

**Educación y formación
profesional de pregrado
en México:**

docencia con intención de futuro

María del Refugio Magallanes Delgado

[Editora]



COLECCIÓN EDUCACIÓN

Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro

María del Refugio Magallanes Delgado

[Editora]



Religación Press

Equipo Editorial

Eduardo Díaz R. Editor Jefe
Roberto Simbaña Q. Director Editorial
Felipe Carrión. Director de Comunicación
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial
Ana Wagner. Asistente Editorial

Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres
| Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN.

Diseño, diagramación y portada: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>
Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro

Undergraduate education and professional training in Mexico: teaching with a vision for the future

Educação e treinamento vocacional de graduação no México: ensinando com uma visão de futuro

Derechos de autor:	Religación Press© Editora@ María del Refugio Magallanes Delgado, Zyanya Ocaña Salgado, Elisa Lugo Villaseñor, Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros, María del Carmen Soriano Becerra, Georgina Indira Quiñones Flores, María Luisa Cepeda Islas, Iván Moreno Pérez, Jeremy Adrián Alarcón Baez, Flérida Moreno Alcaraz, María de los Angeles De la Rosa Reyes, Jesús Domínguez Cardiel, Aurora Álvarez Velasco, Yolanda Araujo Medrano, Nancy Castro Fragoso, Rosa Fidela Fragoso Galbray, Fabiola Margarita Morales Ibarra, María del Carmen Hernández Tiscareño, Ana Lilia Mártir Rodríguez, María Guadalupe Segura Cándido, Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián, Martha Romero Zárate, Emma Navarrete, Elisa Urquizo Barraza, Enrique Cuan Duron, Diego Uribe Agundis@
Primera Edición:	2024
Editorial:	Religación Press
Materia Dewey:	370 - Educación
Clasificación Thema:	JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: generalidades / JNTC - Desarrollo de competencias
BISAC:	EDU050000
Público objetivo:	Profesional / Académico
Colección:	Educación
Soporte/Formato:	PDF / Digital
Publicación:	2024-11-05
ISBN:	978-9942-664-50-1

APA 7

Magallanes Delgado M. del R. (Ed.) (2024). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.192>

[Revisión por pares]

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos (doble-ciego). Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

[Peer Review]

This book was reviewed by an independent external reviewers (double-blind). Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Sobre la editora

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" | Zacatecas | México

<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

mmagallanes@uaz.edu.mx

docencia.rmd@gmail.com

Doctora en Historia, integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología en México; editora de la Revista digital "Investigación educativa, intervención pedagógica y docencia" y coordinadora del Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior.

Autores/autoras

María del Refugio Magallanes Delgado, Zyanya Ocaña Salgado, Elisa Lugo Villaseñor, Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros, María del Carmen Soriano Becerra, Georgina Indira Quiñones Flores, María Luisa Cepeda Islas, Iván Moreno Pérez, Jeremy Adrián Alarcón Baez, Flérida Moreno Alcaraz, María de los Angeles De la Rosa Reyes, Jesús Domínguez Cardiel, Aurora Álvarez Velasco, Yolanda Araujo Medrano, Nancy Castro Fragoso, Rosa Fidela Fragoso Galbray, Fabiola Margarita Morales Ibarra, María del Carmen Hernández Tiscareño, Ana Lilia Mártir Rodríguez, María Guadalupe Segura Cándido, Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián, Martha Romero Zárate, Emma Navarrete, Elisa Urquizo Barraza, Enrique Cuan Duron, Diego Uribe Agundis.

Resumen

"Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro" es una obra colectiva estructurada en dos partes y compuesto por quince capítulos. La primera parte está integrada por cuatro estudios reflexivos que se sitúan en el ideal de reinventar la educación humanista que necesita el siglo XXI, para redificar una conciencia social con base en el bien común, la aplicación de un modelo educativo integral, modelos de educación comunitaria y con perspectiva de género. La segunda, contiene once casos que abren las puertas a instituciones formadoras de docentes (normales y centros de actualización del magisterio) y a universidades públicas para mostrar a profesoras y profesores que hacen de la docencia un compromiso académico y ético, en virtud de que, se piensan a sí mismos como agentes de cambio frente a una situación o problema de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes de licenciatura.

Palabras clave:

Investigación educativa; Educación humanista; Formación Profesional; Docencia en licenciatura.

Abstract:

"Education and undergraduate professional training in Mexico: teaching with an intention for the future" is a collective work structured in two parts and composed of fifteen chapters. The first part is made up of four reflective studies that are situated in the ideal of reinventing the humanistic education that the 21st century needs, to redefine a social conscience based on the common good, the application of an integral educational model, models of community education and with a gender perspective. The second contains eleven cases that open the doors to teacher training institutions (teacher training colleges and teacher training centers) and public universities to show teachers who make teaching an academic and ethical commitment, by virtue of the fact that they think of themselves as agents of change in the face of a situation or problem in the teaching and learning processes of their undergraduate students.

Keywords:

Educational research; Humanistic education; Professional training; Undergraduate teaching.

Resumo:

“Educação e formação profissional de graduação no México: ensinando com uma visão de futuro” é uma obra coletiva estruturada em duas partes e composta por quinze capítulos. A primeira parte é composta por quatro estudos de reflexão que se situam no ideal de reinventar a educação humanística que o século XXI necessita, para redefinir uma consciência social baseada no bem comum, na aplicação de um modelo educacional integral, em modelos de educação comunitária e com uma perspectiva de gênero. O segundo contém onze casos que abrem as portas das instituições de formação de professores (faculdades de formação de professores e centros de formação de professores) e das universidades públicas para mostrar professores que fazem do ensino um compromisso acadêmico e ético, em virtude do fato de se considerarem agentes de mudança diante de uma situação ou problema nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos de graduação.

Palavras-chave:

Pesquisa educacional; Educação humanística; Formação profissional; Ensino de graduação.

CONTENIDO

[Peer Review]	7
Resumen	10
Abstract:	10
Resumo:	11
Prólogo	18

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

Sentidos de la educación democrática para el desarrollo sostenible en el siglo XXI <i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	24
---	----

CAPÍTULO 2

Hacia un modelo de educación holista <i>Zyanya Ocaña Salgado, Elisa Lugo Villaseñor</i>	44
--	----

CAPÍTULO 3

Diálogo de saberes y participación: diagnóstico y autodiagnóstico en los procesos educativos <i>Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros</i>	59
--	----

CAPÍTULO 4

Madres universitarias. Estudio sobre las alumnas del sexto semestre en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas durante el 2023 <i>María del Carmen Soriano Becerra, Georgina Indira Quiñones Flores</i>	80
--	----

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

Impacto de las habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes de pregrado según la Teoría de los Marcos Relacionales <i>María Luisa Cepeda Islas, Iván Moreno Pérez, Jeremy Adrián Alarcón Baez</i>	95
--	----

CAPÍTULO 6

La competencia trabajo en equipo en la formación profesional de ciencias de la educación <i>Flérida Moreno Alcaraz</i>	114
---	-----

CAPÍTULO 7

La formación práctica en educación superior: el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán <i>María de los Angeles De la Rosa Reyes</i>	132
--	-----

CAPÍTULO 8

¿Asignaturas para titular? Apuntes analíticos a resultados de 3 asignaturas de la educación normalista en Historia del plan 2018 <i>Jesús Domínguez Cardiel, Aurora Álvarez Velasco, Yolanda Araujo Medrano</i>	150
--	-----

CAPÍTULO 9

La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos

Nancy Castro Frago, Rosa Fidela Frago Galbray

170

CAPÍTULO 10

La planeación por Teoría de Situaciones Didácticas: un reto para el docente en formación

Fabiola Margarita Morales Ibarra, María del Carmen Hernández Tiscareño, Ana Lilia Mártir

Rodríguez

189

CAPÍTULO 11

Simposio como intervención educativa para la mejora de la escritura académica a nivel superior

María Guadalupe Segura Cándido

209

CAPÍTULO 12

Educando para la investigación: las experiencias en una universidad pública estatal

Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián

222

CAPÍTULO 13

El proceso cognitivo en el rendimiento académico para el aprendizaje del inglés

Martha Romero Zárate

243

CAPÍTULO 14

Evaluación en la modalidad híbrida: retos y desafíos

Emma Navarrete

260

CAPÍTULO 15

Innovación en recursos digitales para modalidades educativas: tecnopedagogía y alfabetización digital con eXe Learning y Moodle

Elisa Urquizo Barraza, Enrique Cuan Duron, Diego Uribe Agundis

276

TABLAS

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 4

Madres universitarias. Estudio sobre las alumnas del sexto semestre en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas durante el 202380

Tabla 1. Matrícula en la Licenciatura en Derecho UAZ	86
--	----

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

Impacto de las habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes de pregrado según la Teoría de los Marcos Relacionales 95

Tabla 1. Muestra los tipos de relaciones	97
Tabla 2. Ejemplos de los ítems del RAI	103

CAPÍTULO 6

La competencia trabajo en equipo en la formación profesional de ciencias de la educación 114

Tabla 1. Resultados de las competencias genéricas	118
Tabla 2. Estrategias de Competencia trabajo en equipo	119
Tabla 3. Primera programación de actividades de intervención de la competencia trabajo en equipo	122
Tabla 4. Comparación de los atributos del estudiante antes y después de la intervención de la competencia de trabajo	124

CAPÍTULO 8

¿Asignaturas para titular? Apuntes analíticos a resultados de 3 asignaturas de la educación normalista en Historia del plan 2018 150

Tabla 1. Evaluación de Epistemología de la Historia	159
Tabla 2. Evaluación de Hermenéutica de la Historia	159
Tabla 3. Evaluación de Teoría de la Historia	163

CAPÍTULO 10

La planeación por Teoría de Situaciones Didácticas: un reto para el docente en formación 189

Tabla 1. Planeación didáctica por TSD	196
Tabla 2. Problema planteado	198
Tabla 3. Problema aplicado	201
Tabla 4. Problema aplicado, variable.	202
Tabla 5. Evidencias de alumnos	203

CAPÍTULO 12

Educando para la investigación: las experiencias en una universidad pública estatal	222
Tabla 1. Profesores de la Unicentro Participantes en la Investigación	229
Tabla 2. Estrategias didácticas utilizadas por docentes en el aula de metodología de la investigación	233
Tabla 3. Conocimientos, habilidades y destrezas requeridas a los egresados por la investigación educativa y por el campo laboral de acuerdo con los profesores	235

FIGURAS**CAPÍTULO 4**

Figura 1. Momento de la maternidad	87
Figura 2. Del monto de los ingresos	88
Figura 3. Dificultades en los estudios	89
Figura 4. Sobre el apoyo familiar	90

CAPÍTULO 5

Figura 1. Muestra la distribución de los datos en el RAI	105
Figura 2. Muestra la distribución por dimensión del RAI	106
Figura 3. Muestra la distribución de los datos en el RAI	107
Figura 4. Muestra la distribución por dimensión del EHS	107

CAPÍTULO 10

Figura 1. Escala proporcional	193
Figura 2. Medidas de los barcos	193
Figura 3. Procedimientos de los alumnos en la resolución del planteamiento	199

CAPÍTULO 14

Figura 1. Pirámide de la Metacognición.	266
---	-----

CAPÍTULO 15

Figura 1. Proceso Tecnopedagógico Ágil en el desarrollo de un recurso digital.	285
Figura 2. Edición del Recurso Digital desde eXe Learning con el eDevice objetivos	286
Figura 3. Especificación de las características del proyecto y los metadatos del RD	286
Figura 4. Exportación del recurso digital	287
Figura 5. Proceso de integrar el recurso digital en un curso	288
Figura 6. El proceso de investigar	289
Figura 7. Proceso de incluir el recurso digital en el contexto de un curso	289

**Educación y formación profesional de pregrado en
México:
docencia con intención de futuro**

Prólogo

Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro es una obra colectiva estructurada en dos partes y compuesto por quince capítulos. En la primera parte del libro, el capítulo de **Magallanes Delgado** ofrece un análisis de los fines de la educación, de la profesionalidad docente y de los aprendizajes necesarios en el contexto democrático del siglo XXI. El ideal de reinventar un nuevo futuro para la humanidad articulado a la educación humanista como palanca para el bien común se presenta como la vía para la adquisición de una conciencia colectiva que propicie la participación y la inclusión, la adaptabilidad, el empoderamiento de la gente y el disfrute de la vida digna. Se hace hincapié en el rol de la escuela, la profesionalidad docente y el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que transversalicen las problemáticas sociales. Aprender a razonar, a ser resiliente y ser responsable debe enseñarse con metodologías activas y desde los principios del aprendizaje sin costuras.

En esta dinámica reflexiva, **Ocaña Salgado y Lugo Villaseñor** señalan que la potencialidad del modelo de la educación holista en el presente, radica en que la comprensión de la realidad está en función de totalidades y procesos integrados; y la primera totalidad es el ser humano. Por tanto, tomar conciencia de esta dimensión significa adentrarse a la espiritualidad, esto es, a la experiencia humana, como una vía para ser mejores personas y conducir al bien común. El paradigma del modelo holista se aplicó de 2021 a 2023 en una muestra de estudiantes universitarios de Morelia, México; en el proyecto se abordaron las dimensiones corporales, emocionales, espirituales, creativas y cognitivas. Las comunidades de estudiantes aprendieron a mirar más allá de sí mismos, desarrollaron valores humanistas y disminuyeron síntomas de depresión, ansiedad o apatía e indiferencia a los temas mostrada al inicio de los cursos.

