, de la amplia red que conforma su bagaje de saberes y conocimientos pedagógico-educativos. Esta fase del proceso requiere muchos quiebres en el autoconcepto profesional del pedagogo, así como un proceso de recentramiento y reorientación de su mirada hacia él mismo, una mirada que le hace ver al pedagogo profesional como el protagonista y creador de sí mismo y no más como un profesional de la pedagogía y de la educación subvalorado que siempre se siente disminuido y en situación de carencia frente a su trabajo y frente al proceso de aprendizaje de los sus estudiantes.

3. Como sí lo anterior fuese poco, trabajar con la Recuperación de Experiencias Profesionales también demanda de cambios y reorientaciones a nivel metodológico. Este reviraje resulta necesario para el tratamiento de esta modalidad de trabajo académico, es decir, la reflexión acompaña simultáneamente estrategias e instrumentos que permiten la recuperación, sistematización, organización de los saberes, experiencias y vivencias construidas dentro de contextos laborales situados. Trabajar con la experiencia y los saberes del pedagogo implica siempre trabajar con la palabra pensada, enunciada y escrita, pero también con lo que se intenta olvidar. Es a través de ellas que se reviven las experiencias que nos forman y configuran en el día a día del trabajo educativo y pedagógico; sin embargo, si a las experiencias y saberes pedagógicos no se les da su lugar metodológico, será difícil que estas se conviertan en el insumo y sustrato real que permite al pedagogo llevar a cabo el trabajo de recuperación de las experiencias y vivencias profesionales.

Es así como la Recuperación de las Experiencias Profesionales, en realidad, exige retos muy grandes para el pedagogo profesional, así como para su acompañante tutor: los desafíos no solo focalizan la acción pedagógica, en la reflexión y reconstrucción socioepistemológica de saberes y experiencias, sino también requieren de transformaciones axiológicas en torno a la perspectiva y valores que acompañan esas formas de mirar y repensar las experiencias profesionales del pedagogo-educador. Al mismo tiempo que todo este proceso tiene lugar en la mente



y en el trabajo académico del pedagogo profesionalista, es necesario ensayar y reconocerse en la puesta en práctica de formas metodológicas e instrumentos técnicos de recuperación y sistematización (Suárez, 2005, 2007 y 2016) de las experiencias profesionales del pedagogo profesional. En ese sentido, deseamos subrayar que se trata de un aprendizaje en el que difícilmente se nos socializó y formó académicamente en la universidad. Estos métodos y técnicas de Recuperación de Experiencias Profesionales no constituyen parte del escenario formativo predominante del discurso hegemónico académico. Por ello, trabajar con esta modalidad de titulación constituye en sí una aventura que, nos atrevemos a sostener, por sí sola representa todo un nuevo proceso formativo-académico para el profesional de la pedagogía que se pone como meta construirse a sí mismo atravesando, reconociéndose y reconceptualizándose como el protagonista de su devenir profesional en el campo de la pedagogía.

Entonces, partir de las experiencias profesionales y su posibilidad metodológica de recuperación y tratamiento reflexivo, sugiere experimentar la posibilidad de asumirnos como autores de saberes y conocimientos que nos habilitan y nos acreditan en nuestro hacer cotidiano, como creadores legítimos de procesos pedagógicos y educativos contextualizados y situados, de ahí el carácter singular, único y excepcional del trabajo académico con experiencias pedagógicas profesionales. Por otra parte, la construcción académica de una Recuperación de Experiencia Profesional requiere del cambio mental del profesional pedagogo como autor de saberes y conocimientos que son interesantes a otros pedagogos y educadores. Al trabajar con las experiencias, al aprender a recuperarlas, es decir, traerlas del pasado para darles vida y nuevos significados desde el presente; asimismo, es otorgarles una voz con autoridad pedagógica a las experiencias, vivencias y saberes del pedagogo profesional; lo que muchos autores reconocen como espacios de decolonialidad del saber y del conocimiento y, por tanto, del ser, estar, hacer y pensar(se) del pedagogo profesionalista (Quijano, 2011, 2015, 2018, 2014; Mignolo, 2015; Boaventura de Sousa, 2019).

4. Las experiencias profesionales como insumos del repensarse a sí mismo, del reconocerse y reubicarse socioepistemológicamente rompen con tradiciones académicas que inciden en la conformación de la personalidad y la construcción del yo profesional, en este caso, de la identidad del yo pedagogo. Las experiencias pueden empoderar el ser, estar, hacer y pensar del pedagogo profesional, a la vez, del pedagogo académico, convirtiéndolo en un sujeto que se siente capaz de decir y aportar algo sustantivo, importante y genuino a su contexto profesional y a su contexto académico. De tal suerte, que trabajar con la Recuperación de Experiencias Profesionales impulsa la generación de distintas relaciones sociales; en primer lugar, entre pares y de forma horizontal, promueve formas distintas de trabajo y de reorganización colectiva y en segundo lugar, con las figuras de poder (relaciones verticales) cuya autoridad recrea y reproduce formas de dominación y control del *estatus quo* educativo y desde allí se estará en condiciones de cuestionar y analizar la estructura institucional del saber académico que lo ha formado como pedagogo y que lo ha albergado como educador y pedagogo, en un primer momento como estudiante en otro contexto solo como trabajador de la educación, sin llegar a reconocerlo como profesional. Estos cambios en las relaciones sociales son producto de grandes movimientos no solo epistemológicos, sino también de orden ontológico, axiológico y metodológico, al interior del ser del pedagogo profesionalista.

## CONCLUSIONES

El recuento de los puntos anteriores, son algunas de las reflexiones construidas a lo largo de nuestras experiencias de acompañamiento tutorial. El trabajo de acompañamiento también tiene un impacto transformador en nuestra labor académica y educativa, ya que implica un constante cuestionamiento sobre nuestras formas de “dirigir una tesis o tesina”. Hasta ahora, hemos llegado a la conclusión de que ya no dirigimos, sino acompañamos dialógica y dialécticamente la construcción de la Recuperación de la Experiencia Profesional. Este trabajo de acompañamiento exige un ejercicio de mirarnos de forma continua, en donde muchas veces son los tesisistas quienes nos acompañan a nosotras las tutoras; por ello sostenemos que son experiencias y saberes formativos que nos transforman educativamente, desde lo social y lo colectivo.





## REFERENCIAS

- Mignolo, W. (2015). *Habitar la Frontera. Sentir y Pensar la Descolonialidad*. (Antología, 1999-2014). CIDOB – UACJ.
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 5, 1-33. <http://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836/7460>
- Quijano, A. (2015, 30 de junio). *La Colonialidad / Descolonialidad del poder* [Conferencia en LASSA]. CLACSO TV. <https://youtu.be/UhQU4HtGDpY>
- Quijano, A. (2018, 28 de noviembre). *Colonialidad y Descolonialidad del poder* [Primera conferencia]. Arte y Cultura Alex Cuchilla. <https://youtu.be/nTgMl9yoSl8>
- Quijano, A. (2014). Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. En A. Quijano. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad / Descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Santos, B. S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Suárez, D., y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de Docentes*. OEA – Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Suárez D. y Ochoa L. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 3 ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?* Instituto Nacional de Formación Docente.
- Suárez, D. (2016). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan prácticas. En D. Suárez, F. Hillert et al. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Noveduc.



## LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM, FES ARAGÓN

*Jonathan López Hernández*

*Edna Karina Ortiz Nava*

### RESUMEN

*En la actualidad, las tecnologías juegan un papel importante en los procesos educativos, el cual adquirió relevancia en contextos de educación remota, por ello, se sostiene que forma parte indispensable en el desarrollo de nuevas modalidades educativas en escenarios pospandémicos. La presente ponencia analiza los procesos de elaboración de las investigaciones y la implementación de recursos digitales de los estudiantes de Posgrado en Pedagogía de la UNAM FES Aragón como consecuencia de la pandemia a través de una metodología biográfico-narrativa. Se exponen los hallazgos respecto a entrevistas realizadas a los estudiantes que desarrollaron sus investigaciones durante la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV2/COVID-19, estas se analizaron de acuerdo con las categorías de análisis propuestas por Schütze (1983), finalmente se presentan los resultados con respecto a la implementación de recursos digitales en entornos en línea.*

**Palabras clave:** investigación, tutoría, investigación biográfico-narrativa.

### INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta las experiencias de los estudiantes del posgrado de la UNAM FES Aragón durante la pandemia como investigadores y estudiantes de este. Pretende interpretar a través de un enfoque biográfico-narrativo cómo ha sido el proceso de formación en el área de investigación y, a su vez, cómo se ha vivido la experiencia como estudiante al implementarse una educación remota de emergencia tras el brote de COVID-19.

En la UNAM FES Aragón, al igual que otras instituciones de educación superior, se implementaron medidas necesarias para salvaguardar la integridad y salud de sus estudiantes tomando un protocolo de salud que obligó a los docentes y alumnos a resguardarse en casa, para continuar desde ahí su proceso de formación en investigación. Debido a esto, surge la inquietud de saber, a partir de las experiencias, qué alcances y limitaciones enfrentaron los alumnos pertenecientes a este programa de estudio para seguir investigando y continuar con su proceso de desarrollo.

### DESARROLLO

Entre los objetivos del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM está formar estudiantes “capaces de dar respuesta a las problemáticas educativas actuales a partir de la investigación, la docencia y la intervención educativa” en el caso de maestría (UNAM, 2012, p33), el doctorado pretende que “desarrolle investigación original de frontera y le proporciona una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico en el campo de la Pedagogía y de la Educación” (UNAM, 2012, p.58). Por esta razón, es un posgrado de investigación, su principal desafío orbita en “formar para el desarrollo de herramientas prácticas y metodológicas para aprender a hacer investigación [...] la formación se desarrolla a través de distintos seminarios y [...] culmina en un trabajo final” (Pascual, 2014, p.174).



*Es preciso señalar que las circunstancias de la crisis sanitaria, ocasionada por el virus SARS-CoV2/COVID-19, implicaron cambios en las dinámicas académicas. La UNAM determinó suspender las actividades presenciales (Ferrer, 2020), en el Posgrado de Pedagogía se presentó una alteración en la cotidianidad de los seminarios, tutorías y trabajos de investigación que desarrollaron los estudiantes.*

*Durante el distanciamiento social, los recursos digitales se convirtieron en herramientas fundamentales para el desarrollo de actividades educativas en línea. En el Posgrado en Pedagogía, surgieron inquietudes con relación a la construcción de investigaciones y tutorías ante esta realidad. Debido a esto, el objetivo planteado fue: Analizar los procesos de elaboración de las investigaciones y la implementación de recursos digitales de los estudiantes de Posgrado en Pedagogía de la UNAM FES Aragón como consecuencia de la pandemia.*

*Con base en los planteamientos anteriores, un aspecto clave lo constituyeron los procesos de cambio en la trayectoria de los estudiantes del posgrado. Bernasconi (2011) plantea la importancia de los relatos en torno a los trayectos recorridos por sus narradores, estos son relevantes para el estudio de las identidades (Crosley, 2007; Capella, 2013).*

### **Metodología**

El presente trabajo posee un enfoque cualitativo ante la emergencia sanitaria como un episodio crítico que implicó una reformulación de las investigaciones de los estudiantes de posgrado, considerando la perspectiva biográfico-narrativa, ya que posibilita leer la “forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1995, p.11); asimismo, es “un enfoque de investigación en el que se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2010, p.4). Se empleó la entrevista no estructurada como instrumento para la obtención de datos biográficos que posibilitan el acercamiento con las trayectorias de los sujetos para comprender incidentes críticos o episodios significativos de tal forma que:

Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales. El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). (Porta, 2010, p. 208)

Los hallazgos presentados corresponden a un grupo focal de 7 estudiantes de posgrado, que desarrollaron investigaciones en este contexto y concluyeron sus trabajos después de las medidas de distanciamiento social. Se clasificaron en 3 subgrupos:

- Grupo 1: Exalumnos que habían cursado aproximadamente la mitad del programa de posgrado (2 doctorantes).
- Grupo 2: Exalumnos que iniciaron sus estudios poco antes de la emergencia sanitaria (3 maestrantes).
- Grupo 3: Exalumnos que iniciaron su proceso de ingreso dentro de la emergencia sanitaria (2 maestrantes).

El análisis de entrevistas consideró las categorías de análisis o procesos biográficos estructurados propuestos por Schütze (1983) que son:

- a) Patrones institucionales en cuanto al transcurso y expectativas de la biografía.
- b) Esquemas de actuación con relevancia biográfica.
- c) Trayectorias biográficas.
- d) Procesos de cambio de identidad.



En el diseño de las entrevistas realizadas se consideraron las siguientes temáticas a indagar:

- Procesos de incorporación al Programa de Posgrado.
- Dificultades devenidas de la emergencia sanitaria.
- Procesos de recolección de información (trabajo documental y de campo).
- Procesos de tutoría (Comités de evaluación y tutoría)
- Experiencias respecto al producto final de su investigación.

### **Resultados**

Los hallazgos de las entrevistas se agruparon conforme a las categorías de análisis y las coincidencias entre los datos empíricos, presentándose los siguientes testimonios representativos.

1. Procesos de incorporación al Programa de Posgrado. Siguiendo la propuesta de Schütze (1983), en los patrones institucionales en el transcurso y expectativas de la biografía se pueden identificar los discursos que, culturalmente instituidos, predisponen a los sujetos. En consecuencia, se formulan una serie de juicios a priori frente al mundo, motivo por el cual, tras identificar coincidencias en los relatos de los estudiantes de posgrado (en los grupos 2 y 3), se puede argumentar que, en sus inicios, hay una ruptura con los discursos dominantes, derivado de ello se puede exponer el siguiente testimonio:

En uno de los seminarios de mi tutora [...] Hice un comentario y ella me contesta: ‘Tú estás muy apegada al sistema y lo demuestras cada vez que dices algo’ [...] Cuando escucho este comentario digo: ‘Sí, tal vez tiene razón’ [...] cuando entré a dar clases en primaria [...] me empecé a meter a cursos que dan en los centros de maestros [...] recibí formación muy sistemática y apegada a lo que la SEP quiere [...] Cuando empiezo a ver todo esto y lo contrapongo con estos discursos de decolonialidad digo ¡No manches! El sistema ha tenido buen éxito en mí. (M2G2, E2023, pp.4-5)

En el testimonio anterior se identifica un proceso de cambio, que la estudiante de maestría distinguió, del pensamiento institucional debido a la interacción con su tutora quien mencionó: ‘*Tú estás muy apegada al sistema*’; esto generó ruptura en su formación que la llevó a estudiar las perspectivas decoloniales que señalan la prevalencia de una «matriz colonial» que constituye una articulación entre el poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza cuya tendencia se orienta hacia la preponderancia del pensamiento eurocéntrico (Walsh, 2007). Este testimonio se encuentra en consonancia con lo que expresa su compañero:

[...] te llegan autores como Boaventura De Souza Santos, y entonces todo ese cúmulo de personas, comprometidas con la educación [...] te empiezan a generar otra perspectiva diferente [...] Y entonces eso conllevó, al término del primer año del posgrado, a ver que mi objeto de estudio estaba corto. (M1G2, E2023, pp.2-3)

Se advierte la influencia de los tutores en los procesos de cambio ya que, gracias a las actividades generadas en los seminarios, el estudiante expresa: “*te llegan autores como Boaventura De Souza Santos*” cuyas lecturas son afines a lo que enunciaba la compañera anterior. Aunque se puede agregar que las modificaciones son cotidianas en cada trayecto de investigación, lo que se puede contrastar con la siguiente categoría de análisis.

2. Esquemas de actuación con relevancia biográfica. Appel (2005) considera que son iniciativas para cambiar la situación de vida; cobran potencia con el propósito de corregir y controlar situaciones emergentes que representan una “amenaza” a la capacidad de acción intencional. La emergencia sanitaria implicó el desarrollo de estrate-



gias y empleo de recursos digitales para poder continuar con sus trabajos, así en los procesos de tutoría, como en los de investigación resultó compleja, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Sí noté ciertos problemas de accesibilidad de algunos participantes [...] que dificultaron el que hubiese un intercambio como tal o como el que había [...] en el caso de los coloquios presenciales [...] sí se mermó al hacerlo de una manera mediada por TICS [...] porque al estar acotados en tiempo uno entiendo que respeta esta parte de los límites etc. (D1G1, E2023, p.2)

Ante las dificultades que presentó la contingencia sanitaria, los recursos tecnológicos emergieron como herramientas idóneas; sin embargo, se advierte en los testimonios obtenidos la dificultad para adaptarse a las tecnologías, emergiendo “*problemas de accesibilidad de algunos participantes*” en las diferentes actividades desarrolladas en el posgrado, tales como seminarios, comités de evaluación, coloquios y tutorías, por ejemplo, las evaluaciones fueron desarrolladas de manera virtual por medio de videoconferencias (*Zoom, Meet, Microsoft Teams*) en las cuales se asignaba una sala con la línea de investigación conformada por los doctores, ahí los estudiantes presentaban su trabajo de investigación presentándose inconvenientes, en este sentido, se advierten problemas de interacción como la siguiente:

Otra cosa que se me dificultó fue la comunicación con los profesores [...] por lo que de igual manera tuve que tratar de avanzar con lo poco que tenía, lo que dificultó que avanzara más con el proyecto [...] En cuanto a los recursos utilicé materiales como una laptop, cuaderno, lecturas en PDF y también de aprendizaje como buscar mayor información en internet, lecturas complementarias para investigar temas en los que tenía dudas o incluso videos para poder relacionarlos con mi investigación. (M5G3, E2023, p.7)

Uno de los rasgos distintivos dentro de esta categoría de análisis, fue el desarrollo de estrategias para continuar los trabajos de investigación ante las dificultades, por lo que se observan acciones correctivas, utilizando recursos como “*laptop, cuaderno, lecturas en PDF*”. A este respecto se identificó un contraste con el siguiente proceso biográfico estructurado.

3. Trayectorias biográficas. Appel (2005) contrasta esta categoría con la anterior, ya que la circunstancia del sujeto gira en torno al sufrimiento que implica perder la capacidad de formar su vida intencionalmente y se ve forzado a reaccionar por circunstancias externas experimentando una alienación de sí mismo. En el caso de los estudiantes de posgrado, la situación de la contingencia sanitaria los obligó a realizar cambios en aspectos fundamentales de su investigación como lo fueron los objetos de estudio y criterios metodológicos:

Se tuvo que modificar el objeto a razón de las condiciones porque en su momento se iba a hacer observación directa de la práctica y la práctica de los docentes en formación es en las escuelas primarias, o sea, es con los estudiantes[...]se tuvo que reconstruir el objeto, por eso se habló de la experiencia vivida; pero, es a raíz de la pandemia justamente, y no quise hablar de situaciones digitalizadas, porque me iba a meter en otro mundo que la verdad, ya para el tiempo que llevaba, era muy corto. (D2G1, E2023, p.10)

Esto generó que las acciones enfocadas en el objeto de estudio, no en desarrollar instrumentos de recolección de datos, implicaran medidas emergentes para cumplir con los tiempos estipulados por el Programa de Posgrado que “*era muy corto*”; también se advirtieron casos que optaron por seleccionar metodologías digitales para conclu-





ir con los trabajos de investigación:

Yo creo que esa fue una de las principales dificultades principales el que de repente se va trabajando sobre una línea que digo, este... es una parte natural de esta investigación [...] pero un cambio a tal magnitud es un imprevisto bastante fuerte, el hecho de que de repente se suspendieran todas las actividades presenciales implica un giro de 180 grados y otras posibilidades de intervención de uno o de otras posibilidades de exploración, entrar a terrenos como de la etnografía digital que no tenía del todo, este... contemplada (D1G1, E2023, pp.3-4).

En los criterios de construcción de las investigaciones, la emergencia sanitaria implicó un auge de metodologías “como [...] la etnografía digital”, estas modificaciones no fueron por necesidades intrínsecas a los objetos de estudio, sino por condicionantes contextuales, y acompañaron un auge de diseño de instrumentos de investigación centrados en la oralidad al no poder utilizar recursos observacionales como “*observación directa*”.

4. Procesos de cambio de identidad. Shütze (1983) señala que surgen al hacer un examen retrospectivo de su trayectoria biográfica, los sujetos advierten los cambios en los distintos momentos de su vida, a nivel observacional no es posible diseccionar y enunciar de una manera exacta el punto de inicio de estos procesos de cambio, el acontecer de los actores sociales en el mundo les dota de nuevas capacidades y maneras de comprenderse en su propio contexto. En este sentido, se advierte la incorporación de competencias digitales de manera no formal en los perfiles de los estudiantes de posgrado, escenario que se propone como una necesidad por dimensionar en futuras investigaciones.

## CONCLUSIONES

Los estudiantes de posgrado en pedagogía de la FES Aragón se vieron en la necesidad de realizar cambios sustanciales, tanto en su proceso de formación como en su objeto de estudio, desarrollando estrategias para continuar con su investigación en el plano documental y de campo, autogestionar su aprendizaje, conocer otros recursos digitales y metodologías que podían implementar. El acompañamiento de manera indirecta en las tutorías no se veía reflejado en los avances de investigación en algunos casos, mientras que en otros se dio continuidad a las sesiones presenciales. A pesar de ello, los estudiantes desarrollaron competencias autogestivas que contribuyeron a la conclusión de sus investigaciones.

Estas situaciones, en un contexto pospandémico, requieren el desarrollo de trabajos centrados en los procesos de cambio de identidad en los investigadores en formación tras este suceso de gran magnitud. Innegablemente, el posgrado sufrió modificaciones, dejándonos como alternativa de estudio, una nueva modalidad educativa, donde se perciben nuevos paradigmas que vienen a transformar la educación, nos deja nuevas formas de investigar; aunque la tecnología ya se utilizaba en investigación, se requiere ahora de su apropiación, a su vez, asimilar los diversos usos que le podemos otorgar en el ámbito educativo.



## REFERENCIAS

- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-35. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>
- Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 1(56), 9–36. doi:10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.28611
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne* (pp. 59-96). L'Harmattan.
- Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 117-128. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVASVOL13-ISSUE2-FULLTEXT-281
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Crossley, M. (2007). Narrative analysis. En E. Lyons y A. Coyle, *Analyzing Qualitative data in Psychology* (pp.131-144). SAGE.
- Ferrer, A. (16 de 03 de 2020). UNAM suspenderá clases a partir de mañana de forma paulatina por coronavirus. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/salud/unam-suspendera-clases-a-partir-de-manana-de-forma-paulatina-por-coronavirus/>
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata.*, 201-212.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 283-293.



UNAM. (2012). *Adecuación y Modificación del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*. UNAM Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. [https://web.archive.org/web/20200219113252/http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/pdf/plan\\_estudios.pdf](https://web.archive.org/web/20200219113252/http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/pdf/plan_estudios.pdf)

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfiguel, *El giro decolonial* (págs. 47-62). Siglo del Hombre.



# ESTUDIANTES DE LICENCIATURA Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Jessica Genith Muñoz Villota  
Héctor Hernando Fernández Rincón

## RESUMEN

*En este trabajo se presenta un diagnóstico sobre las dificultades de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-UPN, sede Ajusco, para formular un problema de investigación de tesis. Este diagnóstico se efectuó con los estudiantes de sexto semestre del periodo 2023-1. La metodología corresponde a un enfoque mixto, en donde se combinó y trianguló un cuestionario de preguntas cerradas, grupos focales y un proyecto de investigación diseñado por los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes. Este documento presenta el diagnóstico anunciado y además arroja pistas para la elaboración de la segunda fase del presente trabajo.*

## INTRODUCCIÓN

Aprender a realizar investigación se ha convertido en una de las grandes habilidades que han de tener los estudiantes actualmente en la educación superior. No se trata solo de que los estudiantes produzcan nuevos conocimientos científicos, sino que, a la vez, en este campo, también se producen actualizaciones en el saber y se adquieren otras habilidades asociadas al desarrollo del pensamiento crítico, el rigor en el debate y la argumentación académica (Fernández, 2003).

En la actualidad, muchas instituciones de educación superior evaden el análisis de lo que pasa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Este trabajo, de manera específica, se centra en el análisis de lo que sucede cuando se le pide al estudiante que diseñe un problema de investigación educativa. Se sabe que el problema es el punto de partida para el desarrollo de un proceso investigativo (Espinoza, 2018). Todo proceso investigativo parte de problemas; no hay investigación sin un problema.

Ese, precisamente, es el objetivo de este diagnóstico: identificar las dificultades que presentan los estudiantes al momento de plantear el problema en una investigación de carácter educativo. Por ello, este diagnóstico es y será el antecedente para diseñar e implementar una propuesta de intervención educativa que permita superar estas dificultades.

## DESARROLLO

### *1. Características generales de los estudiantes*

Los participantes del presente diagnóstico constituyen una muestra no probabilística de tipo deliberado y por juicio de accesibilidad. Todos son estudiantes de la materia de investigación II, del semestre 2023-1, de la licenciatura en Pedagogía de la UPN, unidad Ajusco. La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes de los cuales el 13.9 % eran hombres y el 86.1 % mujeres. El 88.10 % se encuentran en un rango de edad que oscila entre los 20-25 años.

### *2. Dificultades con la construcción del problema de investigación*

La investigación comienza con el planteamiento de un problema. Por ello, para iniciar a los estudiantes en la tarea



de elaborar un proyecto para su titulación, debe implicar ponerlos frente al reto de diseñar un problema de investigación. Para varios autores este se configura como la parte esencial que constituye el elemento a partir del cual serán determinados otros componentes esenciales del proceso investigativo (Suárez, 2016).

De la misma manera, un problema bien definido implica un avance significativo en el desarrollo de una investigación. Autores como Arias (2012), Baena (2017) y Hernández (2014), entre otros, afirman que el planteamiento del problema está relacionado con el desarrollo de algunos elementos que son: descripción, delimitación, pregunta de investigación, objetivos y justificación.

Dichos elementos fueron utilizados en el presente diagnóstico como categorías claves para identificar las dificultades que presentan los estudiantes al momento de formular el problema de su investigación.

### ***2.1 Dificultades con la descripción del problema***

Arias (2012) establece que describir un problema de investigación corresponde a realizar una narración “de manera amplia sobre la situación objeto de estudio, ubicándola en un contexto que permita comprender su origen, relaciones e incógnitas por responder” (p.41). Teniendo en cuenta lo anterior, se solicitó a los estudiantes elaborar la descripción de su problema de investigación.

En las descripciones entregadas se logró evidenciar que los estudiantes confunden la descripción del problema con la justificación. Este es un ejemplo:

(Participante 5) Tema de investigación: Inteligencia emocional dentro de los procesos de enseñanza.

Descripción del problema: “Son importantes las emociones en la educación ya que prepara a las personas para la adquisición y asimilación de los aprendizajes. Es por eso por lo que en este proceso debe intervenir la familia, la escuela y el entorno del alumno, con el principal objetivo de favorecer su desarrollo y para ello se debe armar un plan estratégico que nos permita lograrlo”. (Participante 5)

De igual manera, en la “descripción del problema” se realizan definiciones y/o interpretaciones sin narrar los hechos en sí; por otro lado, estas definiciones se hacen desde el sentido común.

En el grupo focal se preguntó a los estudiantes ¿A qué se refiere el problema dentro de una investigación? En la transcripción de sus respuestas se encuentra como tendencia el desconocimiento sobre el concepto.

No obstante, en el cuestionario aplicado, el 47 % respondió que sí contaban con la habilidad de identificar problemas y expresarlos de manera escrita; por otro lado, el 9 % reconoció no contar con esta habilidad; sin embargo, en el ejercicio realizado, solo el 10 % de los estudiantes logró realizar una adecuada descripción del problema.

Se puede afirmar que, para la descripción del problema, los estudiantes realizan una especie de “lluvia de ideas” en donde no construyen argumentos, de manera sistemática, sino que se expresan libremente usando expresiones que parecen opiniones hechas desde el pensamiento cotidiano. No contrastan su información con algún tipo de fuente fiable o con un análisis profundo de la realidad.

### ***2.2. Dificultades con la delimitación del problema***

La delimitación del problema permite precisar el objeto de estudio. Para Behar (2008), la delimitación consiste en “poner límite a la investigación y especificar el alcance de esos límites” (p. 29). Esto quiere decir, que esta tarea permite ubicar en tiempo, espacio, muestra e incluso fijar las categorías del problema. En el cuestionario, el 47 % de los estudiantes afirma que sí cuentan con la habilidad de delimitar el problema, y solo el 16 % dice que no sabe cómo hacerlo.





Al pedirles a los estudiantes que hicieran la delimitación de su problema de investigación, se encontró que ninguno pudo hacerla de manera correcta. Veamos un ejemplo:

**Tema de investigación:** Rezago en la lectoescritura, en la primaria “Daniel Ramírez”.

**Delimitación:** Dentro de los salones de primero de primaria en la primaria(sic) “Daniel Ramírez”, el conocimiento de los alumnos no es balanceado respecto a la lectoescritura puesto a que algunos de los niños se encuentran en alguno de los cuatro estadios los cuales son: Presilábico, Silábico, Silábico alfabético y Alfa. (Participante 40)

Del mismo modo, Kerlinger (1975) afirma que en la delimitación del problema se debe enfatizar un tiempo, un espacio y un tipo de estudio (citado en Lara E., 2013). A partir de la claridad que se brinde en la delimitación es más fácil ubicar a dónde se pretende llegar. Esta tarea no la pueden hacer los estudiantes. Un ejemplo de ello es el siguiente:

(Participante 15) **Tema de investigación:** La Educación Inicial en el municipio de Santiago Juchitán, Oaxaca.

**Delimitación:** La integración a la educación inicial por medio de estancias infantiles que implementen a las diversidades culturales del municipio de Santiago Juchitán, Oaxaca.

En el ejemplo se puede observar como la estudiante manifiesta en su delimitación la región en la que se llevará a cabo la investigación; sin embargo, no expresa el tiempo, la comunidad en particular, ni las personas involucradas.

Al analizar los datos que arroja el grupo focal se puede inferir que, en algunos temas, existe una gran diferencia entre el saber conceptual de los estudiantes y lo que pueden hacer de manera práctica. La dificultad recae en la poca articulación de lo teórico con lo práctico. Por ejemplo, parece que los estudiantes sí manejan los conceptos teóricos o las definiciones de cada apartado que componen el problema de investigación. No obstante, en los trabajos que realizan se muestra confusión e incoherencia. Estas son algunas respuestas dadas en el grupo focal cuando se les pregunta acerca de lo que debe tener una delimitación del problema:

“Especificando el tiempo, lugar y detalles en específico que se tratarán” (Participante 2)

“Con el espacio, tiempo y población”. (Participante 11)

### ***2.3 Dificultades con la formulación de la pregunta de investigación***

Otro apartado que hace parte del problema es la pregunta de investigación. La función de la pregunta es orientar el qué de la investigación. La pregunta se relaciona con la delimitación, el objetivo general e incluso, con el título elegido.

Para Baena (2017), la pregunta de investigación está correcta si permite ubicar con claridad el objetivo general y está alineada con la misma delimitación del problema. Al respecto, en el cuestionario el 49 % de los estudiantes respondieron que sí tenían la capacidad de formular la pregunta para su investigación y solo el 16 % respondió que no sabía.

En la elaboración de la pregunta, se evidencia que los estudiantes formulan interrogantes que no precisan ni definen con claridad la investigación y que no son acordes a la delimitación del problema. Varias de las preguntas



establecidas pueden responderse con un sí o un no. A continuación, se presenta un ejemplo:

(Participante 40) Tema de investigación: Rezago en la lectoescritura, en la primaria “Daniel Ramírez”.

Pregunta de su proyecto: ¿Los padres de familia le brindan la atención necesaria a los alumnos en el tema de la lectoescritura o el rezago que tienen? (Participante 40)

#### **2.4 Dificultades con la explicitación del objetivo general**

Para Behar (2008) el objetivo se define como el enunciado claro, realista y modesto de la meta que se persigue en la investigación. El objetivo general debe estar alineado con la delimitación y con la pregunta de investigación.

En el cuestionario, el 58% de los estudiantes afirman que sí diferencian entre los objetivos generales y particulares y solo el 12 % manifestó no contar con esta habilidad. En el grupo focal, los estudiantes expresaron que los objetivos establecen la dirección de la investigación a desarrollar.

Por otro lado, en el mismo cuestionario, el 56 % de los estudiantes afirmó que sí tenían la habilidad para construir objetivos y solo el 5 % respondió que no.

En el grupo focal, aseveraban que sabían en qué consistían los objetivos de la investigación. Algunas de sus respuestas fueron:

“Tener una guía en nuestra investigación” (Participante 16).

“Poder guiar nuestra investigación hacia un fin concreto” (Participante 22).

Al analizar los objetivos que elaboraron los estudiantes, se observó dificultad para relacionar los objetivos con el título, la pregunta y la delimitación del problema. Se evidencia, en la mayoría de los casos, incongruencia y falta de rigor lógico en el desarrollo de esta tarea.

Otra confusión que se hace relevante en el momento de establecer el objetivo general es que los estudiantes confunden la investigación con la intervención. Se investiga para producir conocimientos, no necesariamente para transformar la realidad, esta última es la tarea de la intervención. En los ejemplos que siguen se ve que algunos objetivos planteados responden a objetivos de intervención, no a objetivos de investigación.

(Participante 1) Tema de investigación: Autismo en el aula y Docencia.

Objetivo de investigación: Proporcionar a los docentes sobre estrategias de enseñanza relacionadas con el autismo, como herramientas de apoyo en el aula (Participante 1).

Otro aspecto relevante de resaltar encontrado en los objetivos elaborados por los estudiantes es el uso de la palabra “importancia”. Este aspecto puede estar señalando la superficialidad de las elaboraciones, ya que se olvidan de que en la construcción de toda la investigación es necesario elaborar argumentos sólidos y no dar por sentado valoraciones (positivas o negativas) de alguno aspecto del objeto de estudio. La palabra “importancia” puede ser una analogía de calificativo o prejuicio. Estos son algunos ejemplos:

(Participante 2) Tema de investigación: La educación después de pandemia.

Objetivo de la investigación: Identificar la importancia de la implementación de la educación especial, no como una manera de inclusión, sino como la oportunidad de desarrollarse en sociedad de manera adecuada (Participante 2).



## 2.4 Dificultades con la construcción de la justificación

En la construcción de la justificación se exponen las razones, motivos o circunstancias que llevan al investigador a desarrollar el tema. Para Behar (2008) la justificación “contiene los argumentos fundamentales que sustentan la investigación a realizar, enfatizando aquellos de carácter técnico y social principalmente” (p. 27). Responde a la pregunta ¿Por qué y para qué realizar la investigación?

Baena (2017) define a la justificación como “la acción de respaldar o fundamentar una propuesta de un modo convincente” (p.74). En el cuestionario aplicado, el 65 % de los estudiantes respondieron que sí conocían en qué consiste la justificación y solo el 7 % contestó que no. En el grupo focal se evidenció que los estudiantes relacionan la justificación con sinónimos. Estas fueron las respuestas de algunos:

“La justificación nos sirve para hablar de las evidencias que tenemos para hablar de nuestra problemática y las razones por las que se quiere llevar a cabo”. (Participante 23)

“La razón del por qué se elige el tema”. (Participante 35)

En la justificación elaborada por los estudiantes se evidenció confusión con la descripción del problema. Así mismo, confunden la justificación con el proceso metodológico o los objetivos. Aunado a ello, la justificación no muestra el aspecto positivo o las razones porque se debe desarrollar dicha investigación.

Veamos un ejemplo:

(Participante 10) Tema de investigación: Tipos de crianza y la perspectiva que tienen los adolescentes sobre ella.

Justificación: La presente investigación tiene como finalidad dar conocer los factores que afectan o benefician una buena relación de padres e hijos, ya que actualmente he notado que los adolescentes de entre 12 y 15 años no tienen tanta confianza con sus padres para contarles sus necesidades o problemas, así que he considerado importante este tema para comprender más cómo desde la forma de crianza se van haciendo vínculos más fuertes o débiles entre padres e hijos. (Participante 10)

## CONCLUSIONES

- Los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la UPN, sede Ajusco tienen dificultad para elaborar el planteamiento del problema de investigación.
- Se encuentran grandes diferencias entre los resultados de un cuestionario de diagnóstico, las afirmaciones del grupo focal y el análisis de un documento elaborado por los estudiantes. En el cuestionario, los estudiantes hablan de una imagen positiva que tienen de sus saberes lo cual es desmentido por el análisis que se hace de un ejercicio en donde se ponen en evidencia las habilidades reales que tienen para diseñar un problema de investigación.
- El diagnóstico refleja la dificultad que enfrentan los estudiantes en aplicar lo teórico a ejercicios prácticos. Se observa que tienden a reproducir el sentido común o la opinión, sin confrontar con la teoría y elaboraciones argumentativas más complejas.
- Finalmente, los resultados arrojados por este diagnóstico manifiestan algunas de las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar un proyecto de investigación. Igualmente, brindan pautas para orientar la segunda fase que corresponde a la intervención, que busca contribuir a superar las carencias académicas detectadas en los estudiantes.



## REFERENCIAS

- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme. (6ª ed.).
- Baena, P. G. (2017). *Metodología de la investigación* (3a. ed.). Grupo Editorial Patria. Behar Rivero, D.S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ediciones Shalom.
- Espinoza, E. (2018). El problema de investigación. *Conrado*, 2018, vol. 14, no 64, p. 22-32.
- Fernández, H. (2003). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En Morán, M. (Comp.). Ed. *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible* (pp. 129-1443). CESU UNAM.
- Hernández R, Fernández C, Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL/ Interamericana Editores.
- Lara, E. (2013). *Fundamentos de investigación-Un enfoque por competencias* Alfaomega Grupo Editor. (2ª ed.).
- Suárez, M. E. C. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(47), 20–37. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/740>



## LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES INVESTIGADORES

Yerí Manzano Flores

### RESUMEN

*En la presente ponencia se recupera a través de la narrativa docente, el proceso metodológico, en el cual me estoy basando para la realización del trabajo de campo, como parte del proceso de investigación desarrollado al cursar el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, que se entreteje con mi participación en la Red de Investigadores en Pedagogías Alternativas y Comunitarias (Red RIPAC) y en la Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitaria (Red CIEAC), en las cuales se está animando un cambio hacia una investigación más colaborativa, buscando a su vez la formación de jóvenes investigadores y la formación docente. Todo ello sustentando en la filosofía de vida de las comunidades originarias, en este caso de la comunalidad, así como en los planteamientos de la teoría de la complejidad de Edgar Morin.*

**Palabras clave:** investigación colaborativa, redes, formación.

### INTRODUCCIÓN

*Hablar de una pedagogía decolonial o pensar en recuperar formas de educación distintas a la lógica hegemónica, implica también realizar cambios en las formas de hacer investigación. Específicamente en el campo educativo, es importante repensar la filosofía, epistemología, la axiología, la política implícita en este proceso, que para el caso de las redes a las que se hace alusión en el presente trabajo se recupera la filosofía de la Comunalidad presente en los Pueblos Originarios de Oaxaca, la Teoría de la complejidad de Edgar Morin (1999) y los planteamientos de Paulo Freire (Freire, 2005, 2008) con relación a la transformación de la educación.*

*Así mismo, se plantea una investigación colaborativa para la formación de jóvenes investigadores y para procesos de formación docente, donde el trabajo en colectivo y, a través de redes, forma parte de una estrategia indispensable para tal propósito. Apostando a su vez por una investigación en educación, no desde una perspectiva de evaluación, sino más bien dándole crédito a los saberes pedagógicos del docente que surgen día a día mediante la experiencia de su quehacer cotidiano. Planteamiento que permea el trabajo de investigación que me encuentro realizando al cursar el Doctorado en Pedagogía.*

### DESARROLLO

Para poner en marcha mi proyecto de investigación como parte de mis estudios de posgrado, específicamente del Doctorado en Pedagogía que curso en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, tuve en mente desde el primer momento recuperar enfoques metodológicos acordes a mi tema, el cual versa sobre la documentación de prácticas docentes comunitarias. En ese sentido, me incliné hacia metodologías de investigación de corte cualitativo, entre ellas, la etnografía educativa (Rockwell, 2009; Bertely, 2000) y la documentación narrativa de experiencias escolares (Suárez, 2021).

Para poner en contexto el tema, es necesario señalar que en este trabajo se entiende por educación comunitaria aquella educación que hace frente al sistema hegemónico y se fundamenta en los aportes de la comunalidad,





concepto que define la forma como se vive y organiza la vida en los pueblos originarios de Oaxaca, y que comparte con los pueblos pertenecientes a la matriz civilizatoria mesoamericana (Maldonado, 2013); la cual tiene dentro de sus principios la reciprocidad, el respeto, el trabajo, el poder comunal, el territorio comunal, la fiesta comunal (Díaz Gómez, 2004; Martínez Luna, 2015a, 2015b; Maldonado, 2010, 2013; Rendón, 2011).