El estudio de **Van Dijk Kocherthaler y González Ontiveros** se sitúa en los niños y la evolución de los principios de la Fundación de Apoyo Infantil, asociación no gubernamental guanajuatense que impulsa, aplica y recupera los saberes de este grupo etario. Los promotores de la educación popular introducen la educación dialógica y la relación horizontal entre educador y educando, así como el propósito transformador y emancipador; en sus prácticas y propuestas didácticas se fomenta la participación de todos los involucrados. La realidad de las prácticas es que, con algunas excepciones, no se logra establecer un auténtico diálogo de saberes en los niños como sujetos de derechos humanos y sentipensantes para ver y hacer las cosas al margen de los paradigmas ideológicos dominantes.

Soriano Becerra y Quiñones Flores presentan a las madres-estudiantes de nivel universitario de la licenciatura de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas como parte de un entramado institucional y social en el que la inclusión universitaria, como política pública ha sido gradual y se encuentra en constante evolución, pero aún hay situaciones de exclusión. Se sabe que este sector de la comunidad universitaria logra concluir sus estudios si cuenta con personas o redes de apoyo. Dar visibilidad y otorgar voz visibilidad a las mujeres que tienen el rol de alumna madre desde el enfoque de género es una manera de romper con estereotipos, prejuicios y la cultura androgénica que es posible deconstruir gradualmente.

La segunda parte de la obra, inicia con el estudio de **Cepeda Islas, Moreno Pérez y Alarcón Báez** que asumen que los estudiantes de pregrado universitario como el grupo con mayor potencial para desarrollar las habilidades cognitivas y sociales. Habilidades que comprenden la capacidad de razonamiento lógico hasta la competencia para interactuar efectivamente con los demás. Para sustentar esta afirmación toman las bases conceptuales de la Teoría de los marcos referenciales que define la cognición como un proceso fundamentalmente relacional, donde el individuo establece conexiones y relaciones entre estímulos y respuestas en su entorno. Esta Teoría favorece la comprensión del pensamiento humano, los mecanismos de aprendizaje y la resolución de problemas. En el ámbito educativo esta teoría contribuye a la intervención y despliegue de estrategias que promuevan un pensamiento más flexible y adaptativo.

Moreno señala que la formación profesional con énfasis en la pedagogía para la práctica educativa ha tomado impulso en las instituciones universitarias. Esta pedagogía exige un cambio de actitud y de mentalidad del docente, de aportar conocimientos, de compartir a su propia experiencia con fines de reproducción del perfil docente. La formación de nuevos docentes a partir de repensar y reconceptualizar su labor cotidiana en los nuevos contextos, genera una actitud y una mayor autoconciencia de la realidad y la práctica educativa. Con este referente se observa que en la Licenciatura en Ciencias de la Educación se brinda una formación que integra un perfil de insipientes competencias pedagógicas; nivel que puede incrementarse mediante proyectos de intervención orientadas a la competencia de trabajo en equipo.

En esta tesitura, **De la Rosa Reyes** problematiza la formación práctica en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Se presenta la forma en que se lleva a cabo la planeación y el abordaje de los proyectos de prácticas profesionales para los estudiantes de 7º y 8º semestre; se describen los fundamentos que orientan el seguimiento y acompañamiento de las prácticas desde su inicio hasta el fin de la experiencia; se expone brevemente el proceso de evaluación y se hace una reflexión sobre las implicaciones de las prácticas situadas en la relación universidad-sociedad. El referente

teórico se encuentra en las asignaturas de *Fundamentos para la Intervención Pedagógica*, *Intervención Pedagógica Profesional I* (IPP-I) e *Intervención Pedagógica Profesional II* (IPP-2).

Domínguez Cardiel, Álvarez Velasco y Araujo Medrano desde el plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria que se imparte en el Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas, México se situaron en las asignaturas de *Epistemología*, *Hermenéutica* y *Teoría de la historia* para comparar los resultados de aprendizaje de dos generaciones de egresados de séptimo y octavo semestres, para identificar que los contenidos de dichas materias, se alejan de la práctica docente y se convierten en recuperaciones teóricas e historiográficas, dejando de lado la práctica profesional y evitando el desarrollo identitario con la docencia en secundaria; y la composición de estas asignaturas se asemejan más a una formación de investigador en historia.

Castro Fragoso y Fragoso Galbray estudiaron los retos y desafíos que enfrentan las y los egresados de una licenciatura en educación primaria de una institución normalista de México; situación que lleva a las autoras a la autonomía curricular y al curso de Gestión educativa. Afirman que sus docentes en formación carecían de elementos importantes para generar la sinergia entre escuela, padres de familia, autoridades municipales, instituciones privadas o en sus espacios de clase. La calidad con la que se trabaje el formador de docentes, permite llevar a cabo su misión y visión de enseñar y aprender; esta acción pedagógica contribuye a la necesidad de mejorar y de obtener una educación de excelencia.

Morales Ibarra, Hernández Tiscareño y Mártir Rodríguez toman la experiencia de una docente en formación durante la jornada de práctica profesional en una escuela primaria de una comunidad rural de Zacatecas, México para evaluar diseño y ejecución de una planeación didáctica del tema matemático de la proporcionalidad directa, basada en la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau. Refieren las etapas de una situación didáctica y la ocurrencia de situaciones a-didácticas, en donde maestro y alumno, interactuaron en un medio creado para un fin específico y los resultados obtenidos.

Segura Cándido se adentra en la problemática de la escritura académica a nivel superior como instrumento para la construcción de conocimiento y medio en socialización en la comunidad científica. Por ende, la alfabetización académica es uno de los retos a los que se enfrenta la docencia, puesto que este espacio disciplinar de carácter práctico, implica el desarrollo de estrategias y habilidades de una cultura discursiva entre disciplinas, pero también acciones que permiten al alumnado el análisis y producción de textos indispensables para aprender en la universidad. Por tal razón, urge que, en los primeros cursos de la licenciatura en Psicología de una institución superior en México, se potencie

el discurso académico escrito en los educandos, se aplique en quehacer investigativo, se acceda a los productos científicos y consolide el pensamiento crítico.

Lara López y López Damián se colocan frente a dos funciones sustantivas de las universidades públicas estatales en México: docencia e investigación a nivel pregrado. La exigencia de la generación y aplicación del conocimiento disciplinar en las áreas que conforman su oferta educativa, la formación de vocaciones científicas en el alumnado y desarrollar competencias disciplinares e investigativas para este fin, colocan al docente en el campo de la investigación educativa que es multidisciplinario, articula bases prácticas y teóricas y utiliza múltiples métodos y enfoques de investigación. En consecuencia, para llevar a cabo investigación en el campo educativo se requiere tanto una formación y capacitación tanto didáctica como en investigación especializadas. El estudio se sitúa en la Facultad de Educación de la Universidad Pública Centro Sur [Unicentro].

Romero Zárate afirma que, para el aprendizaje de un idioma, se requiere del desarrollo de capacidades cognitivas para comprender mejor las estructuras del idioma y poder hacer una diferencia entre una lengua y otra, en este caso, el inglés. Para lograr el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se requiere de un aprendiz que sea capaz de llegar a dominar las estructuras del idioma en una situación comunicativa, con una actitud dispuesta al aprendizaje del idioma; por el contrario, su aprendizaje sería nulo. Factores como edad, influjo social de la escuela, familia, entorno, medios de comunicación, situación geográfica, ambiente escolar bilingüe o monolingüe son determinantes a considerar al momento de considerar las metodologías para llevar a cabo la enseñanza. No obstante, la actitud o predisposición en el estudiantado para aprender un idioma es crucial en este proceso metacognitivo.

Navarrete problematiza la forma en que el profesorado evalúa el progreso y el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de avance tecnológico del presente y el influjo del aprendizaje híbrido en pospandemia. Se afirma que el aprendizaje híbrido ha transformado la educación al fusionar la interacción en el aula con la flexibilidad de las plataformas en línea. Los docentes que se perciben como parte de la generación en transición tecnológica, advierten que en el modelo híbrido, el reto de mayor envergadura es de tipo pedagógico, más que tecnológico debido a que, pese a la capacitación en el uso de herramientas diseñadas para la evaluación de los contenidos de un curso en línea, que es muy amplia y accesible, evaluar de manera objetiva los contenidos de un curso híbrido es un aspecto sin resolver porque existe el temor al engaño y al fraude por parte de los alumnos.

Urquiza Barraza, Cuan Duron y Uribe Agundis dan a conocer el fundamento tecnopedagógico y metodológico para la creación y difusión de un recurso digital para su

uso desde una plataforma educativa, desde un repositorio de recursos digitales o un sitio web., bajo el modelo tecnopsicológico denominado ágil, haciendo alusión a las metodologías ágiles del desarrollo de software. Se incluye una descripción de la herramienta de edición eXe Learning como editor del recurso digital y su exportación al medio de visualización en el LMS Moodle. Este recurso responde a la iniciativa de 2023 de la UNESCO de ampliar el Aprendizaje Digital Público, en virtud de que las tecnologías digitales son una necesidad social y un derecho básico para un mundo que está en constante cambio y frente a incidentes de salud inéditas como fue la pandemia de COVID-19.

1

Sentidos de la educación democrática para del desarrollo sostenible en siglo XXI

María del Refugio Magallanes Delgado

Resumen:

Se analizan los sentidos de la educación democrática en el contexto del desarrollo sostenible para el siglo XXI. En 2015, la UNESCO afirmó que reinventar un nuevo futuro para la humanidad en un mundo permeado por la incertidumbre y la falta de conciencia colectiva era posible. Dejar atrás los fines utilitaristas de la educación por los ideales de la educación humanista como el bien común era imprescindible para propiciar la participación y la inclusión, la adaptabilidad, el empoderamiento de la gente y el disfrute de la vida digna. En tres apartados se describen las implicaciones de educar para el bien común desde el espíritu democrático humanista de 2015 al presente. Se hace hincapié en el rol de la escuela, del docente y la importancia de implementar metodologías que favorezcan la coparticipación, la distribución y la emancipación. El aprendizaje relevante y sostenible como categorías de análisis dejan al descubierto que aprender es un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción. Aprender a razonar, a ser resiliente y ser responsable es meta-cognición sociocrítica; ésta debe enseñarse con metodologías activas y desde los principios del aprendizaje sin costuras.

Palabras clave:

Educación democrática, bien común, profesionalidad docente, aprendizaje relevante, aprendizaje sin costuras.

Magallanes Delgado, M. del R. (2024). Sentidos de la educación democrática para del desarrollo sostenible en siglo XXI. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 24-42). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c306>



Introducción

La pandemia provocada por el virus SAR-Cov-2 en el 2020 fue una coyuntura histórica que generó un número importante de análisis sobre la situación de la educación y de los sistemas educativos en cada país. Algunos estudios fueron inmediatos y otros surgieron al calor de las declaratorias sobre el regreso gradual a la presencialidad escolar. Ambos centraron su atención en los problemas estructurales e impacto social y pedagógico de los mismos, y en la inequidad educativa dominante (Pozo, 2020). Asimismo se reabrió el debate de los fines de la educación, de la profesionalidad docente y de los aprendizajes necesarios en un escenario más incierto que nunca (Monereo, 2021) y la relevancia de reconocer las bondades de los recursos tecnológicos en la educación para considerar la posibilidad de realizar cambios en la modalidad de enseñanza, es decir, emprender procesos de enseñanza híbrida (Pérez, 2021; Mejía, 2022).

Este panorama desolador se reforzaba con el discurso de una normalidad interrumpida y la añoranza del regreso a la normalidad para contener las implicaciones del cese de actividades en las instituciones educativas. A nivel superior, se afirmó que en América Latina y el Caribe estas instituciones mantuvieron casi completamente cerradas sus plantas físicas durante cerca de año y medio, lo que tuvo serias implicaciones para la educación, para la investigación, la gobernanza y para la relación de las IES con la sociedad. La reanudación paulatina de las actividades en la modalidad remota no se había dado al mismo ritmo ni con el mismo nivel de calidad en los países de la región, ni si quiera entre las IES de los mismos países. Si bien, ya se había emprendido la continuidad de la educación superior, se requería valorar el acceso al internet como bien público, alcanzar mayor calidad, igualdad, inclusión y productividad en las universidades (Mejía, 2022).

La gravedad del confinamiento también alcanzó a los niveles educativos básicos. Con base en un estudio del 2021, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), informó que la pandemia por el Covid-19 provocó que “a nivel mundial 77 millones de niños dejaran las aulas ante las medidas de confinamiento por más de 18 meses” (UTPL, 2022, s/p). Tal catástrofe fue inevitable, pese a que en Argentina e Inglaterra, la escuela burbuja fue una propuesta de educación presencial controlada que se llevó a cabo en las instalaciones oficiales y con aprobación del gobierno. Las clases fueron de dos horas y en tanda, se realizaban al aire libre, el grupo no excedía los 10 estudiantes y la sesión era una vez por semana o quincena; pero los rebotes de casos de Covid-19 provocó su cierre. Otra modalidad presencial fue la escuela clandestina, esto es, espacios creados de manera provisional en casa en los que, familia y docentes organizan contenidos y horarios propios para dar seguimiento al plan de estudios (García-Bullé, 2021).