En el contexto oaxaqueño, la comunalidad ha tenido logros políticos importantes al ser reconocida como un principio dentro de la Ley Estatal de Educación de Oaxaca y es el fundamento filosófico de propuestas político-sociales-pedagógicas, que promueven una educación desde las comunidades originarias, como alternativa a la educación oficial, hegemónica y nacional promovida por el estado, logrando avances en la transformación educativa, lo que representa un aporte al tema de la diversidad y pluralidad, lingüística y cultural.

Es necesario señalar que los principios de la comunalidad se recuperan también como una de las filosofías que sustentan el trabajo de las redes CIEAC y RIPAC de las cuales formo parte y a las que hago referencia en el presente escrito, en tanto proponen un cambio en las formas de entender y hacer investigación en educación, mismas que han permeado mi trabajo de investigación, centrado en la documentación de los avances y desafíos de las prácticas docentes comunitarias.

El interés en la documentación de estas prácticas docentes comunitarias, se centra en reconocer los significados, sentidos, así como los avances, pero también cuestionamientos, dudas, retos, desafíos, a partir de las voces de sus actores, los docentes, quienes ponen en práctica esta apuesta pedagógica alternativa encaminada a una educación comunitaria y en ese sentido como lo señala Mejía (2014), “reconocer la riqueza de la práctica y los saberes que están presentes en ella, de los más variados tipos (teóricos y prácticos); y que el ejercicio de la sistematización busca hacerlos explícitos y convertirlos en experiencias” (p.17).

Así, teniendo en mente la necesidad de llevar a cabo estos procesos de documentación, como señalé líneas arriba en el aspecto metodológico, pensé en recuperar metodologías de corte cualitativo, entre ellas principalmente, la documentación narrativa de experiencias docentes, pues los profesores:

Al narrar acciones escolares que los tuvieron como uno de sus protagonistas nos estarán contando parte de sus propias biografías profesionales y personales, y quizás también nos confíen sus perspectivas acerca de lo que consideran que viene siendo el papel de la escuela, descripciones de las estrategias de trabajo más relevantes que ensayaron con mayor o menor éxito, la justificación pedagógica de los criterios de intervención curricular y docente que utilizan. (Suárez, 2010, en Suárez, 2021, p.17)

Hasta este momento, ya ubicada la escuela primaria, que sería el escenario de mi investigación, imaginaba llegar sola a la institución para hablar con la directora, solicitarle permiso para poder realizar ahí mis observaciones y entrevistas a los docentes, acudir en varias ocasiones con mi mochila en la espalda, recorrer la institución, solicitarle permiso a los docentes de grupo para observar la clase y, pasar a sentarme en una silla al fondo del salón para realizar la observación y, claro pensaba en el sentir de las y los maestros al saberse observados, aunque también yo pensaba en cómo me sentiría, extraña al contexto.

Respecto a la documentación narrativa de experiencias escolares y docentes, me asaltaba la duda, preguntándome ¿Cómo acercarme a los maestros? ¿Cómo pedirles que escriban sus relatos? ¿Y si no quieren? ¿Y si únicamente los entrevisto y recupero sus narrativas, a partir de lo que ellos me digan? Comenzaba a surgirme también la necesidad de realizar un taller o de generar un espacio donde yo pudiera coordinar la escritura de esas narrativas, buscando recuperar desde ahí esos avances y desafíos de la educación comunitaria.

Pero, poco a poco el panorama fue cambiando y, la entrada al campo de la investigación se fue dando de manera distinta a la que imaginé, pues gracias al acompañamiento de mi tutor de tesis el Dr. Antonio Carrillo Avelar, precursor de ambas redes CIEAC y RIPAC, el proceso de investigación se ha desarrollado de manera colaborativa. En ese momento comencé a entender la importancia de iniciar unos años antes para el caso de la Red RIPAC y, unos meses en el caso de la red CIEAC, el trabajo en redes, así como la apuesta en los diversos seminarios que



forman parte de la Línea de investigación, Gestión para el desarrollo del conocimiento sociocultural y lingüístico, de la FES Aragón. Centrándome específicamente en los seminarios impartidos por mi tutor, me doy cuenta de la importancia que conlleva abordar y repensar lo que se entiende por pedagogía y apostar por una investigación colaborativa, temas que se trabajan constantemente.

En este sentido, la apuesta de las redes y del proyecto educativo, apunta a un proceso de investigación alternativa y comunitaria, que recupera la filosofía de las comunidades originarias, la teoría de la complejidad y los planteamientos de Paulo Freire. Planteamientos que se encuentran en la base de la formación de jóvenes investigadores, así como del trabajo de acompañamiento a los proyectos de las escuelas, que forman parte de la RED CIEAC. Teniendo como meta la transformación a favor de una educación que apunte a la diversidad y pluralidad cultural y lingüística, que beneficie el trabajo que se realiza con las niñas y niños, en las diferentes comunidades o contextos donde se desarrolla la práctica docente, lo que implica procesos de decolonización, afirmación cultural e investigación educativa.

Considerando la filosofía del proyecto al que se apuesta, se ha caminado hacia un proceso de pensar y hacer investigación colaborativa recuperado los principios de la comunalidad, lo que ha implicado ir cuestionando e ir superando, poco a poco, formas individuales y extractivistas de hacer investigación. Para ejemplificar, parto del primer encuentro virtual que tuvimos entre el colectivo de una de las escuelas participantes de la red, la escuela primaria “Profr. Vicente González Díaz” y la red CIEAC.

Desde esta primera reunión, se hicieron explícitos, con los maestros de la primaria, nuestros intereses como Red:

- Lo que estamos pidiendo es la posibilidad de tener un proyecto de investigación compartido, no con la idea de extraer cosas, sino más bien de compartir, de hacer trabajo en conjunto.
- Nos interesa una vinculación contextual, que la escuela se mueva en función de sus contextos.
- Lo que hacemos es un trabajo de acompañamiento a los proyectos de las escuelas, no es lo que nosotros queremos hacer, sino más bien lo que las escuelas están realizando, y lo que nosotros proponemos es apoyar en los proyectos propios de cada una de las instituciones. (A.C.A. julio 2022, reunión virtual Red CIEAC).

Mostrándose en este momento uno de los principios de la comunalidad como lo es la reciprocidad, pues los docentes de la escuela primaria nos compartieron su proyecto educativo comunitario, señalando su interés y deseo de documentar su experiencia adquirida durante el tiempo que lleva desarrollándose.

Lo cual se volvió a reforzar durante la visita presencial que tuvimos en la escuela, a la cual acudimos 18 integrantes de la red CIEAC, y donde se llevó a cabo un momento de disfrute académico y gastronómico; pues como lo señaló, unos días antes de nuestra visita el iniciador del proyecto “será una fiesta pedagógica” “serán nuestros huéspedes pedagógicos” (M.R.C. Comunicación personal, enero 2023. ), con esta visita se reforzaron los propósitos que se perseguirían entre ambos colectivos, la escuela primaria y la red.

Esto motivó y puso en marcha una serie de reuniones entre los integrantes de la red, en ocasiones todos los participantes y en otras en un grupo reducido; comenzando a identificar necesidades o situaciones, y temas de investigación que se requerían atender partiendo de lo expresado por los mismos maestros, considerando también las líneas de investigación de los integrantes de la red, buscando atender diversas aristas que estuvieran acorde al contexto donde se encuentra el espacio escolar.

Además de las primeras compartencias, comenzaron a realizarse las primeras entrevistas por algunos compañeros que vislumbraron un primer tema de interés, referido también a la práctica docente. Buscando superar algunas formas de hacer investigación, se consideró entre los integrantes de la red compartirnos audios o la información que cada uno iba obteniendo de las entrevistas y del trabajo de campo, con la finalidad de no desgastar o



volverles a preguntar a los maestros lo mismo y, a su vez para que, a partir de esa información se pudiera, posteriormente, profundizar en aspectos más específicos.

Claro, teniendo el compromiso ético de dar el crédito correspondiente a la red CIEAC, al compañero o compañera que ha realizado la entrevista, ha tomado fotos o videos. Así mismo, respecto a la construcción de algunos instrumentos, se trabajó de manera colaborativa, buscando que se vieran reflejados los intereses de los integrantes de la red.

La información recuperada del primer proceso de sistematización y análisis, se compartió con el líder pedagógico de la escuela, con la finalidad de saber si las necesidades planteadas por ellos estaban siendo recuperadas y, conversando también respecto al recorrido pedagógico y metodológico que se comenzaba a construir. Siendo muy fructífera esta primera reunión, la cual se busca ampliar a través de la socialización con todo el colectivo de la escuela primaria, donde los docentes vislumbren un proceso de formación, y den sus opiniones respecto a los temas propuestos, y a las modalidades de trabajo que se están considerando.

La investigación colaborativa, permite también que de manera conjunta se acuda a los eventos que realiza la escuela primaria; y considerando las inquietudes de cada integrante de la red, entre todos, llevar a cabo, por ejemplo, entrevistas a docentes, padres de familia, niños, apuntando también al vínculo entre las instituciones que conformamos la red, tanto de educación superior como de educación básica, buscando siempre la transformación de la práctica docente de las instituciones participantes, que se consideran en este sentido, centros de investigación escolar.

En mi caso como integrante de la red, de las primeras entrevistas que realizaron algunos compañeros, me permitieron derivar puntos importantes, que generaron preguntas a profundidad respecto a mi tema de investigación. También, las conversaciones con mis compañeros de la red, me han permitido ir construyendo y entendiendo algunos aspectos que en ocasiones me causaban duda y preocupación.

Así mismo, recuperar los aportes de la teoría de la complejidad y la incertidumbre, permite entender que el camino no está trazado de antemano, sino se va construyendo a partir de la necesidad y de los planteamientos de la escuela y de la Red, teniendo presente siempre la transformación de la práctica docente a favorecer de la educación de las niñas y niños, poniendo también al centro una educación que recupere la filosofía de las comunidades originarias, por ahora especialmente del estado de Oaxaca.

## CONCLUSIONES

Es importante vislumbrar otras formas de hacer investigación que superen una lógica individualista y extractivista. Fortaleciendo formas de hacer investigación colaborativa, que contribuyan a tener no una sola mirada, sino varias que enriquezcan y visualicen diferentes aristas en torno a un mismo contexto de investigación, a favor de la transformación educativa que supere las formas hegemónicas de pensar la investigación y la educación.

En los procesos de investigación que se realizan en las escuelas es importante compartir con los involucrados los resultados de la sistematización y el análisis realizado, que permita avivar la reflexión y el compromiso a favor de los contextos donde se desarrolla la práctica docente. La investigación colaborativa orienta formas menos individualistas y fragmentadas en la formación de jóvenes investigadores y en la formación docente.



## REFERENCIAS

- Bertely, B. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. En *Antología sobre culturas populares e indígenas: lecturas del seminario diálogos en acción* (365- 373). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Culturas populares e indígenas. <http://rusredire.lautre.net/wp-content/uploads/Comunidad.-y-0comunalidad.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Maldonado, A. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México : la nueva educación comunitaria y su contexto* [Tesis de doctorado, Universiteit Leiden, The Netherlands]. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/15950>
- Maldonado, A. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del sur*, (34), 21-28. <file:///C:/Users/PC8/Downloads/cds34.pdf>
- Martínez, J. (2015a). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el volcán*, 15 (23), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473006.pdf>
- Martínez, J.(2015b). *Educación comunal*. Casa de las Preguntas.
- Mejía, M. (2014). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y como se produce en la sistematización. En J. Roldan R. (2014). *Sistematización en educación y pedagogía* (pp. 7-36). Universidad de Antioquia.
- Morín, E. (1999). *La cabeza puesta*. Nueva Visión.
- Rendón, J.J. (2011). *La Flor Comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de*



*la vida comunal de los pueblos indios*. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós

Suárez, D., et. al (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación –formación-acción entre docentes*.FILO. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





# CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN MODELO DE DISEÑO INTEGRAL PARA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TLÁHUAC

Oscar Ignacio Hernández Hernández

## RESUMEN

*Esta ponencia es una síntesis de algunos resultados de una investigación más amplia denominada “Gestión del Conocimiento a través del Diseño Integral. Un modelo sistémico y complejo para la carrera de arquitectura del Instituto Tecnológico de Tláhuac”, cuyo objetivo es diseñar acciones estratégicas que posibiliten una adecuada gestión del conocimiento. Se propuso el modelo de diseño integral como una herramienta que puede impactar en la gestión educativa de toda la institución, esto se realizó mediante un análisis documental que evidenció un rezago en cuanto a una función sustantiva, la investigación. Para el diagnóstico, análisis y construcción del modelo se aplicaron 19 entrevistas semiestructuradas hechas a personal académico y administrativo, quienes compartieron su posición respecto al diseño y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje; ratificaron y complementaron el modelo a partir de su propia experiencia y conocimiento. Se logró hacer una propuesta de un modelo que se ajusta a la realidad y el contexto del ITT, pero que para su operación requiere que se involucren de manera sistemática actores de los diferentes departamentos del ITT y otras instituciones, por lo que se necesitan acciones estratégicas encaminadas al fortalecimiento de la vinculación y el trabajo en colaborativo.*

**Palabras clave:** gestión del conocimiento, diseño complejo, arquitectura, educación superior tecnológica.

## INTRODUCCIÓN

La idea popularmente aceptada de que la disciplina del diseño está encaminada al embellecimiento de los objetos y a la producción en masa se ha modificado, pues esta fue la forma en que se concebía al diseño durante las primeras décadas del siglo XX. Hoy en día, el diseño posee diferentes acepciones, en parte por la introducción de nuevos procesos productivos, pero mayoritariamente por los cambios tecnológicos que la industria 4.0 ha traído consigo.

El foco de este trabajo es exponer cómo puede estructurarse un modelo que muestre el conocimiento generado durante el proceso de diseño los diferentes campos disciplinares en el Instituto Tecnológico de Tláhuac y su relevancia para el alcance de objetivos en la educación superior tecnológica. Esto debido a las implicaciones que tiene el uso del diseño para facilitar el pensamiento creativo mediante la búsqueda de soluciones a diferentes problemas; por la importancia que ha adquirido para la economía; el valor que le han dado las empresas creativas, que utilizan el diseño como eje para su trabajo; el incremento en el uso del diseño para guiar los cambios en los servicios públicos, y por la creciente necesidad de visualizar grandes cantidades de datos y hacer comprensible la complejidad de los fenómenos que aquejan hoy a la humanidad.

## DESARROLLO

El Tecnológico Nacional de México es la institución de educación superior tecnológica a la que pertenece el Instituto Tecnológico de Tláhuac, está conformado por 254 institutos de los cuales 38 imparten la carrera de arquitectura (TecNM, 2017). Durante sus 75 años se ha caracterizado por la formación de ingenieros mayoritariamente y por la



formación de otros profesionales en otros campos como la arquitectura, su objetivo principal es el de impartir una educación integral que permita a los egresados dar solución a problemas reales, desarrollar un pensamiento crítico, crear una actitud emprendedora, de innovación y capacidad creativa que facilite incorporar avances científicos y tecnológicos al desarrollo regional y nacional (DOF, 2014).

No obstante, durante el tiempo que el TecNM ha operado, ha pasado por innumerables cambios y transiciones provocados por los cambios políticos y económicos propios de la educación técnica y tecnológica, también por la adopción de modelos educativos que no prosperaron del todo ya que, de acuerdo con diferentes autores, no se consideraron los múltiples factores del entorno social, cultural e histórico de cada uno de los institutos, la formación del personal docente y su capacitación en el modelo educativo. Además, se ha complicado la consolidación en la vinculación con empresas, lo cual es una parte fundamental del modelo actual de esta institución (Vázquez, 1997; Villa y Flores-Crespo, 2002; Ibarrola, 2009; Morales, 2019).

Ante este contexto, se observan una serie de problemáticas que se agudizan en cada uno de los institutos, especialmente en aquellos más jóvenes como el Instituto Tecnológico de Tláhuac, que fuera el primer instituto tecnológico construido en la Ciudad de México, y que comenzó sus operaciones en el año 2009. En esta institución se ofertan las carreras de Ingeniería en Sistemas computacionales, Sistemas Automotrices, Mecatrónica, Electrónica y Arquitectura.

Parte de las consideraciones previas para desarrollar este trabajo se basaron en las problemáticas detectadas en el plan de desarrollo institucional del TecNM propuesto para el periodo 2019-2024. En este documento se establecieron 4 ejes estratégicos. El primer eje relacionado con la calidad educativa, cobertura y formación integral; el segundo eje, enfocado en el fortalecimiento de la investigación, desarrollo tecnológico, vinculación, y emprendimiento; el tercer eje, concentrado en la efectividad organizacional; atravesados transversalmente por un eje concerniente a la evolución con inclusión, igualdad y desarrollo sostenible (TecNM, 2019b).

De manera particular, el Instituto Tecnológico de Tláhuac y en correspondencia con el Plan de desarrollo Institucional, desarrolló su propio diagnóstico, en él se acusan problemáticas relacionadas con la falta de certificación de los programas educativos, la insuficiencia al acceso de las TIC; el reducido número de profesores con posgrado, y la falta de actualización en habilidades digitales del personal académico; una falta de posicionamiento del ITT dentro de la amplia oferta educativa de la Ciudad de México (TecNM, 2019).

Por otro lado, en el plan de desarrollo del ITT, se menciona una disminución en el crecimiento de la matrícula estudiantil. A pesar de ello, la carrera de Arquitectura contaba con el segundo lugar en estudiantes matriculados, solo después de Ingeniería en Sistemas Computacionales, en total 2801 estudiantes de los cuales 748 estaban inscritos en la carrera de Arquitectura. Hasta 2018 se contaba con una plantilla docente de 92 profesores, de los cuales 19 tenían el grado de maestría y solo uno con el grado de doctorado (Balderas Trejo y Sáenz Abascal, 2018). Según datos proporcionados por la subdirección académica del ITT, en 2022 se contaba con 131 docentes, de los cuales 56 tenían una plaza, y 3 contaban con un contrato de profesor de tiempo completo; el resto de los docentes estaba contratado por honorarios. En el caso de la carrera de arquitectura se cuenta con 38 profesores, 12 de ellos tienen plaza; 10 docentes poseen el grado de maestría y solo uno con el grado de doctor.

Además de identificar, dentro de las problemáticas descritas en el plan de desarrollo institucional de ITT, una falta de apoyos e infraestructura para actividades, deportivas, culturales, artísticas y recreativas; amén de la necesidad de reforzar una cultura de la prevención del delito, la violencia y las adicciones. De igual modo, se describen problemáticas relacionadas con el fortalecimiento de la investigación, el desarrollo tecnológico, la vinculación, el emprendimiento.

Como consecuencia de la problemática anterior, existe un insuficiente número de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico. Esto no solo por la falta de contratación de profesores a tiempo completo, sino por las deficiencias en la formación como investigadores, situación que no ha sido descrita en el PDI de Tláhuac (TecNM, 2019). Sumado a esto, existe una limitación en cuanto a la infraestructura y equipamiento -obsoleto en algunos



casos- que dificulta aún más el desarrollo tecnológico e innovación. En cuanto a la vinculación, se habla de una escasa generación de recursos producto de proyectos vinculados o servicios externos, aunque se cuenta con una cantidad considerable de convenios firmados con otras instituciones y empresas de los cuales los términos de la vinculación no están del todo claros.

Finalmente, se advierten, dentro del rubro de *mejora organizacional*, problemáticas relacionadas con la debilidad de los mecanismos de gobernanza y sistemas de gestión, así como insuficiencia presupuestal. En este último punto, y de acuerdo con el informe de rendición de cuentas del año 2020, el ITT se sustenta mayormente con ingresos autogenerados, donde solo el 10% de los recursos financieros del ejercicio 2020 corresponden a aportaciones federales, por lo que requiere directamente de la permanencia y el incremento de la matrícula estudiantil para poder generar recursos, que son destinados a gastos de operación, suministro de bienes consumibles, pago de honorarios, mantenimiento y equipamiento, siendo estos últimos dos rubros los que consumieron la mayor parte de los recursos del periodo reportado, pues se ha buscado el fortalecimiento de laboratorios y talleres (ITT, 2020).

Es claro que no existe un solo problema que pueda ser abordado de forma independiente para tratar el tema de la gestión en el ITT. De modo que existe un conglomerado de problemáticas interrelacionadas que afectan a la totalidad de la institución, por lo que se tomó la decisión de abordar esta contrariedad desde un enfoque sistémico y complejo.

En la *concepción sistémica*, los acontecimientos tienen que ver con algo más que decisiones y acciones individuales, más bien están determinados por sistemas socioculturales. El análisis de sistemas trata a las organizaciones como organismos vivos, sistemas abiertos, sistemas de variables mutuamente dependientes (Bertalanffy, 1976). Por lo tanto, una visión sistémica de la gestión como la que este trabajo ha adoptado, “concibe a la organización como un conjunto de partes que operan con interdependencia para lograr objetivos comunes” (Caro Fernández, 2001, p.102); además, apunta hacia una organización que puede adaptarse a los cambios e intercambiar información con su entorno.

Por otra parte, la conciencia de que en la sociedad actual el conocimiento se ha vuelto uno de los activos con mayor valor para las organizaciones, ha ocasionado una preocupación por su producción, almacenamiento y gestión, con lo que se incrementa la posibilidad de utilizarlo en la producción de nuevo conocimiento y, por ende, impactar en la innovación y el desarrollo tecnológico, especialmente dentro de las instituciones de educación superior. Dicho lo anterior, tanto el diseño como la gestión de conocimiento, vistos desde una perspectiva sistémica y compleja, son conceptos que, dentro de las instituciones de educación superior y en especial dentro de aquellas con un énfasis en el desarrollo tecnológico, deberían ser considerados como parte importante en la toma de decisiones, pero muy especialmente en la operación de las funciones sustantivas – docencia, investigación y vinculación –.

El *diseño complejo* es un proceso múltiple que supone una perspectiva global de una situación problemática para que se genere la emergencia del objetivo deseado. Para poder plantear un proyecto de diseño complejo es necesario hacer uso de la estrategia, no necesariamente de objetivos específicos, este planteamiento implica estudiar los sistemas involucrados y sus interrelaciones, lo cual permitirá resolver de mejor manera y con un enfoque holístico el objeto, artefacto, proceso o servicio deseado (Sosa, 2020).

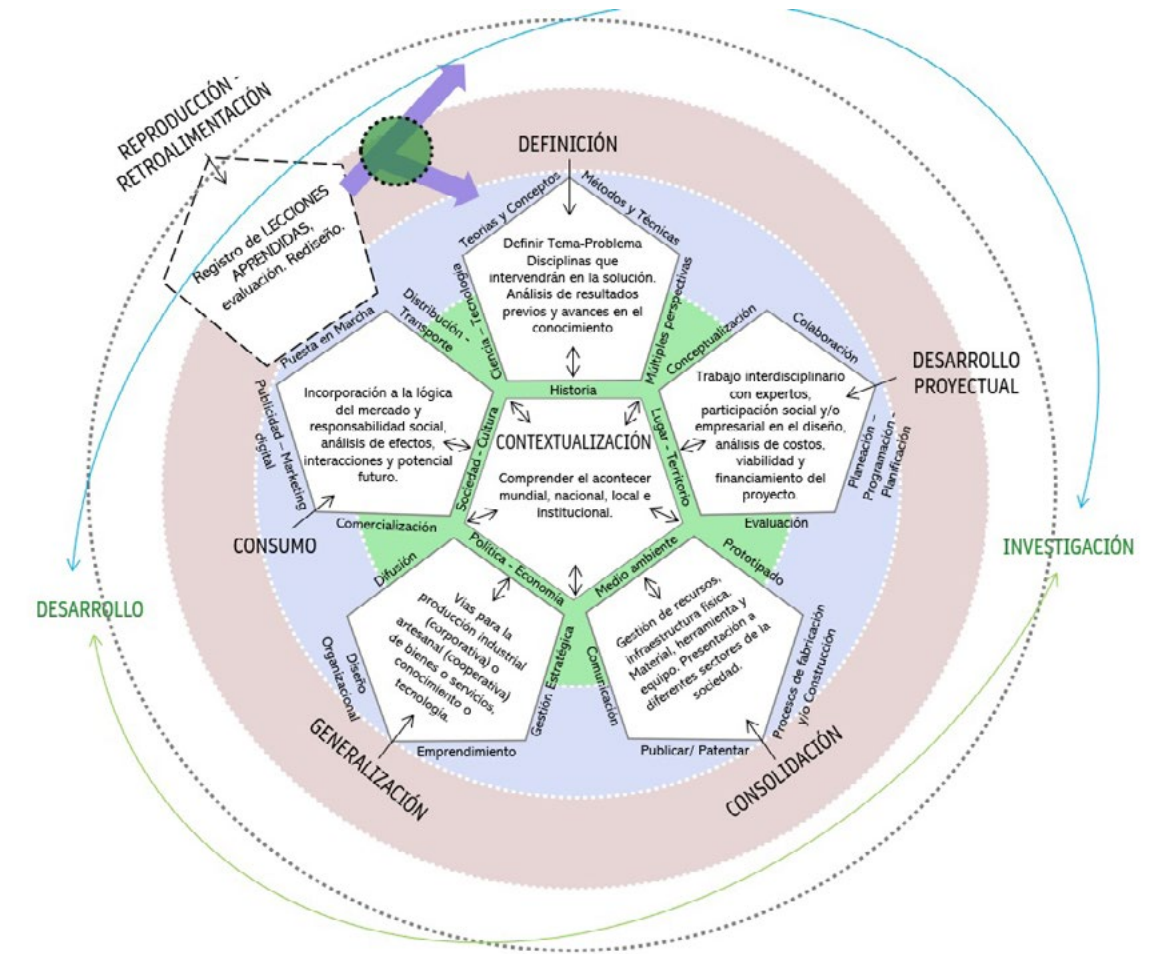
La relación que existe entre el diseño complejo y sistémico y la gestión del conocimiento reside en que, si se analiza con detenimiento la teoría de la construcción organizacional del conocimiento desarrollada por Nonaka y Takeuchi (1995) destaca que para que este proceso de creación de conocimiento a nivel organizacional suceda, la clave está en la movilización y conversión del conocimiento tácito – conocimiento individual basado en la experiencia de carácter subjetivo – a un tipo de conocimiento explícito – objetivo, secuencial, articulado, fácil de transferir y fácil de procesar –, de un nivel individual hacia uno organizacional e interorganizacional; esta conversión se facilita con la utilización de principios básicos de diseño como se puede apreciar en el modelo de diseño integral.

La construcción del *modelo de diseño integral* pretende conectar con los diferentes sistemas de gestión del ITT. El modelo se construyó a partir de la revisión teórica y la propuesta de diferentes autores relacionados con la disci-



plina del diseño (Grediaga, 2016 y Cross, 2000), cuyo resultado formal hace referencia a un isomorfismo (Jramoi, 1968) basado en la célula humana, denominada *célula de conocimiento* para los fines que este trabajo persigue. De manera que esta *célula* utilice como base común el conocimiento de diseño, y con ello pueda operar como puente para el trabajo interdisciplinario.

Figura 1. Modelo sistémico y complejo de diseño integral para la gestión de conocimiento. Elaboración propia a partir de Grediaga Kuri (2016) y Cross (2000)



La propuesta del modelo de diseño integral constituye un reflejo de lo que García (2000) denomina sistema cognoscitivo. El modelo de diseño integral propuesto en este trabajo es por tanto un sistema cognoscitivo abierto, compuesto por los diferentes procesos que caracterizan de forma general al diseño, completado de forma dinámica con la retroalimentación hecha por los docentes entrevistados, agregando componentes que constituyen un modelo específico correspondiente a la realidad del ITT.

Los procesos que forman parte inicial del modelo sistémico y complejo de diseño integral son: Comprensión del entorno -contextualización-, definición, desarrollo proyectual, consolidación, generalización, consumo, reproducción y retroalimentación. Estos procesos en su conjunto forman parte de una estructura dinámica que se despliega y se divide para poder visualizarlos y comprenderlos de mejor forma, pero que en realidad forman parte de un todo integrado.

El resultado es producto de la confrontación de los docentes con el primer modelo propuesto, mediante una

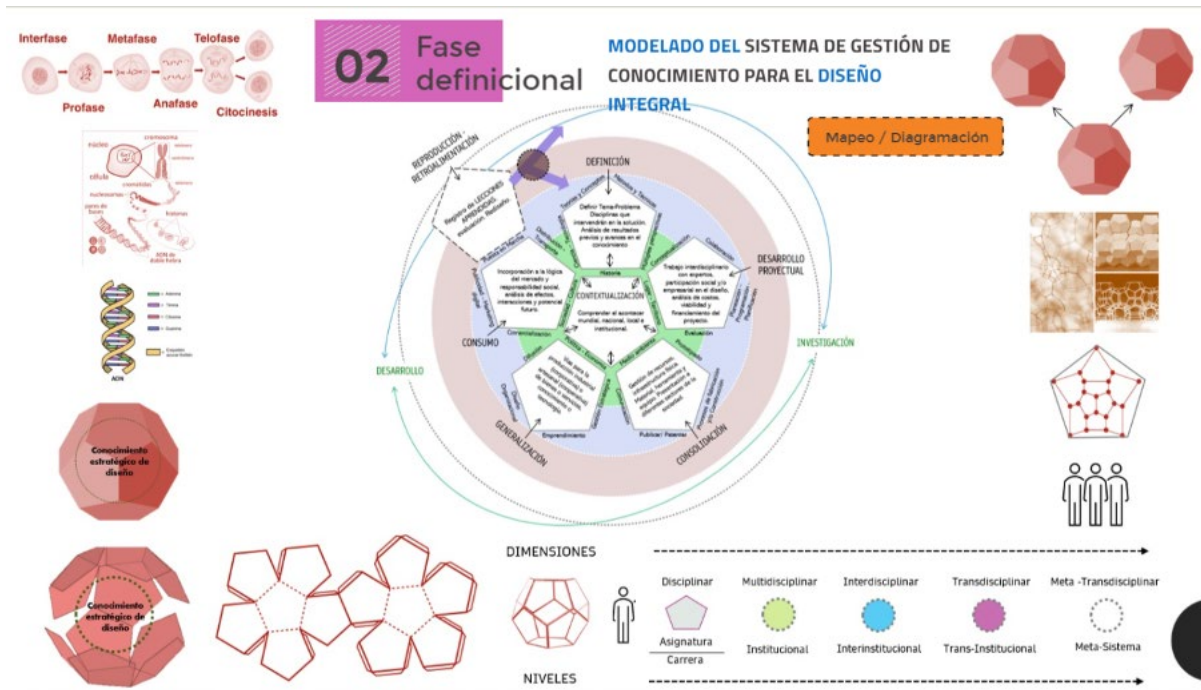




metodología basada en el diálogo y la reflexión, realizado por medio de entrevistas semiestructuradas a 19 docentes; 9 docentes de la carrera de arquitectura, 4 jefes de departamento, 3 docentes con puesto administrativo; y 3 egresados que ahora son docentes en la carrera de Arquitectura dentro y fuera del ITT.

Las experiencias compartidas por los docentes complementaron a través de su experiencia el *modelo de diseño integral*, cuyo esquema general de construcción sigue los principios de la teoría constructivista y la sociogénesis del conocimiento (Piaget, 1981;García, 2000), suscitando así lo que Piaget (1981, p.195) denomina “un proceso complejo de múltiples adaptaciones cognoscitivas”, que sucede tanto en los individuos como en la colectividad por medio de la confrontación y reconstrucción del modelo propuesto.

Figura 2. Proceso de configuración del Modelo sistémico y complejo de diseño integral para la gestión de conocimiento. Elaboración propia a partir de la realización de las entrevistas con docentes. (2000)



El modelo busca que el conocimiento organizacional del ITT alcance un nivel de complejidad mayor mediante la aplicación del diseño integral en los diferentes procesos educativos y administrativos, yendo del conocimiento generado en las diferentes asignaturas del currículo de arquitectura hacia niveles interinstitucionales en un todo integrado –siguiendo el proceso natural de la complejidad orden-desorden-organización– (Morín,1994).

Puesto que actualmente los procesos -administrativos y educativos- tienen lugar en contextos, espacios o periodos de tiempo separados y sin aparente relación, se busca que con la implementación del modelo se logre su direccionamiento para la solución de problemas complejos en conjunto, primeramente, dentro de la carrera de Arquitectura del ITT y posteriormente de toda la institución.

Al sistematizar dicho conocimiento se busca la conformación de una estructura base útil para futuros proyectos que, al combinar el conocimiento organizacional generado con lo desarrollado en otros niveles organizacionales, paulatinamente se disemine en otros procesos, conformando así una base para el aprendizaje organizacional y la utilización del diseño en la toma de decisiones, esto es al mismo tiempo el supuesto principal que guía la presente investigación.





## CONCLUSIONES

Al dar cuenta que la disciplina del diseño, en sus diferentes aplicaciones, atraviesa todos los perfiles de las carreras, se puede inferir la pertinencia de su uso en la planificación de estrategias para la gestión del conocimiento. Por medio de las entrevistas realizadas a personal docente y administrativo, y la confrontación del modelo con cada uno de ellos, se distinguieron campos de conocimiento y experiencia acumulada de los propios docentes; se pudo dibujar una posible línea de investigación con carácter interdisciplinario denominada tentativamente “Diseño, Tecnología y Sustentabilidad Integral”, donde se pudieran escalar las diferentes formas de interacción de conocimiento hacia su combinación en niveles organizacional e interorganizacional.

Se definieron de manera conjunta acciones estratégicas para el trabajo colaborativo que impactan en lo ejes estratégicos definidos por el TecNM en plan de desarrollo institucional a partir de la presentación y reconstrucción del *modelo de diseño integral*. Las acciones se concentraron en diferentes rubros como: Autoconocimiento y vocación docente; Capacitación y mentoría entre docentes; Formalización de redes de conocimiento y comunidades de práctica; mejorar las interacciones Docente-Alumno-Egresado; Fortalecer la vinculación interna, externa e interinstitucional centrada en el desarrollo de proyectos; y finalmente, desarrollar un *hub* de investigación, diseño e innovación.

## REFERENCIAS

- Balderas, I., y Sáenz, N. A. (2018). *Anuario Estadístico 2018*. Tecnológico Nacional de México. [https://www.tecnm.mx/pdf/ANUARIO\\_ESTADISTICO\\_2018.pdf](https://www.tecnm.mx/pdf/ANUARIO_ESTADISTICO_2018.pdf)
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Caro Fernández, A. (2001). *Gestión humana: La imagen del servicio*. McGRAW-HILL.
- Cross, N. (2000). *Engineering Design Methods. Strategies for product design*. JOHN WILEY & SONS, LTD. (3ª ed.).
- Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México*, 7 de julio de 2014. DOF, Diario Oficial de la Federación. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014).
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. (1a ed.). Gedisa.
- Grediaga Kuri, R. (2016). *Transformación del modo de producción, aplicación y circulación del conocimiento y sus implicaciones para el diseño en*, R. J. Gutiérrez y M. Rodríguez (Coord.) *Modelos clave para el diseñador ante*



*los escenarios de cambio*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. (1ª ed.).

Ibarrola, M. (2009). Priorité à la formation scolaire pour le travail au Mexique. Tensions et contradictions entre l'Etat, les secteurs professionnels et les étudiants. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 107, Article 107.

*Informe del Instituto Tecnológico de Tláhuac. (2020). Informe de Rendición de Cuentas 2020.*

Jramoi, A. et al. (1968). *Introducción e historia de la cibernética*. Grijalbo. (1ª ed.).

Morales, M. C. (2019). La formación de ingenieros en los modelos educativos del Tecnológico Nacional de México: Un significante ausente. *Revista de la Educación Superior*, 24.

Morín, E. (1994). *El método III. El conocimiento del Conocimiento*. Ediciones Cátedra.

Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1981). *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Siglo XIX. (6ª ed.).

Sosa, L. B. (2020). *Nociones sobre diseño complejo: Proyectar considerando la emergencia de los sociosistemas*. Universidad Autónoma de Nuevo León & Labyrinthos Editores. <http://eprints.uanl.mx/21237/>

TecNM. (2017). Sistema Nacional de Estadística del TecNM. <https://sne.tecnm.mx>

TecNM. (2019). PDI 2019-2024 Programa de Desarrollo Institucional del Instituto Tecnológico de Tláhuac. <https://tlahuac.tecnm.mx/>

TecNM. (2019b). PDI 2019-2024 Programa de Desarrollo Institucional. <https://www.tecnm.mx>



Vázquez, J. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia Mexicana*, 46(4 (184)), 927-952.

Villa, L., y Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 36.

# Línea 8

Proyectos académicos de  
estudiantes de posgrado





## LOS HÁBITOS DE SUEÑO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Ana Lucía Negrete Elizondo  
Olga Lidia Murillo García  
Héctor Eliseo García Velasco

### RESUMEN

*El presente estudio tuvo como objetivo conocer los hábitos de sueño de estudiantes de bachillerato y su relación con el rendimiento académico. El tipo de estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo tipo encuesta, correlacional, transversal. Participaron 53 estudiantes que cursaban el último semestre de bachillerato y que además tomaban materias del ámbito económico administrativo. El instrumento fue un cuestionario con 34 preguntas, abiertas y cerradas, que incluyeron datos de identificación, consentimiento informado y aspectos relacionados a situaciones antes, durante y posterior al dormir. La participación fue anónima y voluntaria. Se encontró que existe relación entre la satisfacción del sueño y el rendimiento académico; se discute la relevancia de la educación respecto a la higiene del sueño con el propósito de propiciar prácticas saludables que inciden en la calidad de vida de los estudiantes y en su rendimiento académico; acciones que desde las políticas públicas permitan consolidar la calidad y la equidad educativa.*

**Palabras clave:** hábitos de sueño, rendimiento académico, estudiantes, Educación Media Superior.

### INTRODUCCIÓN

La calidad del sueño consiste en dormir bien durante la noche y poseer un buen desempeño en el transcurso del día (Borquez, 2011), puede verse afectada por los hábitos de sueño, considerados conductas que favorecen o perjudican el dormir (Oropeza, 2019). Los hábitos de sueño inadecuados pueden ocasionar dificultades en diversos procesos cognitivos como la memoria y la atención (González, Morales, Pineda y Guzmán, 2017). En contraste, el tener un sueño adecuado conlleva a un mejor Rendimiento Académico (RA), favorece la concentración y la memoria, mejora las estrategias mentales y la salud. (Oropeza, 2019). En la actualidad, el ser humano tiende a reducir su tiempo total de sueño para maximizar el tiempo que dispone durante el día, lo que ha incrementado los malos hábitos del sueño (Urrea y Barros, 2017). Los jóvenes son especialmente proclives a desarrollar malos hábitos del sueño debido a factores sociales y ambientales, entre los hábitos que interfieren en la calidad del sueño se encuentran el consumo de alcohol, tabaco y cafeína (Carrillo, 2019). Además, la calidad del sueño puede verse afectada por el estrés académico, el rechazo social, problemas en la dinámica familiar, ansiedad, actividades extracurriculares y el uso de dispositivos electrónicos (Rodríguez, 2019).

### DESARROLLO

Los buenos hábitos de sueño son conductas o comportamientos que favorecen el dormir, desempeñan una función primordial en la salud física, mental y en el bienestar general de los seres humanos. Por ello, se reconoce que el sueño es tan importante como la nutrición y la actividad física (*National Institutes of Health*, 2023); el sueño involucra situaciones como el tiempo dedicado a dormir, la hora de acostarse y levantarse, rutinas para dormir y cambios en estas, por ejemplo, en fines de semana (Salcedo et al, 2005). Cuando el estudiante llega a la etapa de la adolescencia crea su propio espacio de tiempo de soledad, lo adecúa a su manera para realizar actividades propias, como actividades escolares, sociales o personales (Solari, 2015). No obstante, la familia interfiere en aspectos que involucran su estructura, sus funciones, responsabilidades y/o tareas. De acuerdo con Claros et al. (2013), los





padres son los encargados de transmitir costumbres y creencias como los hábitos de sueño, si no hay una buena higiene al crecer podría haber bajo rendimiento e incluso problemas de salud.

De acuerdo con Vicente-Herrero et al. (2014), existen causas laborales que provocan mala higiene del sueño, como el estrés laboral, los horarios largos y turnos nocturnos. Estas causas suelen traer consigo una carga mental suficiente para contraer una serie de malos hábitos del sueño, generados por la fatiga laboral y los descansos inadecuados. Como consecuencia se tiene pérdida de memoria, falta de concentración y el bajo RA en los estudiantes. También existen los factores académicos, Cobacango et al. (2019), indicaron que la carga académica en estudiantes puede ocasionar que los jóvenes sufran de trastornos y malos hábitos de sueño; entre los trastornos se encuentran el insomnio crónico, el cual disminuye la capacidad que poseemos para dormir.