En este marco situacional, esta investigación analiza los sentidos de la educación democrática en el contexto del desarrollo sostenible para el siglo XXI. El supuesto que se tomó como punto de partida en el análisis fue la justificación central del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), del 2015: la reorientación de la visión utilitaria de la educación estuvo motivada por la esperanza de reinventar un nuevo futuro para la humanidad en un mundo permeado por la incertidumbre y la falta de conciencia colectiva. Esta utopía presenta a la educación humanista como el bien común que propicia la participación y la inclusión, la adaptabilidad, el empoderamiento de la gente y el disfrute de la vida digna participación e inclusión sustantiva. Este ideal transversaliza los objetivos, acciones y metas de desarrollo de la agenda 2030 y motiva las reformas educativas de algunos países del mundo.

Esta premisa general se presenta en tres apartados. En el primero, se reseñan las implicaciones de educar para el bien común desde el espíritu democrático humanista, el cual enfrentó y superó el incidente crítico de la pandemia de Covid-19. La necesidad de reinventar el futuro de la educación se revitalizó en esta coyuntura en tal magnitud, que se advirtió que el empoderamiento y el desarrollo de capacidades en toda persona era posible e indispensable en un mundo caracterizado por la incertidumbre.

En el segundo se hace hincapié en el rol de la escuela, del docente y las metodologías para recuperar tres características esenciales de la educación democrática: la coparticipación, la distribución y el enfoque emancipador. Elementos que atraviesan y articulan la profesionalidad docente, los organizadores curriculares y los contenidos a enseñar en aras del fomento de competencias vitales. Frente a la pandemia, hacer docencia de manera convencional no fue suficiente. Las dimensiones pedagógicas, psicoafectivas y tecnológicas se ponderaron como sustantivas para contar con docentes estratégicos, dialógicos e híbridos, respectivamente.

En el tercero se toma al aprendizaje relevante y sostenible como dos categorías que dejan al descubierto que aprender es un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción. Por lo tanto, conocimientos, habilidades, actitudes y valores a aprender en la escuela necesitan transversalizar con las problemáticas sociales y ofrecer soluciones. Aprender a razonar, a ser resiliente y ser responsable es meta-cognición sociocrítica; ésta debe enseñarse con metodologías activas y desde los principios del aprendizaje sin costuras.

Educación democrática para un mundo en crisis

En el 2015, la UNESCO declaró que el logro de una educación democrática y humanista, demandaba el replanteamiento de la educación como bien común. Este

cambio obedecía a la necesidad de responder a las exigencias de un mundo y una sociedad que se transformaban continuamente. Asimismo, la vigencia de aspiraciones democráticas inconclusas como la promoción de los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, y el fomento del desarrollo sostenible e inclusivo, representaban un compromiso ético que necesitaba materializarse y readaptarse, si se quería que las personas aprendieran a vivir en un planeta y una sociedad que estaba bajo presiones económicas, políticas, sociales y culturales de tipo estructural que profundizaban la desigualdad e inequidad (Bokova, 2015).

La manera de contener y revertir estas asimetrías era educar para el bien común, esto es, para el nosotros. Lo común se define como “un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad [...] para hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar a un sujeto colectivo” (Laval y Dardot 2015, como se citó en la Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 7).

En el contexto de incertidumbre y problemáticas derivadas de la inequidad política, social, económica y cultural del siglo XXI, el bien común es una categoría que:

Permite superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de ‘bien público’, pues se centra en un proceso participativo a la hora de definir lo que es un bien común que tome en consideración la diversidad de contextos, conceptos de bienestar y ecosistemas de conocimiento. (Bokova, 2015, p. 11)

Por su parte, la educación para el bien común hay que entenderla como un esfuerzo colectivo y comunitario que tiene como base el principio co-distributivo y un enfoque educativo liberador que está a favor de conocer y estudiar la realidad a profundidad, realizar acciones que transformen dicha realidad de la sociedad desde sus estructuras y mejorar las condiciones de vida de los grupos sociales que se encuentran en situación de precarización constante e histórica (Ambrosy, 2023).

En este sentido, ir más allá de la alfabetización y centrarse en la construcción de entornos de aprendizaje con mayor justicia social, equidad y solidaridad mundial son directrices esenciales en los sistemas de educación que ratificaran tal cambio. En este contexto, la finalidad de la educación en el siglo XXI es apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de las personas en relación con los demás y la naturaleza. Por lo tanto, reconocer que el futuro sostenible para todas y todos era posible, y que el aprender a aprender como fundamento del bien común, contribuía al desarrollo de tres tipos de competencias: las fundamentales, las transferibles y las técnicas y las profesionales (Bokova, 2015).

Vistas estas competencias como un conjunto de variables progresivas interdependientes que se plasman en un currículo y que se materializan en acceso y construcción de conocimiento, habilidades, valores y actitudes humanistas. Los objetivos se orientan a la participación y la inclusión, en consecuencia, planes y programas necesitaran organizadores curriculares que se rijan por los principios de la justicia social y económica, igualdad y responsabilidad medioambiental.

El anuncio de un cambio: educación humanista

Por ejemplo, en México, la Ley General de Educación de septiembre de 2019, hunde sus raíces en esta dinámica transnacional. La educación como derecho constitucional y humano para el desarrollo sustentable, implica una nueva relación entre el Estado educador, el Sistema Educativo Nacional, las políticas públicas, las agencias culturales y las y los agentes educativos, a fin de propiciar y salvaguardar la dignidad humana, el desarrollo de capacidades integrales en las personas y el bienestar social. Con este enfoque, la educación como medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar conocimientos, habilidades y aptitudes personales y profesionales, contribuía al mejoramiento de la nación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

Con base en esta Ley, el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación democrática supone un alcance nacional, inclusivo, intercultural, integral y plurilingüe para propiciar cambios en tres ámbitos: el logro de aprendizaje de las y los educandos, el desarrollo de su pensamiento crítico, y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. Por otro lado, el ejercicio del derecho a la educación, como proceso, coloca el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos al centro; a las y los docentes como profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica, como palancas y mediadores sociales, y al Estado como ente comprometido a brindar un servicio con equidad y excelencia (DOF, 2019).

El desarrollo integral permanente, el respeto a la dignidad humana, la difusión de los derechos humanos, el fomento del amor a la patria, educar en los valores de la cultura de paz, la honestidad y el civismo; la comprensión, el aprecio, el conocimiento y la enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación; y el respeto a la Naturaleza, entre otros (DOF, 2019), han de ser fines de la educación, que hagan de las y los escolares, “personas educadas”, es decir, individuos que tengan la capacidad de liderar su vida (Bernal y Carrica, 2014).

Esta capacidad se convierte en el bastión para vivir en un mundo incierto, que día a día, necesita reconsiderar la relevancia de la educación en un mundo caracterizado por la

diversidad. Una auténtica educación será aquella que forma los recursos humanos que se requieren para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos, vivir juntos y en paz y en armonía con la naturaleza. De ahí que, toda forma de aprendizaje organizado ha de orientarse al empoderamiento y al desarrollo de capacidades para llevar a cabo una transformación social (Bokova, 2015).

El cambio transformador como necesidad ineludible

En esta tónica, el cambio transformador anunciado en 2015 por la UNESCO era ineludible después de la pandemia. Para Torrego y Díez (2020), el regreso a la presencialidad y la apertura a la modalidad de enseñanza era una discusión y análisis superficial; lo realmente importante era reconsiderar la educación de cara al futuro. Efectivamente, en el contexto de la crisis derivada de la pandemia había dos percepciones dominantes: la educación que no servía y la educación que estaba por venir, esto es, la del futuro. Esta última representaba la primavera del cuidado mutuo, de la solidaridad, del valor del profesorado para improvisar y pasar de la noche a la mañana, de lo presencial y de las relaciones personales, a la virtualidad, en un sistema educativo sin recursos y dirección clara del enfoque humanista.

Advertir que la crisis generaba una primavera del cuidado es parte de los principios básicos del movimiento alternativo de la *Escola Nova* en España. Se trataba entre otras cosas dar un nuevo impulso al concepto integral de primaveras pedagógicas que se acuñó a principios del siglo XX para hacer alusión a un proceso de reiniciación después de una crisis, en las que se intenta asentar “nuevas formas de vivir e impulsar la prosperidad después de una gran disrupción” (Grané y Forés, 2018, p. 28).

En este caso, la disrupción fue provocada por la pandemia, pero su origen estaba en el pasado inmediato. De esta manera, según Torrego y Díez (2020), la pandemia enfrentó dos relatos educativos: el neoliberal y el del bien común, es decir, el fundamentado en los intereses individuales y el modelo del humanismo y los derechos humanos. Si los sistemas educativos en el mundo realmente deseaban el cambio, debía elegirse la narrativa de la educación como bien común para potenciar el aprendizaje vivido, pero sobre todo, para retomar y encausar las recomendaciones de la Agenda 2030, particularmente, el que considera a la educación como un igualador potencial.

Un elemento esencial de la educación como igualador es su carácter activo, esto es, incide en el desarrollo metacognitivo y político. Por ende, construir lo común, desde el modelo antropológico es forjar una ciudadanía activa, la cual implica que:

educar es mucho más que instruir [...] Es importante que la educación escolar valore no solo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad. (Díaz-Salazar, 2016, p. 74)

La base de este crecimiento es la ciudadanía activa que es recomendable iniciar a temprana edad, si en verdad se quiere alcanzar una transformación ecosocial que frene el influjo negativo del capitalismo. De esta manera, la ecoeducación es una acción humana que forja mentalidades, sentimientos, deseos y comportamientos colectivos (Díaz-Salazar, 2016).

Desde el eje de conciencia social, educar para el activismo social, significa tomar partido y asirse de la ética de la responsabilidad ciudadana y deberes humanos de fraternidad universal. Esta educación ha de incidir en todas las áreas existenciales del ser humano: sentido de la vida, visión de la realidad, sentimientos y emociones, dolor, indignación, rabia, rebelión y movilización organizada (Díaz-Salazar, 2016). Por lo tanto, educar en el cuidado del otro, va más allá de una declaración de intenciones; demanda realizar reformas radicales en el sistema educativo (Torrego y Díez, 2020).

De esta forma, las dimensiones que implican el bien común son la formación para la autorrealización personal, la formación ética para construir un proyecto de vida libre y responsable y formación ciudadana para la participación social y el bien común; forjar una buena cultura ética y alcanzar la inclusión integral (Ambrosy, 2023). Dicho en otras palabras, la educación para la ciudadanía es esencial para que las y los estudiantes puedan:

ser arquitectos de sus propias vidas y que la educación para la ciudadanía era el camino lógico empoderarlos en ese sentido [...] la educación global como una manera de llevar los desafíos del mundo real a la escuela, a través de un currículo retador, riguroso y de alta calidad que ayudaría a los estudiantes a desarrollar la capacidad de comprender y participar en un mundo cada vez más interdependiente. (Reimers, 2020, p. 12)

Pensar los procesos educativos para el bien común desde la complejidad demanda rupturas geopolíticas para iniciar una educación para el nosotros que tenga como basamento el derecho a humano a la educación sustantiva, a la emancipación y la voz de la cosa pública.

De esta manera, lo que se puso en valor durante la pandemia, es decir, de febrero de 2020 a marzo del 2021, fue la cooperación mutua y la solidaridad del modelo público inclusivo para que nadie se quedara atrás de manera real, sobre todo, las familias en

situación de vulnerabilidad, que ante las brechas digitales¹, sociales y culturales, valoraron el efecto compensador del colegio (Torrego y Díez, 2020). Este valor no es nuevo, pero es ignorado por los gobiernos en turno, más de lo que se desea y conviene para materializar una educación con base humanista y en derechos humanos.

Cabe advertir que lo común: “no es la panacea ante las políticas neoliberales y existe el riesgo de que sea cooptado por la lógica capitalista” (Fernández y Monarca, 2022, p. 175). Sin embargo, construir una escuela y una educación comunes por medio de la interpelación del proyecto neoliberal, en el mundo o era de la individualización es un desafío.

Profesionalidad docente: el eterno proceso inconcluso

Si la escuela y el profesorado tienen la responsabilidad de contrarrestar lo que pasa en el mundo, entonces, construir bien común desde la educación es esencial. Esta construcción toma ejes como la cultura de paz, la ciudadanía, la resolución de conflictos, la educación ambiental y la conciencia social, entre otros. Aunque también demanda reinventar metodologías, priorizar contenidos de enseñanza eficientes, asequibles y útiles para el alumnado como responsabilidad pública y ética. Para que las metodologías estén acordes al vaivén social y disciplinar, debe enfatizarse tres de sus características básicas: la coparticipación, la codistribución y el enfoque emancipador para conocer a profundidad la realidad para transformar la situación de los grupos más vulnerados históricamente (Ambrosy, 2023).

Un antecedente inmediato: la innovación profesional desde el enfoque crítico

Barraza en el 2010 señaló dos elementos sustantivos del discurso tecnocrático del sistema educativo mexicano: el magisterio era el agente educativo que operaba planes y programas de estudio de manera vertical. Pero, al mismo tiempo, este agente la poseía el potencial educativo para resarcir o reparar la práctica profesional subordinada a la enseñanza prescriptiva, por medio de la autonomía. Este reconocimiento abría la puerta a la institucionalización de la profesionalidad del docente por un rumbo nuevo: la innovación (Barraza, 2010).

1 La brecha digital, uno de los mayores retos que, no solo ha sobrevenido asociado a la pandemia, sino que lleva muchos años presente en el ámbito educativo y social. Esta carencia fue planteada por la UNESCO en el año 2000 en la Declaración del Milenio. Entre sus 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio, se presentó la erradicación de la brecha digital. Ninguno de estos objetivos se llegaron a alcanzar en su totalidad, por lo que la ONU tuvo que incluirlos en el año 2015 dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de cara al año 2030 (Pérez, 2021).

La profesionalización del docente se refiere “al nivel de dominio de su actividad, es decir, que sea capaz de ejercerla con el máximo de conocimiento de sus fundamentos teóricos y de destreza en el manejo de sus habilidades y sus técnicas” (Olmedo, 1987, p. 3). Una vía para superar esta noción de profesionalidad era la innovación educativa crítica, que como campo disciplinar, promete el desarrollo de la autonomía profesional y social de los agentes educativos, particularmente del profesorado, pero también la emancipación colectiva de la comunidad escolar. De esta forma, una educación diferente es un proceso que se sustenta en la autonomía del profesorado y la capacidad que tiene éste de llevar a cabo la construcción problemática de la realidad educativa, es decir, una práctica profesional diferente (Barraza, 2010).

El llamado al cambio estaba hecho. Pero, dejar atrás la práctica profesional con orientación técnica para emprender una práctica profesional desde el enfoque crítico progresista representa un gran desafío. El significado de la práctica tecnocrática está en el uso y control de los medios -recursos materiales- para lograr los fines deseables ya preestablecidos en planes y programas de estudios. Mientras que el significado de la práctica profesional crítica hay que descubrirlo en el diálogo y la colaboración para la construcción de medios y fines deseables para la educación (Magallanes, 2022).

En este exhorto subyace una realidad estructural: el déficit financiero. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Bokova, 2015), advierte que en los últimos años se ha presentado una tendencia a nivel mundial de desprofesionalización de las y los docentes debido a la reducción de los recursos destinados a la educación, a la precarización del trabajo docente, a la estandarización de las evaluaciones al profesorado, así como a la adopción, por parte de las instituciones públicas, de formas de gestión propias del sector privado.

A fin de revertir este proceso se requiere plantear programas de formación pedagógica profesionalizante cuyos objetivos estén en sintonía con el objetivo general de: “formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente” (Bokova, 2015, p. 58). Por su parte, la *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, publicada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2016, señala, en el Objetivo 4 enfocado a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 15), como meta para elevar la calidad educativa sumar esfuerzos para “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados” (ONU, 2016, p. 16), sobre todo en los países en desarrollo.

Los avances en la universalización de la educación y la incorporación de niñas y niños a la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, son relevantes, pero con base en el principio de la calidad, debe ofrecer aprendizajes pertinentes y efectivos en este sector de la población. El aseguramiento del acceso igualitario de mujeres y hombres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la universitaria, tiene que vincularse a la adquisición de competencias para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento. Para tales fines, es imprescindible, proporcionar formación docente organizada al profesorado (ONU, 2016).

Otro elemento paralelo a la profesionalidad docente era centrar la atención el currículo y el libro de texto. El currículo enciclopédico, cargado de temas y repetitivo emanado del modelo industrial del siglo XIX no era antes de la pandemia ni en pospandemia acorde a la realidad. Se necesita un conocimiento y currículo sustantivo, es decir, ecosocial. Este currículo implicaba la inclusión de temas relevantes como el feminismo, la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo, entre otros, para que el alumnado pueda conocer el mundo y analizar los problemas de la humanidad. Los contenidos deben salir del enfoque disciplinar y dar la vuelta al modelo interdisciplinar, trabajar por proyectos para comprender de forma crítica la vida pública y transformarla con base en la justicia social (Torrego y Díez, 2020).

Otra cosa necesaria era revisar el papel de las editoriales en la educación pública y de ser posible, limitar su injerencia en la selección de contenidos. Abrir la posibilidad para que el profesorado elabore materiales escolares es un asunto público relevante para impedir que el mercado editorial defina lo que es sustantivo enseñanza y aprender en el colegio. Asimismo, lo esencial en la educación era defender la vida, impulsar el modelo de la educación lenta que fomente el deseo de aprender; construir comunidades educativas, hacer efectivos los derechos de la educación pública inclusiva, exigir presupuestos más altos, duplicar el profesorado en el aula, estabilizar la plantilla de docentes, incorporar otros profesionales en el proceso educativo; prevenir la reprobación para que nadie se quede atrás, sustituir la evaluación punitiva por la formativa, educar para decrecer, es decir, dejar de consumir y producir solo lo necesario (Torrego y Díez, 2020).

La docencia frente a lo inesperado y hacia el futuro común

En este sentido, investigaciones recientes sostienen que brindar educación en tiempo de contingencia por Covid-19, fue una problemática compleja. En México, estudios a nivel nacional reflejan que los retos más acuciantes enfrentados por las y los docentes fue la atención a las y los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, la retroalimentación y brindar apoyo emocional. Además, las necesidades tecnológicas, pedagógicas y emocionales del profesorado se profundizaron; y la gestión del teletrabajo académico fue terreno novedoso en la mayoría de los casos (Medina y Garduño, 2021).

Una docencia *online* para la que muchas y muchos no estaban preparados, puso de manifiesto la ausencia de competencia digital de un gran número de los implicados en el hecho educativo: profesorado, alumnado y familias.² Esta deficiencia se unía, en la mayoría de los casos, a una falta de formación para el uso didáctico-creativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, algo que, en pleno siglo XXI, debería ser obligatorio para las y los docentes de cara a actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2021).

Pero en pospandemia tocaba tomar decisiones importantes sobre las prioridades del aprendizaje, la capacitación y la enseñanza para hacer frente a las situaciones educativas del presente y las del futuro inmediato. Todo indica que es tiempo de repensar y reconstruir las formas de enseñar y aprender, de reflexionar y dudar sobre lo que hace diariamente el profesorado en la escuela, no solamente para darse cuenta del sentido y significado de su práctica docente, sino para reconocer que la escuela había dejado de promover aprendizajes imprescindibles para toda y todo ciudadano en el siglo XXI, antes de la pandemia (Pozo, 2020), pero a pesar de ello, se debe propiciar un regreso masivo, seguro y de calidad a la escuela.

Efectivamente, en el contexto de pospandemia, las necesidades educativas expuestas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos en 2011, reaparecieron corregidas y aumentadas, dando una continuidad a la incidencia crítica de la educación de la primera década del siglo XXI. Garantizar el aprendizaje para todas y todos, formar aprendices permanentes, rendir cuentas a la sociedad y mejorar la profesionalidad del profesorado era y es algo impostergable. Pero ahora el desarrollo de esta profesionalidad abarca tres perspectivas: la pedagógica, la psicoafectiva y la tecnológica para contar con docentes estratégicos, dialógicos e híbridos, respectivamente (Monereo, 2021).

El cambio que demanda el contexto de pospandemia debe ser a largo plazo. La utilización de formatos *online* reprodujo una pedagogía bancaria y transmisiva. La motivación, la percepción de autoeficacia y compromiso cognitivo disminuyó en el estudiantado. La comunicación y la conectividad por *Whatsapp* se ocupó, de manera fallida, en brindar instrucciones de trabajo de algunos contenidos escolares a la persona que fungió como tutora o tutor de la enseñanza en casa. Superar esta incidencia crítica reclama articular tres niveles: la formación personal de las y los docentes, renovar la organización del centro educativo y revisar y modificar las políticas educativas de cada país (Monereo, 2021).

2 El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) de España, en el 2012 creó el proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente, que venía a reforzar lo que desde Europa, proponía el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (*DigCompEdu*), que desarrolla 22 competencias organizadas en seis áreas (información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas), centrándose en la utilización de las TIC no como recurso tecnológico, sino como recurso pedagógico para innovar en el ámbito educativo (Pérez, 2021).

El enfoque pedagógico sugiere emplear la enseñanza estratégica que consiste en tomar decisiones conscientes e intencionales para lograr determinados aprendizajes en las y los alumnos atendiendo a su contexto. En este sentido, ahora más que nunca era urgente aplicar métodos como el análisis de casos, la resolución de problemas, y el diseño y desarrollo de proyectos educativos. También era vital el desarrollo de actividades que se orienten al denominado *aprendizaje-servicio*, y que las y los profesores indaguen sobre el impacto de su práctica docente para reorientar una enseñanza para la acción (Monereo, 2021).

Dicho en otras palabras, el retorno práctico del constructivismo, esto es, su metodología, era urgente para que el profesorado provocara de manera deliberada cambios cognitivos estables, pero lo más importante, predisponer al estudiantado que estuvo privado de acciones de socialización, para el logro de aprendizajes significativos. Aprender significativamente es un desafío intelectual, de crecimiento cognitivo y de crecimiento afectivo. En el aula, el aprendizaje significativo implica trabajo abierto para atender la diversidad, motivación para generar un clima de aula adecuado, comprender el entorno como recurso, estimular la creatividad para potenciar la imaginación y la inteligencia, y adaptación curricular (Rodríguez, 2011).

Aprendizaje relevante, sostenible y sin costuras

El derecho a una educación de calidad es el derecho a un aprendizaje adecuado y con sentido. Este aprendizaje deberá responder a lo que cada cultura y cada grupo humano, defina como necesario para vivir con dignidad (Bokova, 2015). La consecución de una educación de calidad es “la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible” (ONU, 2016, p. 27).

Visto de esta manera, el aprendizaje se concibe como “un proceso de adquisición de recursos para la comprensión y para la acción, con el propósito de garantizar primero la supervivencia y después la felicidad” (Pérez Gómez, 2016, p. 10). El poder del aprendizaje relevante y sostenible se “desarrolla mediante la vivencia del intercambio cultural, no mediante la limitada instrucción direccional de escenario escolar” (Pérez Gómez, 2016, p. 11). Si bien, “la inmersión en una comunidad de prácticas garantiza la relevancia y sostenibilidad del aprendizaje [...]no necesariamente el desarrollo de la autonomía, la crítica y la creatividad del sujeto que aprende” (Pérez Gómez, 2016, p. 12).

Aprender en la escuela

En la escuela pública se instala y materializa el derecho humano a la educación, pero también debe asumirse que la formación del sujeto colectivo inicia cuando se admite que la educación es un acto político y la desigualdad es un hecho sociohistórico creciente que daña a personas que reclaman:

el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social. También implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente. (SEP, 2022, p. 63)

Por otra parte, la comunidad es algo que se construye con base en las relaciones “dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio” (SEP, 2022, pp. 83-84). pero también, vale la pena reconsiderar que “la escuela no sólo tiene que ir hacia el contexto sino también des-contextualizar, crear nuevas asociaciones a partir de mirar la propia experiencia con otras lentes y perspectivas, porque en esa media permite producir otras filiaciones con la cultura” (Dussel y Acevedo, 2023, p. 29).

El rol que debe tener la educación en la formación integral de las y los ciudadanos del futuro y el lugar social que tiene la escuela en una sociedad que cambia rápidamente y en la que coexisten cosmovisiones socioculturales locales, nacionales y globales, se encuentran en tensión permanente. El currículo escolar sostiene connotaciones políticas que llevan a una sobrecarga de expectativas y resultados esperados que van más allá de las capacidades de la escuela; se expone como producto de consensos y negociaciones para legitimar su puesta en marcha, se fundamenta con marcos y modelos transnacionales que hacen énfasis en el derecho a la educación y a la necesidad de instruir y educar para la inserción laboral y para el ejercicio de una ciudadanía activa, se aboga por una enseñanza y aprendizaje activo, entre otras cosas (Amadio, Operti y Tedesco, 2014).

Aprender en la escuela en la era digital contemporánea es el desarrollo de tres capacidades, cualidades o competencias básicas, generatrices, para todo ciudadano : la mente científica y artística, la mente ética y solidaria y la mente personal. Con estas estructuras mentales los individuos utilizan el conocimiento para comprender, diseñar, planificar y actuar en la realidad; aprenden a valorar la diversidad y respetar la discrepancia y se adentran al desarrollo autónomo, la autodeterminación, la identificación de patrones conscientes e inconscientes de interpretación y actuación de sí mismo, los otros, las realidades sociales cercanas y distantes (Pérez, 2021, p. 106). Algo es cierto, las escuelas están poco arraigadas a la comunidad. En consecuencia, la vida asociativa es frágil.

Por lo tanto, la pregunta por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que necesitan ser aprendidos dentro de la escuela se diversifican. Pero existe el acuerdo de que enseñar el pensamiento crítico, la creatividad y habilidades de colaboración y de comunicación resultan necesarias para lidiar con las situaciones inesperadas. Se recomienda que el modelo curricular que se implemente contenga las 3 R:

razonamiento (pensamiento analítico y crítico y capacidades de resolución de problemas), resiliencia (comprensión para la vida, como la flexibilidad, la adaptabilidad y la autonomía) y responsabilidad (sabiduría o la aplicación de la inteligencia, la creatividad y el conocimiento en pro del bien común. (Luna Scott, 2015, p. 3)

Por ello, el profesorado planifica para potenciar el aprendizaje, genera ambientes de aprendizaje, pone énfasis en el desarrollo de las competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados del alumnado; atiende la diversidad, incorpora temas de relevancia social y acepta la renovación del pacto entre estudiantes, docentes, familia y escuela. Pero también estaba la complejidad del dominio de competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales y el desfase entre contenido de cada campo formativo y el tiempo lectivo destinado para ello (Martínez, 2018).