Además, los efectos del sueño se pueden observar en el RA, considerando diversas variables tales como: la latencia, el patrón y la duración de sueño, nivel de somnolencia, eficiencia del sueño, perturbaciones extrínsecas, calidad subjetiva del sueño y disfunción diurna. Así, la calidad de sueño puede influir sobre el RA, a mayor calidad de sueño, mayor puede ser la media académica obtenida (Quevedo y Quevedo, 2011). Una variable de la calidad y satisfacción de sueño son las horas dormidas, de acuerdo con Miró, et al. (2002), las personas que duermen de 7 a 8 horas son los que tienen mejor salud, seguido por las personas que duermen más de 9 horas.

Estas variables en conjunto pueden afectar o beneficiar el rendimiento de un estudiante, lo que, por lo general, se ve reflejado en las calificaciones. Al separar el patrón de sueño en largo, medio y corto, permite observar que los estudiantes con un mayor patrón de sueño obtienen promedios más elevados; los resultados son más evidentes en las asignaturas de matemáticas (ciencias exactas) y educación física (ámbito físico-deportivo), de esta forma, la calidad de sueño influye directamente sobre el RA (Quevedo y Quevedo, 2011).

Debido a lo anterior, los objetivos que guiaron la presente investigación consistieron en determinar las características de los hábitos de sueño de estudiantes de bachillerato de escuelas de subvención pública y privada; identificar la relación entre la escuela de procedencia y la calidad del sueño; y determinar la relación entre la calidad del sueño y el RA de estudiantes de bachillerato.

De esta manera, el presente estudio pretende contribuir a un primer acercamiento sobre los hábitos de sueño de estudiantes de bachillerato de dos escuelas (una de subvención pública y otra privada del norte del país) lo que abonará a ampliar la literatura sobre el tema. Además, permitirá beneficiar a la población objetivo, dado que los resultados facilitarán el desarrollo de estrategias que favorezcan los buenos hábitos del sueño y el conocimiento de los efectos del mal dormir en el aprendizaje. Finalmente, se busca que las autoridades de las instituciones educativas tomen decisiones a favor de la concientización e investigación del tema en cuestión y, a su vez, atender la disparidad de las condiciones que los jóvenes enfrentan.

El presente estudio es de corte cuantitativo, tipo encuesta con un alcance correlacional, transversal. Participaron 53 estudiantes de sexto semestre de bachillerato, inscritos en programas del paquete económico administrativo, de dos escuelas, una pública y otra privada. La selección de los participantes obedeció a la disposición de los estudiantes de colaborar, por lo que la muestra fue no probabilística. En la tabla 1 se muestran los participantes por sexo y escuela de procedencia (véase tabla 1).



*Tabla 1. Participantes por sexo y escuela de procedencia*

Escuela		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
CETMAR	Frec.	27	8	35
	%	79 %	42 %	66 %
CETYS	Frec.	7	11	18
	%	21 %	58 %	34 %
Total	Frec.	34	19	53

El instrumento consistió en una encuesta con 34 preguntas en formato electrónico en *Google Forms*. Respecto a la medición del RA se empleó una variable continua a partir de solicitar a los participantes la calificación del último semestre cursado. Además, para valorar la calidad del sueño se conformó una variable compleja a partir de las preguntas: (a) Frecuencia de despertarte durante la noche (b) Despierta durante la noche con dificultad para volver a dormir (Interrupción del sueño) y (c) Te despiertas a causa de ruidos externos. Todas ellas evaluadas por una escala Likert de 5 puntos [1 para nunca a 5 para siempre].

Para llevar a cabo el estudio, se desarrolló en primera instancia, la revisión de la literatura; seguido de la elaboración del cuestionario (el cual fue revisado por especialista en evaluación educativa). La selección de las escuelas, la cual atendió a la conveniencia del estudio y a la similitud de los programas educativos. La aplicación de la encuesta, se realizó posterior a la autorización de los directivos de cada institución. Enseguida, se presentó el objetivo del estudio y el consentimiento informado a los participantes para finalmente, aplicar el cuestionario. Los análisis de datos consistieron en estadísticos descriptivos e inferenciales.

Al analizar las preguntas sobre las horas que los estudiantes duermen, el tiempo de conciliar el sueño y la calidad de sueño, los resultados indicaron que el 47 % de los estudiantes inscritos en CETMAR duermen menos de seis horas, mientras que los estudiantes de CETYS el 58 % de los estudiantes duermen entre 7 a 8 horas al día.

*Tabla 2. Porcentaje de Número de horas diarias dedicadas a dormir*

Escuela	Opciones de respuesta en horas					
	1 a 2	3 a 4	5 a 6	7 a 8	9 a 10	Más de 10
CETYS	0.0 %	5.9 %	11.8 %	58.8 %	17.6 %	5.9 %
CETMAR	5.6 %	5.6 %	47.2 %	27.8 %	8.3 %	5.6 %

Posteriormente se examinaron los resultados del tiempo en el que los encuestados tardan en dormir después de acostarse, la mayoría de los estudiantes de CETYS tardan menos de veinte minutos en conciliar el sueño, mientras que el mayor porcentaje de estudiantes de CETMAR tienden a conciliar el sueño después de los quince minutos. Al estudiar si los estudiantes utilizaban algún tipo de luz para dormir, en ambas instituciones la mayoría de los estudiantes afirmaron que no acostumbran a dormir con luces encendidas.

En cuanto a la calidad del sueño, se realizaron análisis de asociación que nos permitieron identificar la falta de relación entre la calidad del sueño y la escuela de procedencia, y la calidad del sueño y el RA. Sin embargo, al efectuar una correlación de Pearson entre la satisfacción del sueño y el RA, se identificó que existe una asociación entre ambas variables (ver tabla 3).



*Tabla 3.* Correlación de Pearson entre la variable satisfacción del sueño y el promedio de calificaciones

<b>Estadísticos descriptivos</b>			
	Media	Desviación estándar	N
<i>Calificación</i>	87.48	13.87	54.00
<i>Recuperado dormir</i>	6.44	1.93	52.00
<b>Correlación</b>			
		Promedio de calificación	Recuperado dormir
<i>Calificación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	1.00	<b>.281*</b>
	<i>Sig. (2-colas)</i>		<b>0.04</b>
	<i>Suma de cuadrados</i>	10197.48	391.27
	<i>Covarianza</i>	192.41	7.67
	<i>N</i>	54.00	52.00

\*. Correlación significativa a 0.05 (2-dos colas).

### **Discusión**

Después de comparar los resultados obtenidos, se determinó que los estudiantes de CETYS duermen en su mayoría de 7 a 8 horas diarias, mientras que la mayoría de los que los estudiantes de CETMAR duermen entre 5 y 6 horas, de acuerdo con Miró et al. (2002), las personas que suelen dormir menos de 5.5 horas tienen mayor riesgo de sufrir consecuencias adversas en su salud. Igualmente, en la conciliación de sueño los estudiantes de CETMAR tardan más tiempo en dormir que los inscritos en CETYS, en este sentido Quevedo-Blasco y Quevedo-Blasco (2011) indicaron que aquellos estudiantes que demoran más tiempo en dormir, tienen repercusiones en su RA.

Mientras que, al analizar la relación entre calidad de sueño y la escuela de procedencia o con el RA no se encontró ninguna asociación, contrario a lo que expresó Quevedo (2011) al señalar que la calidad de sueño se relaciona con el RA. Respecto a la satisfacción de sueño, se identificó que los estudiantes de CETMAR reportaron tener una mayor satisfacción en contraste con los estudiantes de CETYS. Esto pone de manifiesto la necesidad de identificar qué aspectos de los hábitos de sueño intervienen para que se disfrute de una mayor satisfacción, ya que, con base en González et al. (2017), es indispensable disponer de niveles adecuados de satisfacción del sueño que permiten afrontar las demandas de la etapa de vigilia y manifiestan en una mejor calidad de vida.

### **CONCLUSIONES**

Se concluye que, aunque los estudiantes de CETMAR tienen menores horas de sueño y mayor tiempo de conciliación, reportan que tienen una mayor satisfacción al dormir que los estudiantes de CETYS, lo que abre una ventana de oportunidad para investigar las causas de dicho fenómeno. Por otro lado, se confirma que ni el RA, ni la escuela de procedencia tienen relación con la calidad del sueño. Sin embargo, el RA mostró asociación con la satisfacción del sueño. Estos hallazgos, resultan alentadores dado que una forma de propiciar un mejor rendimiento podría ser



el desarrollo de estrategias de intervención educativa a favor de la higiene del sueño. Cabe mencionar que la selección de la muestra fue no estadística, por lo que se recomienda mayores estudios con una muestra estadísticamente representativa, lo que permitirá obtener un panorama más preciso de los hábitos del sueño de los estudiantes, cuestión que atendería a la escasa literatura que se tiene del tema. Finalmente, los hábitos del sueño, son un tema de salud y parte de las políticas públicas en educación media superior, demandan como acción prioritaria reconocer la condiciones y necesidades reales de los jóvenes que permitan consolidar la calidad y la equidad educativa.

## REFERENCIAS

- Claros, G., Rodríguez, A., Forero, D., Camargo, A., y Niño, C. (2013). Influencia familiar en el hábito del sueño en una muestra de estudiantes universitarios sanos en Bogotá, Colombia – 2012. *Revista CUIDARTE*, 4(1), 437–443. <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/2>
- Cobacango, J., Macías, J., Ordoñez, E., Palma, A. J., y Valdiviezo, J. A. (2019). Trastornos del sueño y su influencia en la conducta de los estudiantes. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/trastornos-sueno-estudiantes.html>
- González, B., Morales, C., Pineda, J., y Guzmán, R.M.E. (2017). Importancia de la Higiene del Sueño en la Vida Cotidiana. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 5(10). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n10/e2.html>
- Hernández, J., et al. (2015). Hábitos y trastornos del sueño en adolescentes. *Neumosur*. [https://neumosur.net/files/publicaciones/Revistas/2015/4\\_original-rev2015-v27-n4.pdf](https://neumosur.net/files/publicaciones/Revistas/2015/4_original-rev2015-v27-n4.pdf)
- Miró, E., Iáñez, M., y Cano-Lozano, M. (2002). Patrones de sueño y salud. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 301-326. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720206>
- National Institutes of Health. (mayo, 2021). Recursos de salud. Buenos hábitos de sueño para una buena salud. <https://salud.nih.gov/recursos-de-salud/nih-noticias-de-salud/buenos-habitos-de-sueno-para-una-buena-salud>



- Quevedo-Blasco, V., y Quevedo-Blasco, R., (2011). Influencia del grado de somnolencia, cantidad y calidad del sueño sobre el rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*,11(1),49-65. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33715423004.pdf>
- Salcedo, F., et al. (2005). Hábitos de sueño y problemas relacionados con el sueño en adolescentes: relación con el rendimiento escolar. *Atención Primaria*,35(8), 408-414. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-habitos-sueno-problemas-relacionados-con-13074792>
- Solari, B. (2015). Trastornos del sueño en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 60–65. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000103?via%3Dihub>
- Treviño M., y Cortez, S. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de economía*, 37(95), 73-106. <https://www.revista.economia.uady.mx/index.php/reveco/article/view/148>
- Urra, P., y Barros, M. (2017). Relación entre descanso y sueño y el desempeño ocupacional de estudiantes universitarios. *Revista de estudiantes de terapia ocupacional*, 4(1), 73-90. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/55/48>
- Vicente-Herrero, T., et al. (2014). Trastornos del sueño y trabajo. Artículos preventivos, médico-legales y laborales. *Revista Española de Medicina Legal*,40(2),63-71 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0377473213000357?via%3Dihub>





## ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA CONSOLIDAR UNA CULTURA DE INCLUSIÓN: EL CASO DE LA ESCUELA SECUNDARIA NO. 0699 DAVID ALFARO SIQUEIROS

Brenda Sofía Sánchez Souza

### RESUMEN

*El presente proyecto de intervención se realizó con el objetivo de incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos de segundo grado de preescolar, por lo cual se implementó un modelo cognitivo conductual y estrategias lúdicas. La metodología consistió en recolectar información mediante observación sistemática y se aplicó un cuestionario a docentes que trabajaban con el grupo, para obtener un diagnóstico acerca de las habilidades socioemocionales de los(as) alumnos(as) tales como: dificultades para compartir, esperar turnos y regular sus emociones, lo que permitió sustentar la selección de estrategias lúdicas para incidir en el desarrollo socioemocional del grupo. El registro de desempeño de los(as) alumnos(as) durante la aplicación de la intervención se realizó mediante diversos instrumentos, a través de estos se valoraron los avances y cambios que mostraba el grupo. Se observó un cambio favorable en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado, en comparación a los resultados de la evaluación diagnóstica. En conclusión, las estrategias implementadas, tuvieron un impacto favorable en el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que permitió que los(as) alumnos(as) aprendieran a compartir, a esperar turnos e incluso mostraron una mejoría en su regulación emocional, repercutiendo favorablemente en el desempeño del grupo dentro del aula.*

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, estrategias lúdicas, cognitivo-conductual.

### INTRODUCCIÓN

En este proyecto, abordaremos la problemática de las desigualdades agudizadas en la actual pandemia de COVID-19. Con la finalidad de hacer de la escuela secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros” una escuela inclusiva, basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) explica que el DUA es “[...] un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula” (UNICEF, 2022, párr. 1). De esta manera se deben generar estrategias que permitan eliminar las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP) para atender sus necesidades de aprendizaje, flexibilizando el currículo así como aplicando prácticas “espaciosos y materiales educativos flexibles [que busquen adaptarse a los diferentes] estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares” (UNICEF, 2022, párr. 2); en consecuencia, el ejercicio del incorporación de las prácticas inclusivas se verán reflejadas con los alumnos y las comunidades escolares.

Se considerarán elementos importantes que enfatizan esta problemática, tales como el contexto en el que se desarrollan, sobre todo las personas que tienen capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, en hospitalización, situación de calle, con rezago educativo o alguna otra población en situación de vulnerabilidad.

Para ello, se ha de tomar como guía el Índice de inclusión (INDEX por sus siglas en inglés) de Booth y Ainscow (2015), cuyo fundamento está dado en los planteamientos de la investigación acción, en el entendido de que en ste se implican tres dimensiones: la cultural, la política y las prácticas. En el caso de la cultura, el INDEX men-



ción que está orientada a crear comunidades que puedan regirse bajo valores inclusivos basados en el derecho, la confianza, compasión, igualdad, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto a la diversidad, la no violencia, amor, honestidad, optimismo, alegría y belleza, mismos que deberán ser compartidos entre los integrantes de la institución escolar (profesores, alumnos, familias y demás miembros de esta). Dichos valores, fomentarán escuelas “[...] seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta así como se dé la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad” (Booth, Ainscow y Kingston, 2015, p. 50).

Por otra parte, la dimensión política, engloba el establecimiento de estrategias y recursos inclusivos a través de un proceso de mejora e innovación, donde su alcance sea a todo el alumnado de la localidad, reforzando su participación, así como el profesorado; procurando minimizar las prácticas excluyentes y propiciando centros educativos que puedan atender la diversidad del alumnado a través de resaltar su valor por medio de la equidad y el reconocimiento.

La última dimensión establece el desarrollo de prácticas inclusivas, a través de la mejora de la enseñanza y aprendizaje, poniendo en un primer momento en reflexión cómo se llevan a cabo las anteriores prácticas, es decir, cuestionar qué se enseña y aprende y cómo se enseña y aprende. En un segundo momento se pondrá en marcha la elaboración de un currículo “para todos” que refleje, junto con las políticas establecidas en el centro, los valores inclusivos, la experiencia, temas de derechos y la sustentabilidad. Es importante resaltar que, en esta dimensión, las prácticas de enseñanza y aprendizaje estarán en constante cuestionamiento para que ayuden a repensar su ejecución ante la diversidad del alumnado (Booth, Ainscow y Kingston, 2015, p. 50).

Proceso de investigación acción que toma como fundamento epistemológico la hermenéutica y el método cualitativo.

### **1. Interés por el objeto**

Como plantea Gadamer, toda investigación parte de una intención para comprender un texto, tomando como punto de partida un proyecto, en el que: “Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido del texto. [Esta comprensión del texto...] consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido” (Gadamer, 1994, p. 65).

Bajo esta premisa, durante la elaboración del proyecto es relevante contemplar que este estará sujeto a un rediseño constante que constituirá como menciona Gadamer retomado de Heidegger, al movimiento de la comprensión y la interpretación. Esto con la intención de que mi objeto de investigación pueda vislumbrar con mayor claridad la unidad de sentido basados en preconceptos que con el tiempo serán sustituidos por otros más adecuados (Gadamer, 1998, p. 65).

En ese sentido, cómo indica Álvarez, la construcción del objeto de investigación “...debe partir de las preocupaciones investigativas de quien realizará la investigación. Proceso que está [caracterizando por la...] subjetividad, sometida a un proceso consciente, sistemático y racional de depuración, [para lograr...] una delimitación espacio temporal” (2014, p. 46). Para ello el sujeto teorizante emplea los referentes o prejuicios “...contenidos en su conciencia, los cuales por su carácter social; aluden o refieren, contenidos de lo real que pueden o no tener una materialidad concreta” (Álvarez, 2014, p. 46).

Supuestos e intencionalidad que dan sentido a la presente investigación acción, en una búsqueda por comprender y transformar una realidad, en el caso del presente proyecto es: *Estrategia de intervención para consolidar una cultura de Inclusión en una institución educativa: el caso de la Escuela Secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros”*. Objeto de investigación que surge por el interés del aumento de las desigualdades producto de la pandemia de COVID-19 y de las diferencias que se presentan por las características y condiciones de los educandos. Todo esto está vinculado a dos experiencias profesionales que tuve antes de integrarme a esta institución educativa como Licenciada en Pedagogía.



He de partir de comentar que en el año 2020 ingresé como docente de educación secundaria y de apoyo administrativo en el *Centro Educativo Benemérito de las Américas* ubicado en el municipio de Chalco, Estado de México. En mi estancia en la institución, me percaté del rezago educativo que presentaban los alumnos en primer, segundo y tercer grado, aunado a los problemas socioemocionales que se dieron debido al encierro, pérdida de familiares y cambio en sus hábitos por la pandemia. En ese momento pensé que tanto alumnos como docentes se encontraban perdidos, consternados, incluso rondaba un ambiente de apatía y frustración durante el trascurso de las clases. Los alumnos fueron confinados en sus hogares, se rebasaron los límites de privacidad, condición que tuvo como consecuencia que se sentían incómodos, evitaban entrar a clases, apagaban la cámara, disminuían su participación, así como asistencia y por supuesto su deseo por aprender. Además, se vieron afectados algunos alumnos en condición de vulnerabilidad, como aquellos que sufrían violencia intrafamiliar.

Solo un año después, en 2021, ingresé a trabajar en una primaria particular ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. En esta se me informó que trabajaría con el grupo de tercer grado, mismo que presentaba un gran rezago, ya que ellos tuvieron que concluir clases presenciales a la mitad del ciclo de su primer año de primaria, el resto fue en línea. Al realizar un diagnóstico a los alumnos, me percaté que muchos de ellos experimentaban problemas emocionales, algunos tenían dificultades con la lectoescritura e incluso para socializar. Fue alarmante, pues considerando que los primeros años en educación primaria son elementales para la formación básica de múltiples habilidades sociales, afectivas, cognitivas, lógicas, psicomotoras, lingüísticas entre otras; estas no habían sido adquiridas en su mayoría, debido a diversos factores acontecidos durante la pandemia, aunado a las carentes estrategias de la comunidad escolar para atender a las necesidad y barreras presentadas.

A través del análisis de lo que estaba y había sucedido, el problema era evidente, se debían tomar acción para resolverlo. Comencé a buscar estrategias para fomentar el desarrollo madurativo de los niños y repensar cómo estaba llevando a cabo mis prácticas como docente. Esto supuso flexibilizar el currículum, así como adaptarme a cada ritmo de aprendizaje; sin embargo, la institución educativa no fue de gran apoyo en este cambio de prácticas, puesto que insistía cuando volvimos a las aulas presenciales, en seguir implementando un modelo riguroso, estandarizado e inflexible.