Para emprender el camino del cambio y la obtención de mejores resultados cuantitativos y cualitativos en el aprendizaje, se necesita ponderar las asignaturas a enseñar³ desde varios principios pedagógicos y reconocer el aprendizaje imprescindible, es decir, básico, del deseable o recomendable, pero sobre todo, observar lo que ocurre en las aulas. Los estudios existentes sobre las prácticas docentes refieren percepciones de algunas ciencias y los métodos de enseñanza. Asimismo, se advierte que las prácticas docentes están influenciadas por la formación inicial y en ciertas ocasiones no son congruentes con los enfoques pedagógicos del currículo oficial (Martínez, 2018).

Uno de los desafíos más complejos y, a su vez, más motivadores, es la adaptación de la metodología tradicional o pasiva a una metodología más activa, cuya finalidad principal es la personalización del aprendizaje. Muchas y muchos docentes están asentados en un modelo clásico de enseñanza que, durante el confinamiento y, con posterioridad, ha fracasado por su falta de flexibilidad y su excesiva mecanización, algo que, cuando se produce algún cambio, es muy complejo de adaptar (Pérez, 2021).

Aprendizaje sin costuras: ecologías para la actividad de aprender

Los principales rasgos de la personalización del aprendizaje es la toma en consideración de los intereses y objetivos personales del alumnado, además de sus características, fortalezas y necesidades; las y los aprendices siguen recorridos de aprendizaje personales en función de sus objetivos, motivaciones y progresos; las y los docentes utilizan metodologías didácticas de indagación que traen al alumnado a enfrentar situaciones auténticas y relativamente complejas; se promueve el acceso del alumnado a recursos y materiales de

3 No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación y actualización docente. Durante mucho tiempo, la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar a los futuros profesores una preparación profesional adecuada. La formación permanente debe suplir estas carencias (Imberón, 1989).

aprendizaje ajenos al contexto del aula, así como el uso de estos recursos en las actividades de aprendizaje que se hacen en el aula; y se favorece el establecimiento de conexiones entre lo que alumnas y alumnos hacen y aprenden dentro de las instituciones educativas y lo que hacen y aprenden fuera de ellas (Coll, 2016).

En esta nueva forma de llevar a cabo los aprendizajes, se requiere, pues, una adaptación al paradigma educativo del siglo XXI, basado en el constructivismo y el conectivismo, en dar el protagonismo al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y aprender de forma conectada, en red, colaborativa y cooperativamente. Es pues, fundamental, que se lleven a cabo metodologías más activas como el aprendizaje basado en proyectos o problemas, la clase invertida, la gamificación, el *design thinking* o los anteriormente citados aprendizajes colaborativo o cooperativo (Pérez, 2021).

Coll (2016), indica que hay que romper los fundamentos convencionales de la educación escolar para ofrecer un *aprendizaje sin costuras*, esto es, a lo ancho de la *vida*. Los rasgos básicos de la nueva ecología del aprendizaje, esto es, del aprendizaje sin costuras son tres. Primero, que el aprendizaje se produce, y se producirá cada vez más, en una variedad de contextos de actividad. Segundo, no hay una separación nítida entre los diferentes espacios físicos, temporales e institucionales en los cuales puede tener lugar el aprendizaje. Tercero, las trayectorias individuales de aprendizaje son vías de acceso a contextos, oportunidades y recursos para el conocimiento en la Sociedad de la Información.

El aprendizaje sin costuras se fundamenta en el principio de la codistribución de obligaciones y derechos entre agentes y agencias culturales como entornos ecológicos valiosos que son permeables, abiertos y dialógicos. Solamente de esta manera, aprender lo ancho de la vida y hacer de cada educanda y educando un aprendiz que enriquece cada día sus experiencias de aprendizaje en y desde los diferentes entornos ecológicos, a pesar de que, en casi todos los países, el sistema educativo es reacio a los cambios institucionales profundos, abrirá el camino para esta nueva corriente del constructivismo del siglo XXI (Coll, 2016).

En este proceso acelerado de pospandemia, la comunidad cibernética del aprendizaje ha empezado a desarticularse como consecuencia del retorno a la presencialidad, la sobrevaloración de la sociabilización y el bienestar emocional, y el deseo prácticas incluyentes cara a cara.

Conclusiones

Las prioridades de la educación, la profesionalización docente y el aprendizaje en prepandemia y pospandemia necesariamente son diferentes, pero existe un basamento

previo al incidente crítico de pandemia: la educación como medio y fin del bien común, la y el profesional de la educación como agente mediador del cambio orientado a la transformación social, y el aprendizaje sin costuras como referente nuevo para hacer de la educación una acción codistributiva en la comunidad.

En la actualidad preocupan quizá tres cosas. Primero, el anquilosamiento de los sistemas educativos, ya sea por financiamiento precario o por la presencia de una voluntad política frágil. Segundo, la educación como bien común, en algunos países, es una narrativa que legitima a los gobiernos en turno, pero en la práctica es un derecho que ha dejado a un número importante de estudiantes en condición de excluidos del sistema. Tercero, la pandemia provocó “aprendizajes inconclusos”; término que refiere a aquellas y aquellos estudiantes que no tuvieron la oportunidad de completar el aprendizaje que habrían cubierto en un año típico. Este sector no abandonó sus estudios, simplemente aprendieron menos de lo que habrían aprendido en un año sin pandemia y en un entorno presencial (Delgado, 2022).

Algunos estudios han pronosticado un efecto dominó que puede llevar a este alumnado a no acabar el bachillerato u obtener un título universitario. Pero, ¿Es realmente este un escenario derivado de pospandemia? Me atrevo a pensar que este efecto dominó es parte del contexto amplio de la incidencia crítica de la educación de principios del milenio. La innovación social de los sistemas educativos, la profesionalización docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje aún es urgente para garantizar el desarrollo sostenible en un contexto histórico cambiante e incierto.

Algo que pasa desapercibido en esta sociedad en la que está instalada la incertidumbre, es que hace falta ralentizar el aprendizaje, que no es otra cosa proponer una educación lenta para aprender con profundidad y con sentido, y facilitar estrategias de reflexión crítica para que el conocimiento sea capaz de promover aprendizajes significativos, autonomía en el alumnado y bienestar psicosocial sostenibles en un contexto de derechos humanos y de desarrollo sostenible.

Referencias

- Amadio, M., Operti, R., y Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. UNESCO.
- Ambrosy, I. (2023). Entrevista al Dr. Juan Martín López-Calva. El bien común, horizonte orientador para una educación e investigación educativa transformadora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, III(1), 229-252. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.539>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. UPN.

- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. Vilalta, (ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació* (pp. 1-37). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Bernal, A., y Carrica, S. (2014). Mujer, desarrollo y educación para el desarrollo. *Revista Edetania*, (46), 181-199.
- Bokova, I. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: UNESCO. <https://shre.ink/DOPQ>
- Delgado, P. (2022, 5 de febrero). Aprendizajes inconclusos: los efectos persistentes de la pandemia. Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-inconcluso>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2022). Acuerdo número 14/08/2022 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. <https://n9.cl/o0dgo>
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. Boadilla del Monte.
- Dussel, I., y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudios 2022. *Perfiles educativos*, XLV (180), 26-35.
- Fernández, N., y Monarca, H. (2022). Lo común en la educación: praxis de lucha social en la escuela. En Collet y S. Grinberg, (eds.). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 175-196). Morata.
- García-Bullé, S. (2021, 22 de julio). Las escuelas clandestinas a un año de la pandemia. Instituto para el futuro de la Educación. <https://lc.cx/pFH8W>
- Grané, J., y Forés, A. (2018). ¿Por qué emergen nuevas propuestas pedagógicas? En A. Forés, y E. Subías, (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 27-35). Octaedro-ICE.
- Imberón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Luna Scott, C. (2015). *El futuro de aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO.
- Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? *Perfiles educativos*, XI(159). 162-176.
- Medina, L., y Garduño, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Nueva Época*, LI, 181-214. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/475/1237>
- Magallanes Delgado, M. (2022). Prólogo: sentidos y razones para una enseñanza diferente. En M. Magallanes Delgado, H. Ortega Neri, J. Rodríguez González, y B. García Sandoval, (eds.). *Mejorar el aprendizaje escolar en México. El reto de la práctica profesional diferente* (pp. 11-22). Astra editores.
- Mejía, S. (2022, 18 de enero). Modelos de aprendizaje más incluyentes, reto de universidades latinoamericanas en pospandemia. Periódico UNAL. <https://n9.cl/04wxi>
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. En *Educar en contingencia durante la covid-19 México. Un análisis desde la dimensión pedagógica, tecnológica y emocional* (pp. 10-23). Fundación SM.
- Olmedo, J. (1987). La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente resolver. *Revis-*

ta de la educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, XVI(62), 1-10.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2016). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. <https://n9.cl/yah6>
- Pérez, A. (2021, 30 de junio). Retos y desafíos de la educación post pandémica. Aula de Encuentros. <https://lc.cx/1zJSLy>
- Pérez Gómez, A. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Editorial SM.
- Pozo, I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Editorial SM.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Editorial SM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2022. *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Anexo*. SEP.
- Rodríguez, M. (2011). Teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d' Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Torrego, L., & Díez, E. (2020, 25 de mayo). La educación en venta. [video]. YouTube <https://n9.cl/t0q9z>
- UTPL (2022, 11 de enero). El principal desafío del aprendizaje pospandemia. UTPL. <https://lc.cx/mxtCwd>

§

Meanings of democratic education for sustainable development in the twenty-first century

O sentido da educação democrática para o desenvolvimento sustentável no século XXI

María del Refugio Magallanes Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>
 mmagallanes@uaz.edu.mx

Abstract:

The meanings of democratic education in the context of sustainable development for the twenty-first century are analyzed. In 2015, UNESCO stated that reinventing a new future for humanity in a world permeated by uncertainty and a lack of collective consciousness was possible. Leaving behind the utilitarian purposes of education for the ideals of humanistic education as the common good was essential to promote participation and inclusion, adaptability, the empowerment of people and the enjoyment of a dignified life. Three sections describe the implications of educating for the common good from the humanist democratic spirit of 2015 to the present. The role of the school, the teacher and the importance of implementing methodologies that favor co-participation, distribution and emancipation are emphasized. Relevant and sustainable learning as categories

of analysis reveal that learning is a process of acquiring resources for understanding and action. Learning to reason, to be resilient and to be responsible is socio-critical meta-cognition; it must be taught with active methodologies and from the principles of seamless learning.

Keywords: democratic education, common good, teacher professionalism, relevant learning, seamless learning.

Resumo:

São discutidos os significados da educação democrática no contexto do desenvolvimento sustentável para o século XXI. Em 2015, a UNESCO afirmou que era possível reinventar um novo futuro para a humanidade em um mundo permeado pela incerteza e pela falta de consciência coletiva. Afastar-se dos fins utilitaristas da educação para os ideais da educação humanística como o bem comum era imperativo para permitir a participação e a inclusão, a adaptabilidade, o empoderamento das pessoas e o gozo da vida com dignidade. Três seções descrevem as implicações de educar para o bem comum desde o ethos humanista democrático de 2015 até o presente. A ênfase é colocada no papel da escola, do professor e na importância de implementar metodologias que favoreçam a coparticipação, o compartilhamento e a emancipação. A aprendizagem relevante e sustentável como categorias de análise revela que a aprendizagem é um processo de aquisição de recursos para a compreensão e a ação. Aprender a raciocinar, a ser resiliente e a ser responsável é uma meta-cognição sociocrítica; deve ser ensinada com metodologias ativas e com base nos princípios da aprendizagem contínua.

Palavras-chave: educação democrática, bem comum, profissionalismo do professor, aprendizado relevante, aprendizado contínuo.

2

Hacia un modelo de educación holista

Zyanya Ocaña Salgado, Elisa Lugo Villaseñor

Resumen:

En este capítulo se hace una breve revisión del sistema o modelo de educación tradicional, en el que se sigue manteniendo una visión reduccionista, mecanicista, e instrumentalista, a pesar de los diversos esfuerzos académicos, iniciativas y enfoques contemporáneos, en la mayoría de las escuelas y universidad públicas se tardan en implementar los nuevos modelos de educación. En contraste se explora y explica qué es la Educación Holística, destacando su enfoque integral en el desarrollo humano, con miras a implementar un modelo educativo en el aula que fomenta la conexión entre mente, cuerpo y espíritu, a través de una educación que no solo nutra el intelecto, sino también otras dimensiones del ser humano, lo que implica cambios profundos de conciencia, tanto en los docentes como en los estudiantes. Para ello, primero se exploraron los enfoques que conforman el marco teórico propuesto, paralelamente, se construye un modelo práctico que se aplica en las aulas y se realiza una observación participativa analizado e interpretado bajo un análisis hermenéutico. Se concluye señalando las características que adquieren las comunidades de aprendizaje holista, es decir se describen las aulas donde ésta se puede aplicar y las transformaciones que se logran y las habilidades que se adquieren en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave:

Modelo educacional; Procesos de aprendizaje; Teoría de la educación; Educación integradora; Investigación social.

Ocaña Salgado, Z., y Lugo Villaseñor, E. (2024). Hacia un modelo de educación holista. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 44-57). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c307>



Introducción

El sistema educativo actual pone énfasis en la dimensión cognitiva de los estudiantes, el coeficiente intelectual, la excelencia y los altos puntajes académicos, con políticas cuyos parámetros ignoran sus necesidades vitales. Frente a este escenario nos preguntamos ¿cuáles son las virtudes de un modelo educativo holista⁴ frente al modelo tradicional de la educación? Educar de forma holista, supone generar aprendizajes que consideren al estudiante como un ser humano complejo, lo que supone cambios relevantes de su conciencia, así mismo en los docentes. Esto implica tratar sus diferentes dimensiones, es decir asumirlos como un ser integral, en esa medida se impulsaría el desarrollo de capacidades que requieren ser tomadas en cuenta para su despliegue

El objetivo de este trabajo es explorar y comprender qué es la educación holista, destacando su perspectiva integral y trascendente, para implementar un modelo educativo en el aula que se sostiene en la interconexión y unidad, en aras de una educación que no sólo considere el intelecto, sino también todos los demás aspectos de los estudiantes.