Me enfrenté a un gran reto, el cual me llevó a reflexionar el momento tan delicado que estaba atravesando el mundo, sobre todo países de América Latina y específicamente en nuestro país, afectando a miles de alumnos en condición de vulnerabilidad, quiénes fueron víctimas de una inmensa desigualdad educativa, que cada vez los orillaba a seleccionar el camino de la deserción escolar.

Estas experiencias denotaron la carencia de prácticas inclusivas en las comunidades escolares, debido al desconocimiento de las tecnologías, la nueva normalidad e incluso las barreras del contexto que impidieron prácticas que respondieran a las Necesidades Específicas de Aprendizaje de los educandos. Concluyendo, los docentes como las familias carecían de conocimientos acerca de los medios digitales y capacidad para saber cómo gestionar sus emociones, los alumnos menos favorecidos sufrían de exclusión y desigualdad por el sistema, así como su contexto tanto socioeconómico como sociocultural y se desconocía el cómo intervenir en tal problemática, acarreando no solo rezago en los alumnos, sino en la exclusión de muchos de ellos en diversos sentidos durante y al regreso a las aulas presenciales. También se dio a conocer la inflexibilidad de una escuela con prácticas que todavía son tradicionales y que impiden una trascendencia hacia un modelo con una visión diferente basado en valores inclusivos.

### ***Problema***

La problemática objeto de esta investigación surge de dos grandes cuestionamientos: *¿De qué manera las características y condiciones de los educandos son un factor que debe de ser considerado y atendido para sus Necesidades Específicas de Aprendizaje y eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación?, y ¿Cómo se vieron afectados los educandos producto del aislamiento que generó la pandemia de COVID-19?*



México tiene una diversidad de población con múltiples problemáticas que tiene que dar respuesta a la inclusión con un enfoque de equidad, calidad, flexibilización, adaptación y colaboración, según afirma la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La inclusión educativa se debe brindar a toda la población; pero, sobre todo, a aquellos que tienen capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, en hospitalización, situación de calle, con rezago educativo o alguna otra población en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, la inclusión educativa tuvo que dar respuesta a dichas poblaciones en situación de vulnerabilidad, supuesto que no fue resuelto durante la pandemia de COVID-19. Al contrario, se agudizó, excluyendo a miles de alumnos a ejercer su pleno derecho a la educación estipulado en el artículo tercero de la Constitución Mexicana.

La pandemia, en palabras de Díaz-Barriga, estableció al principio un distanciamiento social, se suspendieron clases, actividades culturales, muchas personas perdieron sus empleos por el cierre de empresas, los hijos se vieron en la necesidad de buscar empleo, aunque fuera de manera informal, para poder apoyar a las economías de los hogares, implicando que descuidaran la escuela o, en el peor de los casos, desertaran. Otro problema significativo fue el socioemocional, por violencia intrafamiliar, fobias a contagiarse, sentimientos de abandono, soledad o enojo, por las diversas circunstancias que estaban viviendo debido a sus condiciones.

En el caso de la institución escolar consolidada por un sistema educativo acoplado a prácticas rígidas, estructuradas e implementadas en un mismo entorno desde que se creó formalmente, es decir, dentro de un salón de clases, esta se vio forzada a adaptarse y migrar a los medios virtuales, obligándola a flexibilizar el currículum. Sin embargo, este cambio iba un poco a ciegas, puesto que nunca se habían presentado tales circunstancias y a pesar de tener el antecedente de las Telesecundarias no se comparaba con brindar atención a millones de estudiantes a través de la virtualidad.

La NEM, con el objetivo de dar respuesta a las instituciones educativas, lanzó su proyecto “Educación en casa” a través de las televisiones y YouTube, pero sin analizar las condiciones del profesorado ni de las familias. Sin embargo, se reconoce el esfuerzo y respuesta rápida de las autoridades educativas, así como la cooperación de alumnos y padres de familia que supuso la nueva normalidad.

Por desgracia, este esfuerzo se puso en “manifiesto la manera en que la COVID-19 ha develado las desigualdades sociales, económicas y culturales, a pesar de la diversidad de soportes y canales puestos en marcha para que los alumnos [continuaran...] aprendiendo” (Ducoing, 2020, p. 55).

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política (CONEVAL):

Hacia 2018, más de 52 millones de mexicanos vivían en situación de pobreza y 36 millones fueron considerados como población vulnerable por carencias sociales, uno de cuyos indicadores refiere al rezago educativo, el cual ascendía a 21 millones de habitantes” (Ducoing, 2020, p. 56).

Estas cifras reflejan que ya existía un problema de desigualdad y rezago educativo, número que aumentó con la llegada de la pandemia de COVID-19.

Esta desigualdad educativa no solo se vio reflejada durante y después de la pandemia, sino que ha sido una constante a través de los años, misma que ha provocado la exclusión de muchos alumnos, sobre todo dentro de las instituciones escolares, regidas tanto por políticas educativas determinadas por un sistema como por la aplicación de un currículum inflexible que lleva a prácticas que enmarcan la exclusión y reprimen la diversidad, pretendiendo en gran medida estandarizar los conocimientos para obtener resultados que demuestren si los objetivos de aprendizaje se están llevando a cabo.





De aquí radica la importancia de cambiar la visión que se tiene de la escuela, por aquella que fomenten una cultura de inclusión regidas bajo valores que reestructuren la cultura, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden, de modo que se valore a todos igualmente. Además, y como menciona el INDEX (2015), se deberá mejorar el centro escolar, tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes, a través del fomento de relaciones enriquecedoras que incrementen su participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.

Razón por la cual este será el segundo eje en el que se desarrollará la problemática del proyecto de investigación y se enfocará en crear una escuela secundaria inclusiva.

La Escuela secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros” se encuentra ubicada en el municipio de los Reyes la Paz, situado en el oriente del Estado de México y al oriente de la Ciudad de México. La colonia donde se ubica la secundaria, de acuerdo con el testimonio de la directora escolar y las visitas realizadas a la institución, se caracteriza por tener calles sin pavimentar, poco acceso a servicio de agua, un entorno violento, con familias económicamente inestables, entre otras características. Todo esto me lleva preguntar: *¿De qué manera las características y condiciones de los educandos son un factor que debe de ser considerado y atendido para sus Necesidades Específicas de Aprendizaje y eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación?*

El problema que abordaré específicamente es combatir la desigualdad de acceso a la educación a través de tres dimensiones fundamentales en la vida escolar: cultura, política y prácticas. Como menciona el INDEX (2015), estas tres dimensiones implicarán el crear culturas inclusivas a través de reconstruir la comunidad por medio del establecimiento de valores, características y condiciones que deben ser atendidas; establecer políticas inclusivas que desarrollen un centro escolar para todos y organizar el apoyo a la diversidad; por último, generar estrategias que apliquen prácticas inclusivas orientadas a construir un currículo para todos, orquestando el aprendizaje.

El problema, como se ha mencionado, se sitúa Escuela secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros” donde se identifican desigualdades educativas en los alumnos agudizadas, tanto por la pandemia de COVID-19 como las prácticas escolares que se han venido dando desde hace años, mismas donde se considerarán durante la investigación del proyecto las NEA y las BAP que impiden su óptima inclusión escolar, de acuerdo con las pautas establecidas tanto en el DUA como aquellas estipuladas por el INDEX.

*¿Cómo se vieron afectados los educandos, producto del aislamiento que generó la pandemia de COVID-19?*

“Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas” (Molina, 2019, p. 170). En el caso de los alumnos de la escuela secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros”, misma que recibe alumnos de la periferia del municipio, fueron profundamente afectados tras la llegada de la pandemia; sin embargo, para que podamos comprender esto, debemos realizar una breve descripción del contexto en el que viven, explicar por qué la pandemia creó condiciones aún más inestables y justificar el crear una cultura de inclusión, así como promover el trabajo escolar donde todo sujeto tenga las posibilidades de cumplir sus procesos de formación.

En correspondencia con la Directora Escolar de la secundaria, Patricia, el contexto en el que viven los alumnos presenta ciertas disfunciones que no les permiten satisfacer sus necesidades más básicas, así como tener una estabilidad socioeconómica y socioemocional, dejando a algunos de ellos en condiciones aún más vulnerables, obligándolos a abandonar sus estudios o se podría decir que en el mejor de los casos a tomar clases de manera intermitente a través de actividades proporcionados por un docente en la aplicación de *Whats App*, televisión o por plataforma de *Zoom* una vez por semana. El problema radica en la desigualdad de oportunidades, exponiendo a los alumnos a adquirir un empleo para poder apoyar a su familia, deslinándose de las responsabilidades educativas; también podemos hablar de los alumnos con desigualdad de oportunidades, los cuales no contaban con un





dispositivo móvil o una computadora, incluso servicio de internet para poder apoyarse.

Al respecto, la directora me comentó: Hay que comprender que el entorno que rodea a la comunidad está basado en el comercio informal y servicio privado (tiendas de servicio, herrería, mecánica, carpintería, etc.), lo que lleva a que el 75 % de los padres trabajen jornadas extensas, dejando a los menores de edad con amplios márgenes de tiempo sin atención. En su mayoría los alumnos pertenecen a familias monoparentales, desintegradas y/o disfuncionales; esto redundando en la falta de atención y el desapego a las normas sociales, ya que no cuentan con una estructura específica de formación. El entorno que les rodea es agresivo por el vandalismo, el narcomenudeo y ambientes hostiles (plática informal, 28 de febrero de 2022).

Una de las necesidades a la que se enfrentan principalmente es la falta de participación de los padres en los quehaceres escolares, situaciones económicas que merman su desempeño, esto los hace ser adolescentes individualistas, agresivos y en ocasiones intolerantes. Además, es una población amplia que reconoce los diferentes BAP, los cuales tiene la posibilidad de mejorar con un adecuado programa que fortalezca la inclusión, sobre todo aquellos alumnos que se encuentra en condición de vulnerabilidad y fueron mayormente afectados por la pandemia.

En correspondencia a los anterior, se busca crear estrategias que ayuden a formar una institución que se reconozca como incluyente.

### ***Estado de la cuestión***

Recordemos que de acuerdo con la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), define los estados del arte como:

Las evaluaciones y sistematizaciones críticas de toda la literatura científica que ha sido publicada sobre una temática o problema específico [...]. La organización, integración y evaluación del material previamente publicado tiene en cuenta: el progreso de la investigación en la clarificación del problema o temática; resume las investigaciones previas; identifica relaciones, contradicciones, lagunas e inconsistencia en la literatura; y sugiere los siguientes pasos o etapas en la posible solución del problema o comprensión de la temática revisada (En: Londoño, 2014, p. 8).

En correspondencia con la definición anterior, presentaré y explicaré algunas investigaciones que se han elaborado en torno a la temática de esta investigación.

Como primera investigación, dirigida por el *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Autónoma de México (IISUE)*, se desarrolla un análisis del papel que está jugando la educación en la actual pandemia, exponiendo en el caso de Ángel Díaz-Barriga, la ausencia de la escuela, así como la necesidad de replantear su significado, sobre todo tras el gran cambio en su modalidad, pasando de una escuela presencial a una virtual, adaptándose a la modernidad y necesidades actuales.

También se abordan temas de interés, como:

1. La pandemia en la escuela: entre opresión y esperanza.
2. El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19.
3. Una expresión de desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria.
4. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19.
5. Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social educativa.
6. Géneros, equidad y violencia en tiempos de COVID19 (Aguilar, et al., 2020, p.5).

Una segunda investigación que realizó Miranda, que tituló *El problema del rezago educativo con alumnos de tercer grado de secundaria*, tiene como objetivo principal el identificar el contexto donde se ha desarrollado



y acrecentado el rezago educativo, mismo que ha sido consecuencia de la falta de oportunidades, la inequidad y la exclusión social, así como en el acceso a los diferentes niveles educativos y el desarrollo personal y social en el alumnado.

Asimismo, habla de la importancia de:

- Identificar la correlación que existe entre los diferentes factores que intervienen o componen el rezago educativo (...) su problemática y características.
- Caracterizar el papel de la Orientación Educativa en la escuela secundaria en función de la relación que establece con el adolescente y la familia como marco de referencia y su vinculación con el Rezago Educativo.
- Obtener y clasificar la información del trabajo de campo y de la población (Miranda, 2006, p. 16).

Para realizar este estudio, Miranda se basó en una metodología explicativa-interpretativa, la cual se centra en la construcción del problema de investigación a través de la recuperación de su experiencia personal dentro del ámbito escolar. Atribuyéndole significados al origen del rezago educativo, específicamente en el nivel secundaria.

Un tercer estudio es realizado por Molina, en él, aborda una serie de investigaciones en torno a la educación en zonas marginadas, sustentando que en estas existe una carencia de valores tanto en adultos, niños y adolescentes a raíz de la marginalización, profundizando la desigualdad social y, por ende, la desigualdad escolar.

Enfatiza que los estudiantes que cuentan con mejor nivel educativo presentan mejores oportunidades escolares, sin embargo, también defiende la postura de aquellos alumnos provenientes de zonas marginadas, cuyo esfuerzo les ha permitido progresar y sobresalir en sus estudios, tomando a la carencia como el impulsor para mejorar.

Molina utiliza una metodología cuantitativa, a través de gráficas y escuetas aplicadas durante su investigación en una escuela secundaria general.

Concluye con el evidente problema educativo que presentan los alumnos seleccionados en la secundaria en zonas marginadas y de bajos recursos, mismos que se encuentran en desacuerdo con los servicios otorgados en sus instituciones educativas, exigiendo libros y computadores que les permitan tener una educación de calidad.

La cuarta investigación se apoyó en el ISUE donde se dieron a la tarea de reflexionar desde diversos cambios disciplinarios e interdisciplinarios, acerca de los efectos y problemas ocasionados por la emergencia sanitaria en el campo educativo. Se integraron 34 trabajos los cuales abordan una amplia temática de la educación básica, media y superior.

La investigación no obedece a un solo estilo y metodología, sin embargo, la mayoría de los autores realizan su análisis a través de su interpretación de la realidad observada.

La primera investigación por la Revista Interamericana de Educación de Adultos titulada *El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación*, del 2005 y elaborada por Núñez, tiene como objetivo el describir y realizar una propuesta que pueda identificar, así como combatir, las causas del rezago educativo en México a partir de un estudio cuantitativo que utilice datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Además, se pretende exponer la gravedad del problema, enfatizando en las instituciones responsables de atender esta situación.

Núñez considera que las dimensiones del problema *están representadas en los sesgos que las desigualdades socioeconómicas o la exclusión social imponen a la misma y que tienen una amplia relación con las condiciones socioeconómica de los individuos, su edad, su sexo, patrones culturales y origen étnico, afectando a los grupos más desprotegidos y expuestos o inmersos en la exclusión social* (Núñez, 2005).

En esta investigación determinó la magnitud del fenómeno del rezago educativo. Asimismo, se identificaron las causas endógenas del problema, en las cuales se encuentra el sistema educativo, siendo esta fuente de problema,



pero también parte de la solución. Núñez reflexiona sobre la importancia de tomar acción ante el rezago a través de nuevas políticas educativas que permitan aspirar a un México con crecimiento sostenido en miras del desarrollo. Esto supone salir del actual esquema institucional que se encarga del rezago para brindar una educación de calidad y donde pueda tener acceso toda la población.

La quinta y última investigación fue realizada por Plancarte, titulada como *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México*. En esta tesis doctoral, la autora realizó una investigación sustentada metodológicamente por el INDEX, la cual está dirigida a realizar una adaptación del mismo como instrumento de guía para la inclusión educativa a la población mexicana, el cual deberá estar planteado de acuerdo con las características socioculturales y educativas del país.

Las particularidades que toma en cuenta Plancarte del INDEX, son las que corresponden a las 3 dimensiones fundamentales: Cultura, Política y Prácticas educativas. Expone que estas se encuentran interrelacionadas en la vida de cualquier institución escolar.

La investigación y análisis del documento se hará, según Plancarte (2016), por medio de una estrategia de valoraciones realizadas por “jueces” expertos en Educación Especial, mismos que se encargaron de hacer una evaluación del instrumento. Esta evaluación demostrará los enfoques diferenciales que se pueden dar al respecto, relacionados con las características de los jueces participantes acerca del INDEX y su adaptación en México.

En correspondencia con las tesis anteriores, se logra denotar la necesidad de generar más investigación en el campo de Inclusión Educativa, sobre todo aquella dirigida a reestructurar las culturas, políticas y prácticas dentro de los entornos escolares con una visión incluyente, equitativa y para todos, sobre todo, que haga frente a muchas de las desigualdades que provocan la exclusión escolar.

### **Objetivos y preguntas de indagación**

#### **Particular.**

- Promover un proceso de investigación acción que permita consolidar una escuela de educación secundaria incluyente desde una visión de una Educación para Todos a través del DUA.
- Implementar estrategias que creen una cultura de inclusión que permita contrarrestar las diversas BAP y NEA en el alumnado agudizadas por las condiciones de aislamiento por la pandemia de COVID-19.
- Realizar un proceso de formación docente dirigido a cómo aplicar prácticas inclusivas dentro de la institución escolar.
- Particulares
- Delimitar un objeto de investigación.
- Diseñar un proyecto con base en el objeto de investigación delimitado.
- Recabar información sobre la temática implicada en el objeto de investigación.
- Analizar la información acopiada.
- Ordenar información acopiada en correspondencia con la lógica establecida en el esquema tentativo.
- Redactar los capítulos de la tesis.
- Integrar un primer borrador de la tesis.

#### **Preguntas de indagación.**

- ¿De qué manera las características y condiciones de los educandos son un factor que debe ser considerado y atendido tanto para sus NEA, así como las BAP?
- ¿Cómo se vieron afectados los educandos producto del aislamiento que generó la pandemia de COVID-19?



## Perspectiva teórico-metodológica.

Para la realización de investigaciones sobre procesos sociales y educativos se han propuestos dos grandes enfoques como fundamento para su realización: por un lado, el cuantitativo y por el otro el cualitativo. En el primer caso, se orienta a la "...recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías" (Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2003, p. 27). Enfoque que busca poder generalizar los resultados a toda la población de la que se obtuvo la muestra:

[Manteniendo un...] control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de estos [para de esta forma brindar] una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares. (Sampieri et al., 2003, pp. 25-26).

Mientras que, en el caso del enfoque cualitativo, se orienta a desarrollar una investigación naturalista e interpretativa, sin que se caiga en la rigidez de la investigación cuantitativa. Para ello "Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación." (Sampieri et al., 2003, pp. 25-26). Investigación cualitativa que: "...proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista 'fresco, natural y holístico' de los fenómenos, así como flexibilidad" (Sampieri et al., 2003, pp. 25-26).

Uno de los métodos que toma como fundamento el enfoque cualitativo de la investigación es el estudio de caso, el que "...consiste en la búsqueda de soluciones a través de la discusión y el análisis de un problema dentro de la unidad" (Álvarez, 2014, p. 28). Estudio de caso que es:

1. Particularista, pues se centra en una situación, evento, programa, el fenómeno particular [...] es útil para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria con una visión holística.
2. Descriptivo, pues lo que se dice es una caracterización rica y densa del fenómeno u objeto de investigación.
3. Heurístico, pues implica la comprensión del fenómeno por lector, considerando, además, la posibilidad de descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia del lector y/o confirmar lo que se sabe.
4. Inductivo, pues es la base de razonamiento, orientada por el examen de los datos fundados en el contexto mismo, que se enfoca al descubrir más que a la verificación de hipótesis (Álvarez, 2014, p. 29).

La investigación cualitativa se llevará a cabo a través de un enfoque descriptivo interpretativo, como fundamento epistemológico la hermenéutica.

La hermenéutica es la teoría de la interpretación de textos, que pretende entender e interpretar su contenido para aplicarlo creativamente. La hermenéutica en la medida en que convierte el comprender en fenómeno de investigación hace de la fenomenología su método. Husserl menciona que hay comprender algo como algo.

La comprensión dentro de la hermenéutica implica una búsqueda de la pregunta<sup>1</sup>, mismas que se verán reflejadas, por ejemplo, en los motivos por los cuales deseo realizar esta investigación. Estas se caracterizan por ser complejas, es decir, que no tenga respuestas inmediatas, sino que supongan una reflexión, que nos lleve a la com-

<sup>1</sup> La pregunta es la base es la base del conocimiento, para lograr comprender la cotidianidad, por ello tenemos que comprender el todo, es decir, una totalidad con sentido. Según Heidegger en Grondin (2008), la pregunta es prioritaria por diversas razones: 1) Parece en primer lugar fundamental en ciencia porque todo conocimiento y toda relación con un objeto descansan sobre una cierta comprensión del ser del que se trata (el ser es de alguna manera presupuesto en toda investigación científica, pero su dilucidación incumbe propiamente a la filosofía). 2) En un sentido todavía más fundamental, la pregunta por el ser se revela como algo urgente para la existencia misma, si ha de ser verdad que ésta se caracteriza «porque es un ente al que le va su ser».



prensión y a su vez a una interpretación.

Según Álvarez, siguiendo los enfoques de Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Otto Apel, Richard Rorty y otros, proponen que llevar a cabo la hermenéutica a través de:

Un acto de interpretación de los *textos* de la realidad que se expresan a través de un conjunto heredado de escritos, relatos, mitos, narraciones, saberes, creencias, monumentos e instituciones que da fundamentan nuestro conocimiento de lo que es el mundo y el hombre (Álvarez, 2014).

Este acto de interpretación se sustentará principalmente con las narrativas de los sujetos a investigar en el estudio de caso, considerando al sujeto como el todo y de ese mismo todo a la parte y de la parte al todo, es decir, se buscarán tanto las particularidades como las generalidades del contexto del que se va a investigar y sus implicados.

El proyecto también se llevará a cabo a través de la investigación-acción planteada por (Elliot, 2000), quien menciona que esta es:

[...] el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado [...]. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (Elliot, 2005, p.88).

La investigación-acción fungirá como soporte teórico que permitirá profundizar la comprensión de la problemática dentro del entorno educativo determinado, especialmente el de sus actores, adoptando una postura exploratoria y analizando las acciones humanas y las experimentadas, siendo la narrativa el punto de partida de la investigación, para de esta forma incursionar en un proceso hermenéutico donde se interpreta lo que ocurre a partir de la comprensión de las acciones y transacciones humanas, misma que Elliot especifica como:

- (a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- (b) las intenciones y los objetivos del sujeto;
- (c) sus elecciones y decisiones;
- (d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción (Elliot, 2000, p. 5).

En correspondencia con la explicación, este proyecto se llevará a cabo a partir de un estudio de caso de corte descriptivo-evaluativo, basado en una interpretación de la realidad, en la atención educativa a los grupos vulnerables de la Escuela Secundaria No. 0699 “David Alfaro Siqueiros” el cual fue y está siendo afectado durante la actual pandemia de COVID-19.





### Cronograma

Etapas	Fechas programas	Acciones
Fase I. Fase de investigación y elaboración de diagnóstico.	Noviembre 2022- mayo 2023	Metodología: Investigación Acción Participativa. Entrevistas a Directivos, docentes y alumnos. Recuperación de la narrativa.
Fase II. Diseño y elaboración de propuesta de intervención.	Junio-julio 2023	Diseño de estrategias y propuestas que aborden la creación de una cultura inclusiva en la escuela
Fase III. Implementación de la propuesta de intervención.	Agosto-diciembre 2023	Implementación de formación de docentes con apoyo del profesorado de la UPN, por medio de pláticas y talleres que den a conocer la inclusión en las aulas basada en el DUA. Talleres socioemocionales y formativos para la cultura inclusiva.
Fase IV. Evaluación de la propuesta.	Enero- febrero 2024	Sistematizar y evaluar lo realizado en cada una de las fases de implementación. Evaluación participativa de todos los involucrados en la propuesta de intervención.
Fase V. Consolidación de la propuesta como un proyecto permanente en la comunidad.	Febrero 2024	A partir de los resultados obtenidos, se consolidará la propuesta para que el espacio de encuentro se dé de manera permanente en la secundaria

### REFERENCIAS

Álvarez, A. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. UPN-Ajusco, Horizontes Educativos.

American Psychological Assotiation (2010). *Manual de estilo de publicaciones*. El Manual Moderno.

Consejo Nacional de Evaluación (2020). *Estadísticas de pobreza en el Estado de México*. <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/EstadodeMexico/Paginas/principal.aspx>



Díaz, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.) *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (pp. 19-29). UNAM.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje y libros de texto digitales accesibles*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

Gadamer, H.G. (1994). *Verdad y Método II*. Sígueme.

Grondin, J. (2008). ¿Qué es la hermenéutica? Herder.

Miranda, E. (2006). *El problema de rezago educativo con alumnos de tercer grado de secundaria*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional TESISUPN. <http://200.23.113.51/pdf/22852.pdf>

Molina, J. (2019). *Desigualdad educativa en niños de zonas marginadas*. [Ponencia] 4º congreso internacional sobre *Efectos de la Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios*. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. <https://www.eumed.net/actas/19/desigualdad/11-desigualdad-educativa-en-ninos-de-zonas-marginadas.pdf>

Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 29-70. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128002.pdf>



Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro mundial sobre la educación: marco de acción de Dakar. Unesco [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)

Sampieri, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL / Educación.



# ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA INCIDIR EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DEL ALUMNADO DE SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR EN ENSENADA, BAJA CALIFORNIA

Lizbeth Leticia Victorio Hernández  
Sarahi Zúñiga Arce

## RESUMEN

*El presente proyecto de intervención se realizó con el objetivo de incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos de segundo grado de preescolar, por lo cual se implementó un modelo cognitivo conductual y estrategias lúdicas. La metodología consistió en recolectar información mediante observación sistemática y se aplicó un cuestionario a docentes que trabajaban con el grupo, para obtener un diagnóstico acerca de las habilidades socioemocionales de los(as) alumnos(as) tales como: dificultades para compartir, esperar turnos y regular sus emociones, lo que permitió sustentar la selección de estrategias lúdicas para incidir en el desarrollo socioemocional del grupo. El registro de desempeño de los(as) alumnos(as) durante la aplicación de la intervención se realizó mediante diversos instrumentos, a través de estos se valoraron los avances y cambios que mostraba el grupo. Se observó un cambio favorable en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado, en comparación a los resultados de la evaluación diagnóstica. En conclusión, las estrategias implementadas, tuvieron un impacto favorable en el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que permitió que los(as) alumnos(as) aprendieran a compartir, a esperar turnos e incluso mostraron una mejoría en su regulación emocional, repercutiendo favorablemente en el desempeño del grupo dentro del aula.*

**Palabras claves:** habilidades socioemocionales, estrategias lúdicas, cognitivo-conductual.

## INTRODUCCIÓN

Las habilidades socioemocionales representan un aprendizaje relevante para los(as) alumnos(as) en edad preescolar, debido a que mediante estas se favorecen las experiencias de socialización que les permiten aprender a trabajar en colaboración, solucionar conflictos mediante el diálogo, regular sus emociones de manera que los/as alumnos(as) compartan con sus pares experiencias y conozcan diferentes reglas de convivencia a las que se aplican en su entorno familiar; puesto que los(as) niños(as) ingresan a preescolar con aprendizajes socioemocionales influenciados por las características familiares, su entorno y cultura, lo que le permite tener un referente social, antes de estar inmersos en la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). No obstante, en los últimos años el mundo se enfrentó a una emergencia sanitaria que impidió que los(as) niños(as) tuvieran experiencias sociales fuera de casa, lo que repercutió en las dificultades que presentan los/as alumnos(as) de preescolar en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

### *Antecedentes*

En el año 2019 se presentó la segunda pandemia con mayor impacto conocido en la historia, *Coronaviridae*, específicamente denominado SARS-CoV-2 (COVID-19) fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre, el brote se extendió rápidamente en diferentes regiones de China y continuó propagándose por otros países y continentes, para el 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como una pandemia, exhortando a los países tomar medidas precautorias y trabajar en conjunto para



controlar la pandemia (Díaz-Castrillón y Toro-Montoya, 2020).

Para aminorar los contagios de COVID-19, Díaz-Castrillón y Toro-Montoya (2020) establecieron una serie de recomendaciones, tomando en consideración las aportaciones de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, indicando como medida preventiva:

El distanciamiento social, lo cual describen como evitar las multitudes y mantener un espacio de dos metros, en particular con aquellos que muestren signos de la enfermedad, como tos, estornudos, fiebre o malestar general, debido a que se considera que la principal vía de transmisión del virus es de persona a persona, mediante el contacto directo, gotas de saliva, fómites, y posiblemente por aerosoles. (p. 190)

Estas medidas preventivas derivaron en un confinamiento, en el que se pedía a la población permanecer en sus hogares y evitar conglomeraciones, estas medidas, tuvieron gran impacto y afectaron directamente los ámbitos sociales, económicos y emocionales de la población a nivel mundial.

Rubio (2021), en su investigación, estableció que las medidas preventivas que impidieron desarrollar actividades cotidianas o recreativas y el cierre de las escuelas a causa de la COVID-19, fueron aspectos que tuvieron un impacto para los(as) niños(as), por lo que el impedimento de realizar actividades sociales tuvo un efecto negativo en su capacidad para regular con éxito tanto su comportamiento como sus emociones.

Sánchez (2021) evidenció que el distanciamiento social y el impedimento de desarrollar actividades cotidianas y recreativas impactaron de manera negativa en la capacidad de los(as) niños(as) para regular su comportamiento y sus emociones. En épocas previas a la pandemia, los(as) niños(as) tenían su primer acercamiento al entorno social al convivir con sus familiares y al acudir a parques o áreas infantiles, de manera que al ingresar a su educación preescolar, los(as) niños(as) contaban con habilidades socioemocionales tales como esperar turnos, compartir y convivir con otros de manera adecuada, logrando que los(as) alumnos(as) que ingresaban a segundo de preescolar mostraran mayor seguridad, socializarán con mayor facilidad y se mostraran cooperativos y afectivos.

### ***Planteamiento del problema***

En escolares de segundo grado de preescolar en Ensenada, Baja California, a partir de la apertura de clases presenciales, se detectaron problemas en el aspecto socioemocional, que se manifiestan a través de comportamientos inadecuados, tales como rabietas, llantos constantes, enojo y frustración ante algunas situaciones, además problemas para interactuar adecuadamente con sus compañeros(as), estos comportamientos se derivan de las dificultades que muestran para regular sus emociones.

La problemática planteada se identificó mediante una observación general del grupo de segundo grado de preescolar durante tres meses y una observación sistemática (anexo A) durante dos semanas dentro del salón de clases del mismo grupo. Ya que el grupo de segundo grado tiene también otros maestros que les imparten clases complementarias, se tomó la decisión de diseñar un cuestionario (anexo B) que fue aplicado a cinco de los seis docentes que trabajan frente a grupo con el alumnado, para saber si ellos también detectaban la misma problemática y conductas que las investigadoras del presente proyecto de intervención identificaron.

Dicho cuestionario incluye 12 preguntas cerradas cuyas respuestas tienen una escala Likert que oscilan entre cuatro y cinco indicadores, que se muestran de la siguiente manera: excelente, muy bueno, regular y malo para conocer el comportamiento general del grupo con los diferentes maestros y una escala para determinar la frecuencia en la que se presentan algunos comportamientos con indicadores de: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre, en algunas de las preguntas.

La información obtenida en las encuestas aplicadas a los docentes muestra que el comportamiento general del grupo es regular, según el 80 % de los docentes, además un 60 % indica que los(as) alumnos(as) casi siempre





muestran dificultades para seguir las reglas de comportamiento en el aula, ya que los(as) niños(as) casi siempre pelean en clases, manifestando que las situaciones que derivan de este comportamiento son debido a que los(as) alumnos(as) pelean por el material del salón y a que sus compañeros(as) los molestan en clases. Además, indica que los(as) alumnos(as) casi siempre presentan enojos, puesto que no les gusta compartir con sus compañeros(as) y casi siempre presentan rabietas debido a la dificultad para esperar turnos, según la escala. Todos estos resultados muestran que los(as) alumnos(as) de segundo grado presentan dificultad para realizar trabajos de manera colaborativa y convivir adecuadamente con sus compañeros(as).

### **Marco teórico**

#### **Habilidades socioemocionales.**

Las emociones han formado parte del desarrollo personal y social a lo largo del tiempo, no obstante, dentro del proceso educativo el desarrollo socioemocional no era considerado una prioridad para los docentes, sin embargo, en los últimos años ha tomado mayor relevancia, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) integra en su currículo la educación socioemocional, teniendo como propósito:

Que los alumnos... Comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida. (p. 518)

La integración de la educación socioemocional en educación permitió comprender que existe una correlación entre el desarrollo socioemocional y cognitivo, que permite el desarrollo integral de los(as) alumnos(as).

Algunos autores manifestaron la importancia de la educación socioemocional en edades tempranas, expresando que al ingresar a la educación preescolar, comienzan una etapa de cambio que permite moldear sus conductas y actitudes mediante la transmisión de valores, habilidades sociales, así como habilidades para regular y controlar sus emociones, estos saberes les permitirán tener experiencias significativas en su primera infancia que serán determinantes para su futuro y su desempeño en la sociedad (Álvarez, 2018; SEP, 2017; Tapia, 2021). Este entendimiento permitió comprender la relevancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en edades tempranas, así como establecer estrategias de intervención para modificar su conducta y comportamiento mediante la regulación de sus emociones.

#### **Estrategias lúdicas.**

Existen numerosas estrategias que permiten el desarrollo de habilidades y conocimientos en los(as) alumno(as), lo que ayuda a que los docentes tengan diversas herramientas para el desarrollo del aprendizaje. Unas de las estrategias que han tenido mayor impacto en educación preescolar son las actividades lúdicas debido a que son “concebidas como la forma natural de incorporar a los estudiantes en el medio que los rodea, de aprender, relacionarse con los otros, entender las normas y el funcionamiento de la sociedad a la cual pertenecen” (Candela y Benavides, 2020, p. 82) lo que les permite adquirir aprendizaje mediante un ambiente agradable.

Las estrategias lúdicas son herramientas fundamentales para propiciar el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) en edad preescolar, pues es por medio del juego que de manera inconsciente tienen sus primeros acercamientos al entorno social, donde comienzan a controlar sus emociones y a tener conocimiento de que existen reglas de convivencias que les permiten interactuar con los demás, por lo cual los docentes deben tomar en consideración los beneficios que aporta el juego para el desarrollo de los(as) niños(as) y tomarlas como una herramienta



que los ayude a transmitir los conocimientos, habilidades y actividades de manera divertida.

Diversos autores han estudiado el impacto que tienen las actividades lúdicas dentro del aprendizaje socioemocional y se ha encontrado que mediante estas estrategias los(as) alumnos(as) comprenden las funciones sociales, las reglas y los conduce a identificar, controlar sus emociones y las de los demás, el juego se considera una herramienta que los prepara para la vida (Bravo, 2017; Durán, 2021; Zamora et al., 2011).

Una de las aportaciones de mayor relevancia para esta intervención fue el estudio realizado por Bravo (2017) quien estableció que las actividades basadas en el juego:

Conducirá a que los niños... Mejoren su estado emocional, a que se identifiquen y controlen sus emociones, permitiéndoles comprender y respetar los sentimientos de los demás. En otras palabras, el juego es una herramienta pedagógica que fortalece el desarrollo integral de los niños (p. 8).

Debido a que son actividades divertidas que propician el aprendizaje de manera natural.

La metodología utilizada por Bravo (2017), Durán (2021) y Zamora et al., (2011) en sus investigaciones, fue el método cualitativo-cuantitativo, lo que permitió recolectar la información acerca de las conductas, comportamientos y actitudes en el aula y plantear una propuesta basada en estrategias lúdicas como principal elemento para propiciar el cambio en los(as) alumnos(as).

### **Enfoque Cognitivo-conductual.**

Autores como Álvarez (2018) y Merino (2020) enfocaron sus estudios en procedimientos que permiten modificar la conducta, implementando la metodología cognitivo-conductual que ha dado pie a las bases para definir el comportamiento social de los individuos, mediante diversas técnicas y procedimientos de enseñanza que facilitar el manejar y modificar los comportamientos disruptivos desde edades tempranas a través de estímulos y reforzamientos positivos.

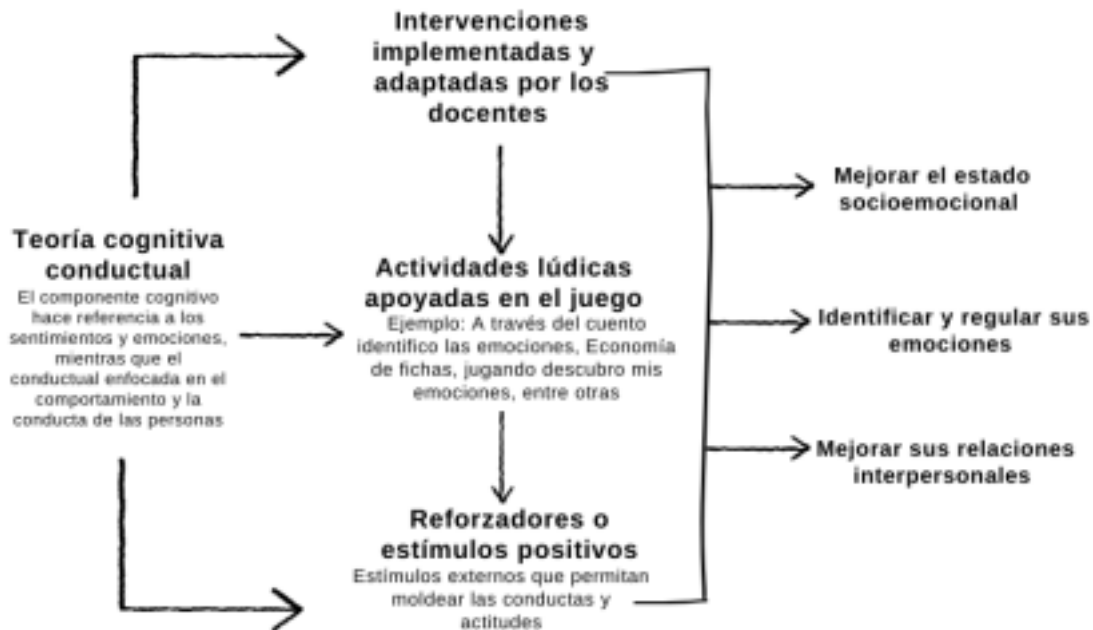
Mora (2005) en su investigación establece que el modelo cognitivo-conductual se refiere a un “enfoque que interviene en las conductas impulsivas e hiperactivas del niño focalizándose directamente en las habilidades que fomentan la capacidad autorregulatoria” (p.93), este modelo presenta un enfoque distinto para atender el aspecto socioemocional, exponiendo la importancia de trabajar las emociones y actitudes, mediante intervenciones adaptadas por los docentes que permitan crear situaciones con factores externos para generar o modificar las conductas, esta metodología proporciona diversas técnicas que se enfocan en reforzamientos externos que propician un cambio en los aspectos internos (emociones, creencias y actitudes) de los(as) alumnos(as).

Las aportaciones mencionadas anteriormente son un referente que permite sustentar la presente intervención, mostrando un antecedente sobre los estudios que se han realizado para propiciar el desarrollo socioemocional en edades tempranas. Sustentando que es posible establecer estrategias enfocadas en lo emocional, permitiendo que aprendan a tener una interacción social adecuada, trabajen colaborativamente y estén mejor preparados para enfrentar distintas situaciones.

A continuación, se presenta la figura 1 que muestra de manera resumida la relación de la teoría y la metodología de intervención que fundamenta la estrategia.



Figura 1. Diagrama de la teoría y metodología que fundamenta la estrategia



### Descripción de la Intervención.

Para fines de este proyecto se optó por realizar una intervención grupal para implementar un modelo cognitivo-conductual mediante estrategias lúdicas aplicada a alumnos(as) de segundo grado de preescolar que muestran dificultades para compartir, esperar turnos y regular sus emociones dentro del aula.

Las estrategias seleccionadas fueron aplicadas durante dos semanas, realizando una repetición de las actividades en cada semana, ya que, generar un cambio en las habilidades socioemocionales de los(as) alumnos(as) requiere de “repetición y refuerzo para tener éxito, porque aprender nuevas conductas o patrones de comportamiento es un proceso que se lleva a cabo gradualmente a través del tiempo” (Villalobos, 2003, p. 172).

### Proceso de implementación. Estrategia uno: “Tiendita del salón” (Economía de Fichas)

Objetivo: Reconocer los comportamientos y actitudes que son adecuados dentro del aula.

Desarrollo: La estrategia está diseñada en tres etapas: presentación y sensibilización de la estrategia, entrega de *tickets* de buena conducta y venta de los juguetes y dulces. En un primer momento, se les explicó a los(as) alumnos(as) que para obtener *tickets* deberán presentar buena conducta con sus maestras, indicando que las acciones que deberán realizar serán: esperar turnos, no hacer rabietas, respetar y compartir con sus compañeros(as).