Algunos de los autores que fundamentan la presente investigación son Ramón Gallegos (1998, 2001), con sus obras *¿Hacia dónde vamos?* y *Una visión integral de la Educación*; Daniel Goleman (1995) y su escrito *La inteligencia emocional* y *El espíritu creativo* (2000); y Fina Zans con su libro *El buen trato como proyecto de vida* (2016).

Para la realización se empleó una metodología cualitativa, realizada en cuatro fases desarrolladas de la siguiente manera; primero, se exploraron los trabajos de teóricos y enfoques que conforman el marco teórico propuesto, paralelamente; en segundo lugar, se construyó un modelo práctico aplicable, en un tercer momento, se implementó en las aulas dicho modelo y se realizó observación participativa durante dos años (2021-2023), impartiendo clases a grupos universitarios, 3 veces por semana, en Cuernavaca, Morelos; en cuarto lugar, se utilizaron técnicas etnográficas, cuyas notas de campo se revisaron bajo un con un análisis hermenéutico. Finalmente, se ha implementado un proceso de evaluación continua, que permite modificar el modelo a partir de la retroalimentación de los estudiantes y observaciones de otros colegas.

El modelo tradicional de la educación

En el contexto de la estrategia de enseñanza predominante en la mayor parte de nuestro país, aún prevalece un modelo educativo que no es suficiente para atender las

4 Holista no es lo mismo que holístico, el primer término hace referencia a realidades trascendentes, mientras que lo holístico se refiere a lo sistemático (Salgado, 2010).

diferentes problemáticas educativas, tal modelo se encuentra desfazado si se compara con el acrecentado dinamismo de las nuevas tecnologías de la información y otros cambios que acontecen a nivel planetario. Tras una revisión histórica se tiene evidencia de que la evolución de la estructura educativa en México no ha cambiado mucho, al menos hasta la última década se mantenía bajo los mismos preceptos, si bien se han hecho algunas modificaciones y hay algunos aspectos que se sugieren actualizar, éstos no han sido realmente cambios profundos, sino sólo de forma y han sido, por lentos, para la inminente y acelerada transformación del contexto social, económico y cultural (Azamar, 2015).

Algunos autores ya han planteado que se requiere una reforma al modelo predominante, como por ejemplo Aleida Azamar (2015), puesto que la educación tradicional está diseñada en algunos de los principios filosóficos del siglo XVII, que además de ser presencial, es decir, físicamente en el aula es la forma preferida y aún hay mucha resistencia al cambio en los docentes del país⁵. Este modelo también se inspira en los preceptos de Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton, bajo de la idea del dominio del hombre ante todo, se ha promovido en este sentido el cientificismo, y con ello sus cuatro pilares: el positivismo, objetivismo, el reduccionismo y el determinismo (Gallegos, 2001).

De acuerdo con lo anterior, el modelo presente aún se coloca dentro de un paradigma mecanicista, en el que podrían enlistarse algunas de sus características, como son; fragmentación del conocimiento; énfasis en el desarrollo del pensamiento; centrada en enseñar; currículo estático, predeterminado, enfocado en las disciplinas, en la ciencia, cambios superficiales de la conducta, disciplina y autoritarismo académico, mayor impulso y centralidad a la inteligencia lógico-matemática, entre otras.

Algunos indicadores como los resultados de la prueba PISA⁶ (2023), señalan que nuestro país se encuentra en rezago en el tema de las ciencias, las matemáticas y la comprensión lectora. Sin embargo, lo anterior pone en evidencia, dos cosas; por un lado, que la prueba se rige con los principios antes mencionados que sólo evalúan ciertas dimensiones cognitivas, pero que, además, indica que el modelo actual tradicional en nuestro país es insuficiente en las áreas que se evalúan. No obstante, también permite ver que la educación oficial está centrada en la idea de que el profesor enseña y los estudiantes deben aprender, por lo que si no aprenden no es asunto del profesor, el compromiso de éste es, en el mejor de los casos explicar bien.

5 Aún hoy en día hay muchos docentes que ven al proceso enseñanza presencial como el más formal y al que más dispuestos están, existe una resistencia en gran parte del magisterio en general una resistencia al cambio. "La resistencia al cambio por parte de los docentes es un problema transversal a culturas y países que continúa irresuelto luego de décadas de investigación" (Córica, 2020).

6 "Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. El objetivo del programa es medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real".

En este escenario, además se tiene registro de la tendencia al abandono escolar en todo México, de acuerdo al Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (por sus siglas en inglés PNUD), sobre todo durante y posterior a la pandemia, con lo cual se ha recrudecido la desigualdad (Sulmont & Martínez, 2022), éste ha sido uno de los principales argumentos de algunas personas que intentaron explicar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (por sus siglas en inglés PISA), en el 2022 situando a México en el lugar 51 de los 81 países participantes. Sin embargo, la responsabilidad no es solamente del Covid-19, si bien es una variable importante en estos indicadores, no es lo único que genera la deserción estudiantil y el rezago escolar en el que nos encontramos en el país, tenemos que mirar un poco más profundo.

Algunos autores, como Howard Gardner y Thomas Hatch (1989), han señalado que debería haber instrumentos de evaluación que permitan conocer qué tan integral o reduccionista está siendo la educación. Bajo esta sugerencia nos queremos aproximar al eje medular del presente trabajo, porque se responsabiliza al estudiante en ambos casos. Varios autores han coincidido con que el Cociente Intelectual (CI), en inglés Intelligence Quotient (IQ) CI, así como otros tipos de evaluación, hoy en día siguen dando indicadores únicamente de las habilidades que predicen el éxito en el aula, o que miden el conocimiento del estudiante, pero no están realmente evaluando qué tan preparado están como seres integrales para la vida. Por ello se sugiere repensar la manera se están implementando las nuevas corrientes y tendencias teóricas de aprendizaje y los modelos educativos que ya existen desde hace años, pero difícilmente son llevados a la práctica.

El Modelo de Educación Holista (MEH)

Ante el panorama predominante en la educación actual, se presentan diversas propuestas integrales, una de ellas es el holismo. La Educación holista se origina en los noventa y tiene dos momentos importantes; uno es La Declaración de Chicago sobre Educación (1990), y el otro; la Conferencia Internacional sobre Educación Holista, en Guadalajara, México, tres años después (López, 2018).

El Modelo de Educación Holista (MEH), es una apuesta en la educación integral, progresiva y constructivista, en oposición a la educación tradicional. La espiritualidad es el corazón de esta educación, porque parte de la idea de que somos seres esencialmente espirituales, viviendo experiencias humanas. De acuerdo con este modelo, tanto estudiantes como profesores son un nivel de totalidad con múltiples dimensiones.

El término holista viene del griego *holos*, lo que se traduce como totalidad, “una forma de comprensión de la realidad en función de totalidades en procesos integrados. [...] hace

referencia a un tipo de conciencia integral, que no es otra cosa que el estado despierto de la conciencia libre de condicionamientos dogmáticos” (Gallegos, 2001, p. 13).

Lo anterior es muy importante, ya que es la espiritualidad uno de los elementos esenciales del MEH; sin embargo, generalmente hay mucha confusión con lo espiritual y la religión, aunque regularmente se toman como sinónimos no son lo mismo. De acuerdo con Juventina Salgado, esta palabra amerita que sea explicada y, entendida con gran precisión. La espiritualidad en su mejor sentido debe ser laica, significa una experiencia inmediata y directa con todo, una vía para ser mejores personas, no una disociación y conduce a buscar el bien común. “La espiritualidad es interna y vivencial, mientras que la institución religiosa organizada es ortodoxa autoritaria” (Salgado, 2014, p. 78).

Es este sentido, la espiritualidad es percepción de lo ilimitado, por lo que desde ahí el Modelo de Educación Holista estaría situándose en un lugar opuesto al paradigma mecanicista y científico de la educación tradicional, pues éste promueve la individualidad y competitividad. Agregaríamos entonces, para cerrar esta idea que “la genuina espiritualidad es la percepción de lo que somos como seres trascendentes; más allá de la percepción física, nos conduce hacia una constante evolución de conciencia expandida e incluyente” (Salgado, 2014, p. 79).

Para continuar con las bases del modelo educativo propuesto y siguiendo a Ramón Gallegos, la educación holista

También significa que la realidad es un todo no dividido, que no está fragmentado, que el todo es la realidad fundamental. La visión holista se basa en la integración del conocimiento: ciencia, arte, espiritualidad y tradiciones se articulan para crear una cultura de la sabiduría y superar la fragmentación del conocimiento expresado en las disciplinas académicas, pero dado que no es posible comprender la nueva realidad desde disciplinas aisladas, la visión holista es transdisciplinariedad por naturaleza. (2001, p. 13-14)

Este autor formula gran parte de la filosofía de la educación holista y la sistematiza, afirma que tiene tres fuentes que la sustentan: a) los grandes pedagogos como: Rudolf Steiner, Montessori, Krishnamurti, Pestalozzi, Dewey y Rousseau; b) la filosofía perenne, con el aporte de Aldous Huxley, tomando de Leibniz el concepto de filosofía perenne, refiriéndose a la sabiduría espiritual que ha estado presente en toda la historia de la humanidad y que es la esencia no dogmática de todas las grandes religiones, y finalmente; c) los nuevos paradigmas de la ciencia como: la teoría holográfica del cerebro o la física cuántica, desde la que se argumenta que somos seres interconectados e integrados a todo lo demás (Gallegos, 2001).

Por lo tanto, los procesos de aprendizaje enmarcados en una perspectiva holista supondrán un cambio de conciencia, en el que se impacte otras esferas de la vida diaria, no sólo el campo académico. Se trata de transformar las experiencias personales, en el que antes de buscar el beneficio personal se vea por el bien común. De forma tal, que la espiritualidad supone respeto por los otros seres humanos y por toda forma de vida, si los procesos de aprendizaje se viven como experiencias de interioridad espiritual, es posible encontrar el sentido profundo de la vida, entonces el mundo externo es significativo sólo en la medida en que atiende las necesidades esenciales del ser humano (Salgado, 2014).

Desde la visión holista se están dando pasos hacia procesos de aprendizaje integral que implican cambios profundos en los docentes y en los estudiantes, pues ambas partes se ven interrelacionadas y siempre que se atiende una dimensión del ser humano serán beneficiados todos los involucrados, si se parte de la idea de totalidad. Debido a que cada vez más diferentes disciplinas, como la filosofía perenne o la física cuántica, han señalado está interconexión con un todo, la educación holista sostiene que somos organismos red, que en nosotros hay vida y movimiento, aunque cada uno es diferente físicamente, en su forma de pensamiento y de comportamiento, partimos de la misma unidad y la misma naturaleza.

Las características principales de este Modelo de Educación Holista (MEH) son; que es incluyente; se entiende como un proceso a lo largo de la vida, implica un aprendizaje también de nosotros mismos; promueve el camino del diálogo; es una educación para la paz y el equilibrio. En este sentido, ya adelantaba Abraham Maslow sobre la importancia del equilibrio en la educación, cuando decía que “en la medida en que podemos ser simultáneamente el pícaro, travieso, e infantil y el ciudadano equilibrado, responsable y controlado, en esta misma medida estaremos más integrados y menos disociados” (1983, p. 191). Este autor es parte de la corriente humanista, la visión del Modelo de Educación Holista recupera algunos de estos fundamentos, pero va más allá porque reúne la idea y premisas de otros autores, para construir su modelo de forma integral, transversal y transdisciplinar.

Desde la visión holista se trata de generar en la educación procesos de aprendizaje que impliquen cambios profundos en las prácticas de los diferentes ámbitos sociales, tanto en los docentes como en los estudiantes, donde se atiendan las diferentes dimensiones del ser humano, permitiendo en esa medida desplegar las diferentes potencialidades y, en consecuencia, generar una formación integral. Por lo tanto, dentro de esta investigación se consideraron también las premisas de Daniel Goleman (1995), quien sustenta que hay muchos tipos de inteligencias, lo que denomina “Inteligencias múltiples”, por lo que se consideró y adecuó para el trabajo de esta investigación el proceso de enseñanza implementado a las diferentes inteligencias detectadas en cada estudiante y en su aspecto creativo y por ende creador.

Además, agregamos también la relevancia de la Inteligencia emocional, es decir el campo de las emociones que no podría ignorarse. Para eso se recuperaron los aportes de Daniel Goleman (1995), de acuerdo con él, la alfabetización emocional implica considerar que, debido a las carencias afectivas, los maestros deben ir un paso más allá del modelo tradicional. Por tanto, hablamos de procesos de aprendizaje orientados a hacer de los estudiantes mejores seres humanos, promover y potenciar el desarrollo de sus diferentes capacidades, no sólo formar mejores profesionistas que si bien es necesario, no es suficiente para la vida actual.

A partir de lo anterior, se sintetizan las dimensiones que sugiere atender el Modelo de Educación Holista, y del cual se desprende el modelo aplicado al campo de estudio de esta investigación. Las estrategias que para este trabajo se plantearon y se siguieron durante la aplicación en el aula del se desarrollaron del 2001-2023, es importante señalar que no necesariamente una acción impacta en una dimensión, a veces influye en 3 o 4 dimensiones e incluso a todas. Es decir, están transversalizadas, pero se enlistan de forma que puedan ser sistematizadas, más no por ello pertenecen única y exclusivamente a una sola dimensión y no significa que están jerarquizadas. A continuación, se comentan algunas de las dimensiones y acciones para abordar las mismas:

Con la intención de atender la Dimensión Emocional, se generaron actividades que les permitieran sentir seguridad emocional, enseñar a reírse de uno mismo, bromear y jugar; sugerir actividades que promovieran el amor, la confianza e incentivar la motivación para reducir la sensación de ansiedad y frustración, brindar atención e interés por escuchar y dialogar sobre las preocupaciones de los estudiantes, aunque no fueran sobre temas de la materia en curso.

Para tratar la Dimensión Espiritual, se sugirieron diferentes prácticas de introspección y de silencio para permitirles reconectar con su naturaleza esencial; para ello se les pedía hacer algunos ejercicios de desconexión de los aparatos tecnológicos por algunos momentos, promover la interrelacionalidad; promover la empatía por todos; fomentar los valores, incentivar el autoconocimiento y la introspección, e impulsar acciones por el bien común.

Para la Dimensión corporal, primero se planteó cuidar el lenguaje corporal del docente; y en consecuencia observar el lenguaje corporal de los estudiantes; atender y no minimizar sus malestares físicos o enfermedades; promover la cultura del autocuidado y cuidado del otro, promover el cuidado de la salud física; y atender la no discriminación por características físicas; promover el movimiento corporal en el aula y el aprender cómo se siente el cuerpo y la mente cuando aquietamos ambas, entre otras actividades para hacer conciencia corporal.

En relación con la Dimensión Cognitiva, las acciones implementadas fueron cuidar el aspecto de razonamiento lógico y de sentido común; promover el orden, la adecuada sistematización de información; comunicar y explicar con claridad; conocer y entender a fondo los tópicos del temario; considerar el seguimiento de los objetivos de la asignatura; realizar test evaluativos, ensayos, proyectos finales, exámenes orales o escritos.

Para la Dimensión social, se implementaron muchas actividades grupales, de juegos de roles, de intercambios de parejas, entre otros. Para fomentar los significados compartidos, el compañerismo, el trabajo en comunidad, y/o ejercicios que llevaron a los estudiantes a interactuar con personas del aula o con sus vecinos, ello fortalecía los aspectos culturales y por tanto también el saber comunicarse efectivamente con los otros, se fomentaron espacios de interrelación de forma virtual y presencial, como una cafetería virtual con un foro, donde los chicos podían compartir experiencias y hacer recomendaciones de películas, documentales, podcast o libros que enriquecieran o que sirvieran a los temas que se iban viendo durante las clases; se buscó promover el tejido social dentro y fuera del aula.

Se atendió también la Dimensión estética, para ello se realizaba la interpretación de diferentes obras de arte, aunque no necesariamente la materia tuviera eso planteado en el temario, sino porque permitía al estudiante conocer algunas cuestiones a partir de esta dimensión y de conocerse también a sí mismo, pues el arte expresa momentos sociohistóricos, pero también emocionales. Es decir, atender esta dimensión permite fomentar la sensibilidad en cada persona, lo cual es fundamental en estos tiempos en que poco se nos enseña a conectar con nuestras emociones, porque suele confundirse con fragilidad. Se hicieron ejercicios y propuestas para ser evaluados de diferentes maneras, de acuerdo con lo que el estudiante quisiera crear (un dibujo, un poema, una creación de un mini taller, un minidocumental, un cuento, una canción, una pintura, monografía, folleto o cartel, entre otros).

Para llevar a cabo lo anterior, primero, se buscó el espacio para poder acercarse al objetivo de estudio, que estuvo basado en el MEH, la temporalidad fue del 2021 al 2023, así mismo, se estableció el horizonte por el cual fue creado ese modelo, que son los estudiantes, se aplicó a diversos universitarios de la carrera en ciencias sociales, ciencias políticas y relaciones internacionales de entre 18 y 21 años, en una universidad privada, donde el número de estudiantes por aula, permitió la aplicación y seguimiento en cada uno (9 a 14 alumnos), fue en Cuernavaca, Morelos y las clases eran híbridas, es decir, mitad presencial y mitad virtual.

Luego de la descripción muestral, se consideró implementar en las clases un ambiente apoyado en lo que Fina Sanz (2016), denomina Proyecto del buen trato, este comienza

con el espacio relacional con uno mismo, hasta de relaciones más complejas con los otros, argumentando que a partir de él se pueden tender puentes de transformaciones socioculturales importantes. Entre sus características se enfatiza respetar la singularidad a la cual se dirige éste, pero se desprenden también una serie de valores puntuales (Sanz, 2016).

Siguiendo a la autora, algunos aspectos del *buentrato*⁷ relacional, implicaría características como; saber dar y recibir, saber escuchar, mantener un respeto mutuo, tener un cuidado mutuo, que exista una disponibilidad amorosa, saber compartir espacios, saber expresarse, manejar las emociones y resolver conflictos, saber negociar, aprender asumir límites, aceptar frustraciones y tener proyectos compartidos, así como, saber despedirse, entre otros (Sanz, 2016).

Resultados y discusión

Dado lo anterior, ¿por qué virar hacia un Modelo de Educación Holista? Como ya se ha señalado, el sistema educativo que hoy predomina aún encuentra su sustento en el pensamiento de Descartes, Bacon y Newton (reduccionista, mecanicista e instrumentalista). A pesar de las diversas políticas y enfoques contemporáneos, en la mayoría de las escuelas y universidad públicas, tardan en implementarse los nuevos modelos de educación. Por lo tanto, además de revisar teóricamente algunos principios del MEH, es necesario señalar que, dentro de las características observadas en éste, destaca la interconexión y la totalidad en los seres humanos, como ya fue explicado anteriormente.

Tal como se comentó al inicio de este trabajo, para la realización de la metodología se usó el pensamiento hermenéutico, que se conformó de:

- a) el principio de determinación del topos de la comprensión, que exige poner de manifiesto las relaciones de sentido que nos vinculan con lo que queremos comprender; b) el principio de corrección que permite que toda comprensión “mejore” permanentemente tanto nuestra interpretación de las cosas como la auto-descripción que los actores hacen de sus propios actos, y c) el principio de la sensibilidad para el acontecer que demanda una escucha atenta de todas las posibles relaciones de sentido que configuran los fenómenos, así como de las constantes variaciones y mutaciones de sentido que ellos experimentan. (Gama, 2021, p. 17)

⁷ *Buentrato*, es una palabra creada como una propuesta para situarlo en oposición al Maltrato, de acuerdo con Fina Sanz si existe el verbo maltratar, más no el verbo bientratar, por ello la autora crea el concepto e incluso un *Modelo del buentrato*, éste se desarrolla a mayor profundidad en su trabajo titulado *El buentrato como proyecto de vida* (Sanz, 2016).

Si bien recuperamos un método de corte cualitativo, consideramos que no por ello deja de ser certero. Habría de enunciarse, que precisamente por su naturaleza nos apegamos a las premisas de objetivación (entendida como la distancia de lo que se busca conocer o comprender), lo anterior no implica una neutralidad ni demasiada cercanía, si no un punto medio desde donde se pueda mirar con ojos de pesquisa, y al mismo tiempo de reconocimiento del otro. En palabras de Gama, se trata de “de ser consciente de hasta qué punto él mismo está comprometido vitalmente con su significado, para, luego, a la luz de esta reflexión, poder identificar los límites más allá de los cuales este fenómeno pierde su alcance significativo” (Gama, 2021, p. 26).

Para ello se consideraron los grupos de estudiantes en donde se impartían clases a universitarios, por supuesto que el proceso de enseñanza no estaría completo sin el docente, por lo que, para tener el universo completo, es decir que para poder conformar el universo de estudio se quiere considerarse parte integral de éste. Ya que desde el horizonte de las docentes se establecería una conexión con el otro, por lo tanto, no podríamos asumirnos separados de ellos del todo. De manera que, siguiendo a Gama (2021), ambas partes constituyen una unidad completa de sentido, que se busca comprender y conocer.

Finalmente, hay que resaltar que se implementó el Modelo previamente explicado, mediante sus pilares y fomento a ciertos valores en cada uno de los ejercicios y actividades que se les pedía a los estudiantes. En consonancia con lo que señala Ramón Fabelo (2007), los valores actualmente se enfrentan bastos desafíos, por lo tanto, es importante educar desde la verdad, este valor rector, que es el dirigirse siempre mediante la honestidad en acciones y en las palabras, es la antesala a muchos otros valores, que no dejaron de ser promovidos y ejemplificados en cada una de las clases, originando como resultado una cultura de paz⁸, buen trato y aprendizaje dentro de un espacio seguro.

El *buentrato* en lo social, para Sanz (2016), incluye varios caminos, entre ellos y para el tema que aquí interesa, uno de ellos es Educar para la paz y el otro es Enseñar el proyecto del *buentrato* en las escuelas. Los dos ejes anteriores contribuyeron a generar un espacio de respeto, pacífico y amoroso, que no implicó la ausencia del conflicto, sino aprender a identificarlo, generar mejores formas de atravesarlo y mejores resultados, entendiendo que el conflicto es parte de una sociedad que está sana, sin ello no habría transformación ni cambio, la idea es más bien enseñarnos a transitar de manera sana en él, procurando el diálogo, la escucha y la negociación.

Los resultados de las evaluaciones finales que hace el estudiante de las profesoras, los comentarios que se dieron, las charlas grupales en cada cierre de semestre, la autoevaluación

8 La definición de las Naciones Unidas es la siguiente: “la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (1998).

y coevaluación grupal, y, finalmente la herramienta de la *observación participante* que se aplicó durante todo el curso permitió conocer cómo se estaban sintiendo, y tener una retroalimentación a las dinámicas emprendidas. Así mismo, posibilitó aplicar el método hermenéutico para interpretar el sentido de las experiencias de los jóvenes.

Tras la investigación, se ha comprendido y observado que las comunidades de aprendizaje holistas o las aulas donde ésta se puede aplicar, tiene características generales como las siguientes; se vuelven incluyentes de la diversidad; se orientan al aprendizaje de toda la organización; educan para la vida y a lo largo de la vida; integran currículum, se orientan a la sociedad sustentable; desarrollan la conciencia planetaria; definen sus propias metas y se autoevalúan; se construyen a través del diálogo, estimulan el autoconocimiento al mismo tiempo el trabajo en equipo, son comunidades que saben trabajar su espiritualidad, son holistas y se vuelven un espacio para la realización integral.

Las comunidades de estudiantes se volvieron más solidarios unos con los otros, empáticos, seguros de sí mismos, disminuyeron considerablemente el miedo a equivocarse, entendieron que se puede aprender jugando, se volvieron más respetuosos con las diferencias, pero al mismo tiempo más amorosos y resilientes. Aprendieron a mirar más allá de sí mismos, en consecuencia, ayudar a otro, incluso a quienes estén fuera del aula. En algunos casos, disminuyeron síntomas de depresión, ansiedad o apatía e indiferencia a los temas mostrada al inicio de los cursos.

Consideraciones finales

Si bien es necesario el desarrollo científico y tecnológico, la educación centrada en los conocimientos orientados hacia aspectos cuantitativos y especializados, ya no es alternativa para restablecer el equilibrio planetario; la evolución de la conciencia es fundamental para que estos avances se orienten hacia el bienestar común y la formación de mejores seres humanos. En este sentido, la educación se beneficiaría de una visión holística, porque tal modelo es aplicable a los diversos contextos de aprendizaje, bajo el cual se permiten una formación más integral, atendiendo aspectos de la persona que suelen ser ignorados.

En el proceso de enseñanza al atender las inteligencias múltiples y la multidimensionalidad se fortalece la vida interna y externa del ser humano, lo que lleva a la comprensión profunda de la responsabilidad que tenemos como agentes de cambio, para saber qué hacer ante los retos de la vida cotidiana. Además se aumenta el bienestar personal y social de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, por ende, su salud y considerablemente la calidad de vida de los mismos.

Se concluye que la estrategia planteada, basada en el Modelo de Educación Holista constituye un importante paradigma que es posible aplicar, siempre y cuando el docente trabaje consigo mismo primero, es decir previo a la impartición, pues si éste no lo comprende y no ha trabajado en la propia aceptación y reconocimiento de todas las inteligencias y dimensiones que lo componen como ser humano, será difícil que pueda reconocerlo, atenderlo e impulsarlo en los estudiantes.

En este tenor, se concluye que esta es una alternativa de respeto, bien común, promueve valores, trabaja con las diferentes áreas (física, emocional, espiritual e intelectual), bajo sus premisas se pueden emplear diferentes medios y herramientas para potencial el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se recomienda aplicar el modelo propuesto, en otros contextos educativos, aun en grupos grandes con el apoyo financiero y el equipo de personal que ello implica. Sin embargo, en la medida en que se pueda dar una atención de seguimiento muy particular a cada estudiante, será más fácil identificar sus propios procesos y se vuelve más efectiva la aplicación de dicho modelo.

Así mismo, se considera que también se puede aplicar en diversas materias o temáticas, no es exclusivo de un área, al contrario, debiera ser la base para cualquier asignatura, incluso carrera o nivel educativo. Es una propuesta abierta y flexible, que parte del desarrollo creativo que pueda tener el docente durante el proceso, en donde se ponen en práctica estrategias para sorprender, cuidar, motivar, jugar e inspirar. Se trata justamente de no olvidar el papel que tienen los docentes para marcar la diferencia en formar y educar para los nuevos tiempos.