Una vez que se les explicó en qué consistía la actividad, se les mostraron los *tickets* que obtendrían al final del día, si cumplían con los acuerdos establecidos. Los viernes pudieron comprar en la tiendita del salón con los *tickets* obtenidos durante la semana.



### **Estrategia dos: “El cuento de la tortuga”.**

Objetivo: Aprender una técnica que los ayude a regular sus emociones.

Desarrollo: Se mostró el cuento protagonizado por una tortuga que muestra dificultades para regular sus emociones, lo que ocasionaba que tuviera malos momentos dentro de la escuela. En la historia, la protagonista es aconsejada por una tortuga sabia que le enseña la “técnica de la tortuga” que consiste en colocar la cabeza entre los brazos para poder relajarse y pensar. Una vez finalizado el relato, se practicó en grupo la técnica, con el profesor como modelo. Con música relajante permanecieron unos segundos en silencio dentro de su caparazón. Después, realizaron la actividad en equipo con el objetivo de observar a sus compañeros(as) mientras la llevaban a cabo. Al finalizar comentaron lo observado (Campayo, 2019).

### **Estrategia tres: “Construcciones en grupo” .**

Objetivos:

- Potenciar el trabajo colaborativo.
- Aprender a esperar turnos.
- Aprender a compartir.

Desarrollo: Se seleccionó a cuatro alumnos(as) de manera aleatoria y se les proporcionaron bloques de construcción, se les pidió que juntos realizarán una construcción y que cada uno fuera colocando piezas en la estructura, esperando turnos, hasta que todos participaran. La actividad se repitió con distintos grupos, conformados por diferentes cantidades de alumnos(as). Al finalizar el ejercicio, se platicó sobre lo que hicieron y cómo se sintieron (Castillo, s.f.).

### **Estrategia cuatro: “Reconocimiento y conocimiento de las emociones”.**

Objetivos:

- Expresar emociones.
- Conocer la forma de transmitir y actuar ante alguna emoción.

Desarrollo: Los(as) alumnos(as) se colocaron en círculo. La profesora seleccionó las emociones: Felicidad, tristeza y enojo, y a cada alumno(a) se le realizaron las siguientes preguntas (poniendo como ejemplo el enojo): ¿Qué cosas o momentos te hacen sentir enojado? (Se fueron apuntando en una lista en la pizarra) ¿Qué podemos hacer para controlarlo? Cuenta una situación en la que te hayas sentido enojado y no hayas podido manejar tus emociones (Campayo, 2019).

### ***Evaluación de resultados***

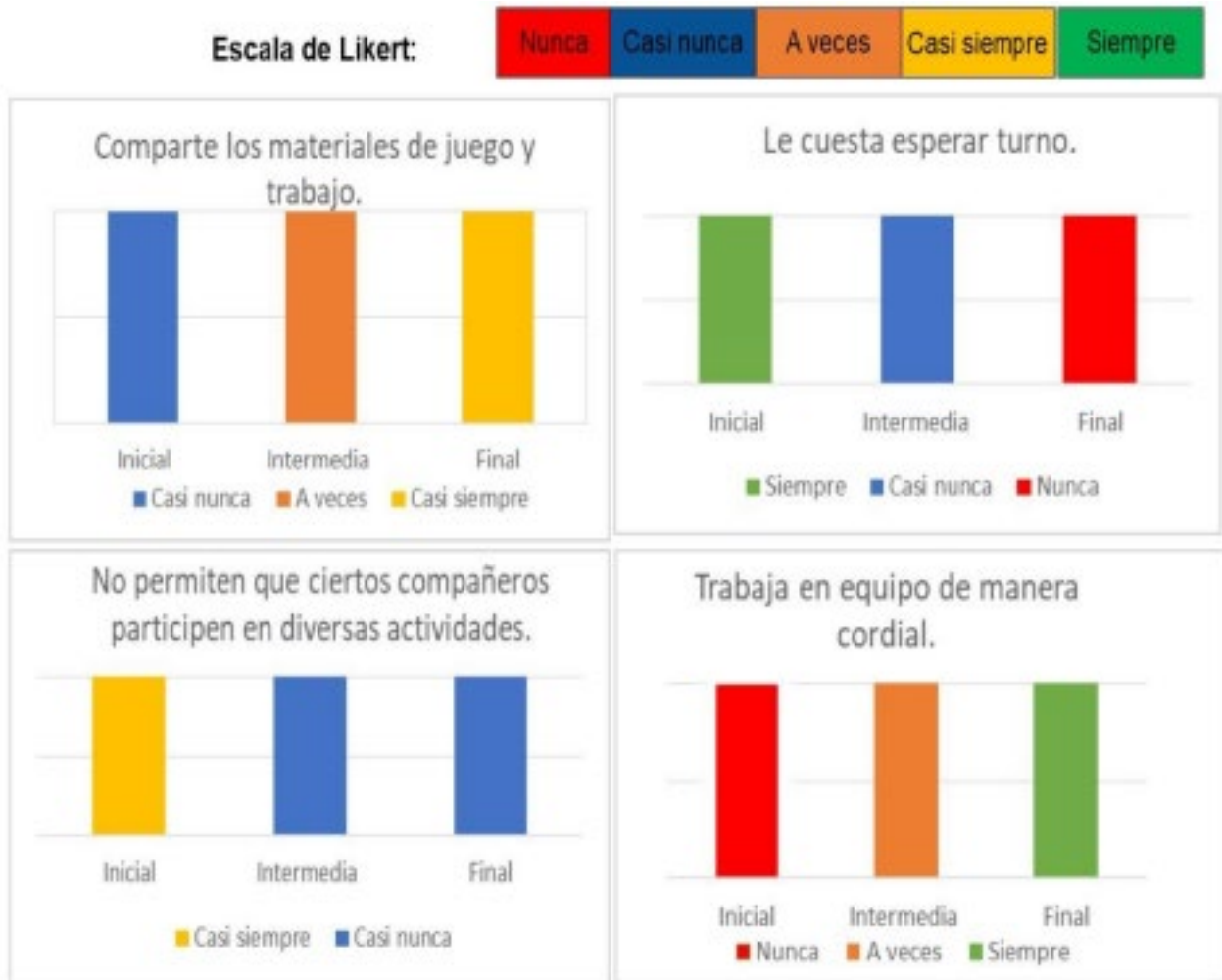
Se presentan mediante gráficas (figuras 2 y 3) los resultados obtenidos en la ficha de observación, aplicada en tres momentos, como evaluación diagnóstica, intermedia y final. En las figuras 2 y 3 se muestra una gráfica por cada ítem que conforman la ficha, presentando en estas las respuestas seleccionadas por el observador en los tres momentos.

En la figura 2 se puede observar que los alumnos mostraron un cambio significativo en sus habilidades para



el trabajo colaborativo, para esperar turnos, así como para compartir, pues en la evaluación inicial los(as) alumnos(as) nunca o casi nunca lograban realizar dichas acciones, mientras que en la evaluación final, los(as) alumnos(as) fueron capaces de trabajar de manera colaborativa, de compartir y esperar turnos, pues en la ficha de observación se detectó que al finalizar la aplicación siempre lograban realizarlo.

Figura 2. Resultados de la ficha de observación en tres momentos: inicial, intermedio y final



La siguiente imagen (figura3), representa los resultados que permiten valorar los cambios en el desarrollo de habilidades socioemocionales, mostrando que en la evaluación inicial los(as) alumnos(as) presentaban constantemente llantos, peleas, rabietas y berrinche cuando no obtenían lo que querían; mientras que, al finalizar la intervención fue notorio el cambio, debido a que el observador detectó en su evaluación final que dichas conductas casi nunca ocurren.





Figura 3. Resultados de la ficha de observación en tres momentos: inicial, intermedio y final



Los siguientes gráficos (figuras 4 y 5) presentan los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a las docentes del grupo, como evaluación diagnóstica y final del proyecto de intervención, que permiten observar un cambio en el desarrollo socioemocional de los(as) alumnos(as).

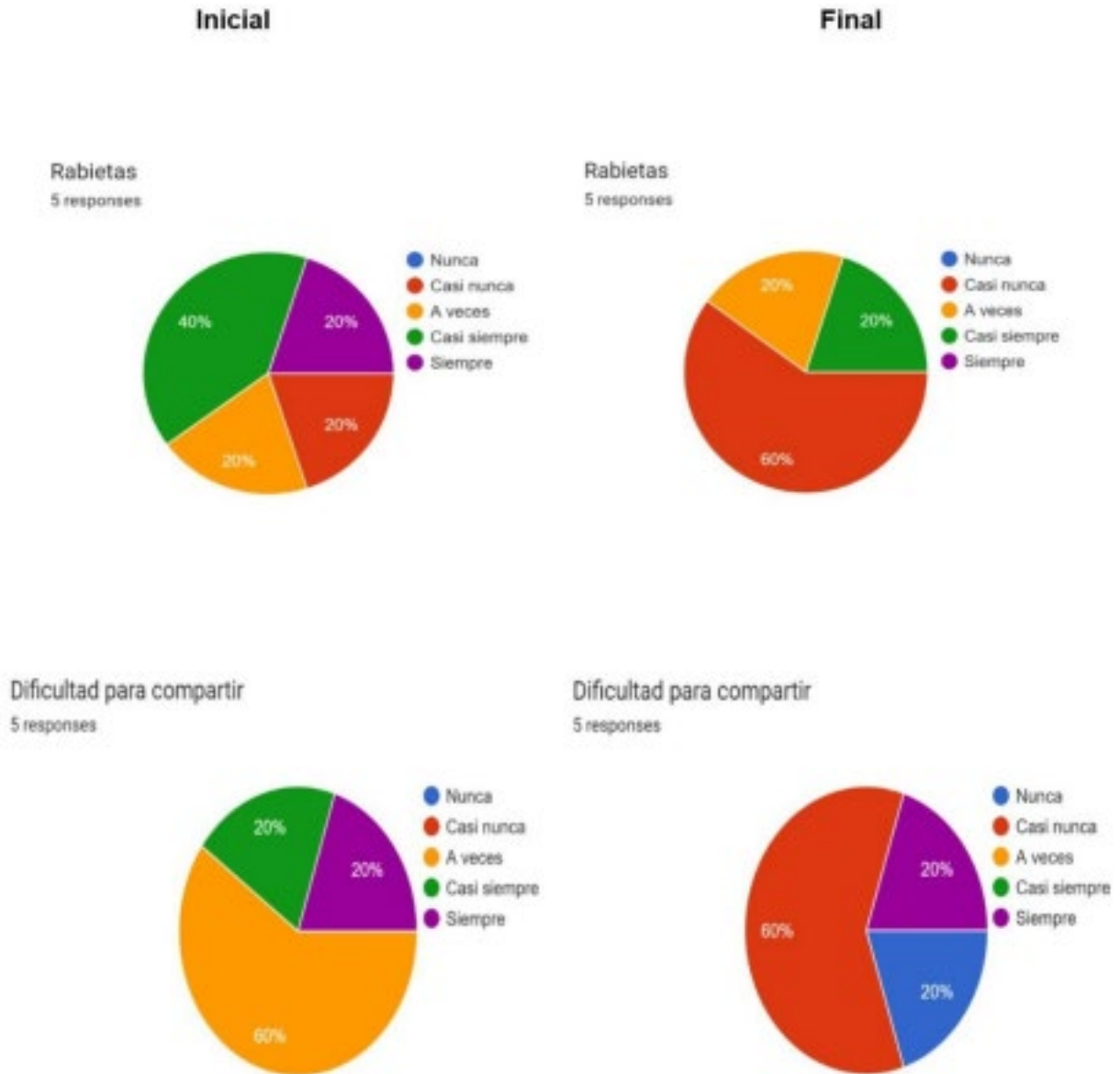


Figura 4. Resultados obtenidos en dos momentos: Inicial y final.





Figura 5. Resultados en dos momentos: Inicial y final





## Resultados cualitativos

En la figura 6 se presenta un diagrama comparativo que muestra el concentrado del registro de actividades, en el que se evidencian los aspectos y cambios de mayor relevancia observados en las actividades.

Figura 6. Concentrado del registro de actividades

Actividades	Semana uno	Semana dos
Construcciones en grupo	Se mostraron inconformes por trabajar en equipo, también se presentaron llantos, rabietas, enojos por tener que compartir el material y esperar turnos.	No mostraron dificultad para compartir el material y se mostraron tranquilos al momento de esperar su turno al participar. Lograron compartir diversos materiales durante sus clases, preguntaron durante distintos días si era momento de compartir y trabajar en equipo y no presentaron rabietas al momento de tener que esperar su turno para realizar alguna actividad.
El cuento de la tortuga	Esta estrategia no supuso un reto, se mostraron atentos al cuento, lograron responder preguntas y comprendieron los pasos de la técnica a seguir para reflexionar y tranquilizarse.	Se mostraron más atentos al cuento y compartieron experiencias con sus compañeros(as) donde utilizaron la técnica de respiración y reflexión que les ayudó a tranquilizarse en determinada situación.
Reconocimiento y conocimiento de las emociones	Todos lograron reconocer qué emociones les genera cada experiencia y qué acciones deben de realizar para controlar sus emociones ante alguna situación. Se les cuestionó el hecho acerca de porque si conocen estrategias de autorregulación, no lo llevan a la práctica con sus maestras complementarias, A lo que respondieron que sus maestras no los escuchaban cuando se acercaban a platicar de algún aspecto sucedido, por lo que se les recomendó que si sus maestras no los(as) escuchaban, buscaran a su maestra titular.	Compartieron qué han experimentado que les genere cada emoción, además pusieron en práctica lo que les sugirió y cuando tuvieron algún problema en sus clases complementarias y sus maestras no los escucho, se acercaron a su maestra titular para que ella los apoyara en encontrar una solución.  Tres de las maestras complementarias, también acudieron a la maestra titular en busca de apoyo para solucionar algún conflicto o situación con los(as) alumnos(as), por lo que la titular acudia al aula a solucionar el problema.
La tiendita del salón	Durante la primera semana de aplicación mostraron poco interés en la actividad, pues no comprendieron totalmente cómo funcionaba la dinámica de los tickets ni la recompensa que obtendrían al mostrar un buen comportamiento con todas sus maestras, por lo que los premios que obtuvieron eran pequeñas recompensas, pues no contaban con la cantidad de tickets suficientes para intercambiarlos por un premio mayor.	Comprendieron de una mejor manera en que consistía la actividad, por lo que se vio un cambio en la conducta, lo que les permitió obtener mayor cantidad de tickets e intercambiarlos por algún premio más grande.  Lograron compartir, esperar turno y no hacer rabietas para obtener tickets. Esta actividad solo tuvo un impacto positivo en las clases de las maestras que aplicaron regularmente la estrategia.

La aplicación de las estrategias lúdicas permitió incidir en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los(as) alumnos(as), pues se observó en la tabla 2 un cambio en su comportamiento al momento de trabajar en equipo, puesto que se mostraban más abiertos ante la perspectiva de compartir el material de trabajo o de juego; lograban controlar sus impulsos de lastimar a los demás cuando se encontraban enojados o frustrados por algún tema; además de ser capaces de esperar su turno en distintas situaciones sin que esto representará una dificultad o un cambio de emoción para ello.

## CONCLUSIONES

Los resultados muestran que las estrategias lúdicas mejoran las habilidades socioemocionales del alumnado de segundo de preescolar. Las conclusiones obtenidas a partir de dichos resultados son, primeramente, que tres maestras complementarias carecen de algunas habilidades socioemocionales, lo que limita su impacto en el desarrollo de estas, se considera relevante, pues Santos (como se citó en Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia,



2019) señaló que las habilidades socioemocionales son importantes para el proceso educativo, pues la docencia implica una constante fluctuación de emociones y vivencias, por ello deben trabajarse constantemente, para interactuar eficazmente con sus alumnos(as), generar ambientes favorables y aprendizajes significativos.

Otra de las conclusiones es la falta de habilidad comunicativa de las maestras complementarias, detectada al observar sus clases. Esto deriva en problemas conductuales en los alumnos, como peleas, llantos y rabietas, debido a la falta de atención que generan los tonos de voz monótonos de las maestras. Según Escaño (2016), las habilidades comunicativas de los maestros son importantes para establecer una buena relación con los alumnos, captar su atención y crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Las conclusiones de esta intervención demuestran la necesidad de plantear intervenciones enfocadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas para docentes.

## REFERENCIAS

- Álvarez, N. (2018). Técnicas de modificación de conducta para mejorar el comportamiento de niños de 5 a 6 años en la Unidad Educativa Príncipe de Paz 2017-2018 [*Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana*]. Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15703/1/UPS-CT007703.pdf>
- Bravo, M. (2017). Estrategias metodológicas para mejorar y controlar las emociones de niños y niñas de tres a cuatro años en la escuela de educación básica Gaspar Sangurima del Cantón Cuenca – Provincia del Azuay 2017 [*Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana*]. Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14390/1/UPS-CT007061.pdf>
- Campayo, P. (2019). Propuesta didáctica para trabajar los problemas de conducta en educación infantil [*Trabajo de fin de grado, Facultad de Educación y Trabajo Social Universidad de Valladolid*]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/250406694.pdf>
- Candela, Y., y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Rehuso*, 5(3), 78-86. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3194/3227>
- Castillo, C. J. (s.f.). Baúl “para aprender jugando”. *InteRed*. Generalitat Valenciana. [https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/10/baul\\_aprenderjugando.pdf](https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2018/10/baul_aprenderjugando.pdf)





- Díaz-Castrillón, F. J. Y Toro-Montoya, A. I. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Medicina y laboratorio*, 24(3), 183-205. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/COVID-19.pdf>
- Durán, M. (2021). Estrategias lúdicas, para mejorar el comportamiento en niños y niñas de 4 a 5 años, de la unidad educativa Fray Vicente Solano, año lectivo 2019-2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20216/1/UPS-CT009104.pdf>
- Esaño, L. (2016). Aspectos que influyen en las habilidades comunicativas del docente [Tesis de Maestría en formación del profesorado de educación secundaria, Universidad de Cantabria]. Archivo digital. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10399/Esca%C3%B1oDeLaEscaleraLorena.pdf?sequence=1#:~:text=Las%20habilidades%20comunicativas%20del%20docente%20abarcan%20varios%20aspectos%20como%20el,como%20a%20interpretar%20el%20mensaje.>
- Gutiérrez-Torres, A., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592019000300167](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000300167)
- Merino, S. (2020). Estrategia cognitivo conductual estrategia cognitivo conductual para corregir problemas socioemocionales en niños que acuden al centro de salud José Leonardo Ortíz - Chiclayo 2019 [Tesis de Maestría, Universidad Señor de Sipán]. Archivo digital. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/9101/Merino%20Romero%20Silvia%20de%20los%20Milagros.pdf>
- Mora, V. (2005). Propuesta cognitivo conductual dirigida a docentes de primaria para incrementar la atención en niños con TDH/TDAH [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://200.23.113.51/pdf/22673.pdf>



- Rubio, M. (2021). El impacto social, escolar y familiar del COVID-19 en los niños/as y adolescentes pertenecientes al Sistema de Protección a la Infancia [Trabajo de fin de grado, *Facultad de Ciencias Sociales de la Comunicación, Universidad de La Laguna*]. Archivo digital. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24652/El%20impacto%20social%2C%20escolar%20y%20familiar%20del%20COVID19%20en%20los%20nin%2BFosas%20y%20adolescentes%20pertenecientes%20al%20Sistema%20de%20Proteccio%2BFn%20a%20la%20Infancia..pdf?sequence=1>
- Sánchez, B. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100123](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123)
- Secretaria de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave. Para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica*. Secretaria de Educación Pública. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Tapia, J. B. (2021). La importancia de la autorregulación en preescolar y la implementación de estrategias para su favorecimiento [Tesis de licenciatura, *Benemérita y centenaria escuela normal del estado de San Luis*]. Archivo digital. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/878/1/Brenda%20Tapia%20Ju%20c3%a1rez%20%281%29.pdf>
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602206.pdf>
- Zamora, M. C., Vega, L. O. y Poncelis, M. F. (2011). *Manual para promover el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de preescolar*. Puentes para Crecer de la Facultad de Psicología de la UNAM. [https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Manual\\_desarrollo\\_habilidades\\_sociales\\_Zamora\\_Vega\\_Poncelis.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Manual_desarrollo_habilidades_sociales_Zamora_Vega_Poncelis.pdf)





**AIDU** México  
*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.*



**IX** SIMPOSIO  
INTERNACIONAL DE  
DOCENCIA UNIVERSITARIA