Referencias

- Azamar-Alonso, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros Rostros*, 17(31), 127-141. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Fabelo, J. R. (2007). *Los valores y sus desafíos actuales*. Escuela Pedagógica Latinoamericana.
- Gallegos, R. (2001). *Una visión integral de la Educación. El corazón de la educación holista*. Fundación Internacional para la Educación Holista. Fundación Ramón Gallegos
- Gallegos, R. (1998). *¿Hacia dónde vamos?* Ediciones Pax.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences Go to School. *Revista Científica*, (3)8, 301-318.

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2000). *Es espíritu creativo*. Javier Vergara Editor.
- López, C. E. (2018). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. *Revista Scientific*, 3(8), 301–318. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn>.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creadora*. Kairós.
- Salgado, J. (2010). *Valores espiritualidad y conciencia*. Eón sociales.
- Salgado, J. (2014). Educación para una vida sustentable. En Bustamante, (ed). *Educación para la sustentabilidad* (pp. 43-81). UAGro–Ediciones EÓN.
- Sanz, F. (2016). *El buentrato como proyecto de vida*. Kairós.
- Sulmont, A., & Martínez, C. (2022). *Covid-19 y educación en México: primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. ONU. <https://lc.cx/8AEugJ>
- ONU (s/f). *¿Qué es la cultura de paz?* UNESCO. <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/cultura-paz.pdf>

§

Towards a holistic education model
Rumo a um modelo de educação holística

Zyanya Ocaña Salgado

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) | Cuernavaca | Morelos | México
<https://orcid.org/0000-0003-0745-4040>
zyanyaocana@gmail.com

Elisa Lugo Villaseñor

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) | Cuernavaca | Morelos | México
<https://orcid.org/0000-0002-6298-4565>
elisa@uaem.mx

Abstract:

This chapter provides a brief review of the traditional education system or model, in which a reductionist, mechanistic, and instrumentalist vision is still maintained, despite the various academic efforts, initiatives and contemporary approaches, most public schools and universities are slow to implement the new models of education. In contrast, we explore and explain what Holistic Education is, highlighting its integral approach to human development, with a view to implementing an educational model in the classroom that fosters the connection between mind, body and spirit, through an education that not only nurtures the intellect, but also other dimensions of the human being, which implies profound changes of consciousness, both in teachers and students. For this purpose, first the approaches that make up the proposed theoretical framework were explored, in parallel, a practical model is constructed and applied in the classroom, and a participatory observation is carried out, analyzed and interpreted under a hermeneutic analysis. It is concluded by pointing out the characteristics acquired by holistic learning communities, that is to say, the classrooms where it can be applied

and the transformations achieved and the skills acquired in the learning process are described.

Keywords: Educational model; Learning processes; Educational theory; Inclusive education; Social research.

Resumo:

Este capítulo analisa brevemente o sistema ou modelo de educação tradicional, no qual ainda se mantém uma visão reducionista, mecanicista e instrumentalista, apesar de vários esforços acadêmicos, iniciativas e abordagens contemporâneas, a maioria das escolas públicas e universidades demoram a implementar os novos modelos de educação. Em contraste, exploramos e explicamos o que é a Educação Holística, destacando sua abordagem holística do desenvolvimento humano, com o objetivo de implementar um modelo educacional em sala de aula que promova a conexão entre mente, corpo e espírito, por meio de uma educação que não apenas nutra o intelecto, mas também outras dimensões do ser humano, o que implica mudanças profundas na consciência, tanto dos professores quanto dos alunos. Para isso, primeiro foram exploradas as abordagens que compõem a estrutura teórica proposta e, paralelamente, foi construído e aplicado um modelo prático em sala de aula, e foi realizada uma observação participativa, analisada e interpretada sob uma análise hermenêutica. Conclui-se apontando as características que as comunidades holísticas de aprendizagem adquirem, ou seja, descreve as salas de aula onde podem ser aplicadas e as transformações que são alcançadas e as habilidades que são adquiridas no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Modelo educacional; Processos de aprendizagem; Teoria educacional; Educação inclusiva; Pesquisa social.

3

Diálogo de saberes y participación: diagnóstico y autodiagnóstico en los procesos educativos

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros

Resumen:

La educación con enfoque de derechos es una temática poco explorada en sus implicaciones para los procesos educativos, tanto dentro del aula, como en procesos de educación popular. Desde una perspectiva pedagógica de los derechos se presenta la importancia de los diagnósticos y autodiagnósticos en la educación como la oportunidad privilegiada para establecer un diálogo de saberes entre los participantes y de ellos con quienes intervienen como educadores al inicio de cada ciclo educativo. El presente documento es el primer producto de una investigación documental cuyo objetivo es: Rescatar y conceptualizar el proceso de construcción metodológica de la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato A.C. a partir de los principales proyectos implementados en comunidades rurales y en escuelas entre 1989 y 2022. Se inicia con una breve exposición de los principales referentes teórico-conceptuales, enseguida se presenta la metodología de investigación documental utilizada, después se comparten los resultados de la indagación referidos a los diagnósticos y autodiagnósticos de los procesos y proyectos. Se plasman la búsqueda del diálogo horizontal y el intercambio de saberes entre adultos, la diversidad de perspectivas por grupos de población en las comunidades y, finalmente, la participación infantil. Se finaliza con conclusiones y sugerencias en las que se retoman los resultados que arrojan diversos elementos utilizados en los ejercicios diagnósticos.

Palabras clave:

diálogo de saberes; diagnósticos educativos; enfoque de derechos; participación infantil.

Van Dijk Kocherthaler, S. C., y González Ontiveros, A. (2024). Diálogo de saberes y participación: diagnóstico y autodiagnóstico en los procesos educativos. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 59-78). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c308>



Introducción

La educación con enfoque de derechos es una temática poco explorada en sus implicaciones para el ámbito educativo, tanto dentro del aula, como en procesos de educación popular. Conocer los enunciados de los derechos humanos y los de los niños y niñas es un saber superficial que no conduce, necesariamente, a prácticas educativas congruentes con el espíritu de estos documentos de corte legal. La interpretación pedagógica de estos instrumentos normativos compete a quienes se dedican a la educación en cualquiera de sus modalidades y contextos.

En esta ocasión se presenta la importancia de los diagnósticos y auto-diagnósticos como la oportunidad privilegiada para establecer un diálogo de saberes entre los participantes y de ellos con quienes intervienen como educadores al inicio de cada ciclo educativo. El análisis y la reflexión se hacen con base en las experiencias y su evolución de las prácticas de una organización civil guanajuatense cuya visión es “construir un mundo en el que la niñez ejerza sus derechos, participe y contribuya al desarrollo de comunidades sustentables: ambientalmente sanas, socialmente justas y económicamente viables” (FAI, 2020, p. 2). Cabe aclarar que la institución cambió varias veces de nombre y de estructura, por lo que las referencias documentales aparecen primero como Fundación de Desarrollo Comunitario y Apoyo Infantil, después como Fundación de Apoyo Infantil, a veces con la mención de su conformación legal de la entidad de Guanajuato, a veces como Fundación Mexicana y, también, como Save the Children.

El presente documento es el primer producto de una investigación documental cuyo objetivo es: Rescatar y conceptualizar el proceso de construcción metodológica de la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato a partir de los principales proyectos implementados en comunidades rurales y en escuelas entre 1989 y 2022.

Se presentan primero los principales referentes teórico-conceptuales que le dan un marco a los resultados de la investigación, enseguida se habla muy brevemente de la metodología implementada, después se comparten los resultados parciales de la indagación referidos a los diagnósticos y autodiagnósticos de los proyectos hasta el momento en que la institución logra cristalizar el enfoque de derechos para iniciar los procesos educativos en comunidades. Se finaliza con conclusiones y sugerencias.

Referentes teórico-conceptuales

Los diagnósticos educativos tienen una larga historia y se refieren en su origen a detectar las deficiencias y falta de conocimientos de un grupo de estudiantes para poder diseñar los planes y programas educativos, así como las estrategias didácticas. Éstos han evolucionado mucho con un enfoque de detección de trastornos y dificultades y con

respecto a la ubicación de competencias escolares de acuerdo con los estándares establecidos por los países o por la UNESCO (Milicic, 1985; Centro de Estudios Educativos [CEE] y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa [SIEME], 2013). Actualmente, los diagnósticos educativos también incluyen contexto social, económico y cultural, ámbito familiar, con la finalidad de comprender de manera más completa los factores externos de las condiciones en las que se encuentran los estudiantes (Arriaga Hernández, 2015). En los casos más avanzados también se buscan las fortalezas, habilidades y conocimientos que tienen quienes se embarcan en procesos educativos por elección o por obligación.

En el ámbito del desarrollo comunitario los diagnósticos son generalmente más amplios e incluyen también los servicios, los recursos y las oportunidades que se presentan para fomentar mejoras a las poblaciones con quienes se desea trabajar (Castillo, 2007; Bocangel-Weydert, 2014).

El problema de estos enfoques, que siguen vigentes, es que se conducen desde el pensamiento hegemónico y, generalmente, con objetivos y metas que se han diseñado fuera de los grupos con los que se desea trabajar. Los educadores se encuentran con planes y programas por cumplir y para ello necesitan saber dónde ubicar a sus estudiantes con la finalidad de planear sus actividades. Las organizaciones civiles tienen sus propias concepciones del desarrollo al que desean contribuir y hacia dónde quieren dirigir sus intervenciones.

Quienes promueven la educación popular tienen un discurso más elaborado en el que incluyen la necesidad de la participación de todos los involucrados para determinar cómo fomentar el desarrollo mediante la organización de grupos sociales como obreros, campesinos, mujeres, jóvenes. A partir de sociólogos como Fals Borda (2022), antropólogos como de Wit (1985), y de educadores de adultos como Paulo Freire (1967, 1992) y Carlos Rodríguez Brandao (2016), entre otros, se introducen la educación dialógica y la relación horizontal entre educador y educando, así como el propósito transformador y emancipador en la educación popular. En sus prácticas y propuestas didácticas se fomenta la participación de todos los involucrados. La realidad de las prácticas es que, con algunas excepciones, no se logra establecer un auténtico diálogo de saberes en el que se rescaten otras maneras de ver y hacer, fuera de los paradigmas dominantes. En este sentido, los educadores enfrentan algunas interrogantes: ¿cómo establecer este encuentro entre personas que permita a todos respetar y honrar a los participantes de un proceso educativo? ¿Cuáles son los objetivos que se plantean educadores y participantes?, ¿Son los mismos? En términos teóricos la respuesta es sencilla: lograr un diálogo horizontal de saberes a partir de participaciones auténticas de todos los actores. El problema práctico es que nuestra sociedad tiene jerarquías e inequidades que establecen figuras de autoridad, como son los padres de familia, los maestros, los gobernantes, los sacerdotes, los médicos, los juristas, y,

actualmente, los algoritmos que usa internet y los *influencers*, los medios de comunicación masiva, los científicos, cuyas opiniones y participaciones tienden a establecerse como la norma a seguir en los grupos con los que participan. Gasché (2008), incluso plantea que el diálogo de saberes intercultural es una utopía en la actualidad, dadas las relaciones de dominación entre grupos hegemónicos y subalternos, entre naciones económicamente poderosas y otros países.

Desde niños, los seres humanos aprenden a someter sus propias opiniones y sentimientos al *deber ser* que observan en su entorno para evitar conflictos y ganar aceptación. Estos mecanismos de adaptación y aprendizaje se dan en todas las culturas y, en consecuencia, cuando una cultura dominante interactúa con una subalterna éstos se repiten. En los procesos históricos de colonización sucede lo mismo. Las respuestas de quienes son más débiles son mecanismos de sobrevivencia y/o de resistencia. Como observó desde los años cincuenta del siglo XX Franz Fanon (1952), las mentes colonizadas asumen los valores y las conductas de los colonizadores. En cierta medida, estos fenómenos se repiten en cada familia, en cada establecimiento escolar, en cada comunidad, en cada país y entre países.

Los procesos de aprendizaje y adaptación han permitido que las sociedades se mantengan y sigan su curso. Sin embargo, en todas las épocas y contextos siempre hay sujetos que cuestionan el *status quo* y buscan contribuir con la transformación de sus entornos sociales, económicos, políticos y culturales. Estos procesos sociales son de carácter emancipatorio, como ejemplos en los tiempos actuales está el movimiento feminista por la equidad de género, la reivindicación de los pueblos originarios por sus derechos, los movimientos nacionales en contra del neoliberalismo, los movimientos en defensa de los recursos naturales y la biodiversidad, entre otros.

Las nuevas generaciones en casi todas las culturas tienen que someterse primero al proceso de adaptación antes de ganarse el derecho a participar plenamente en sus sociedades.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN en adelante) (ONU, 1989), es un parteaguas en estas concepciones, pues establece el derecho de niños y niñas a participar activa y auténticamente desde edades muy tempranas. Las generaciones jóvenes tienen un enorme potencial de promover cambios y transformaciones en sus entornos si se les escucha con respeto y seriedad, dada su facultad de mirar con ojos frescos, sin condicionamientos y hábitos establecidos a lo largo de los años. Los niños son seres sentipensantes, sensibles que piensan de manera holista y concreta desde sus emociones y percepciones, no son personas inacabadas, inferiores en valor a los adultos. Son seres vulnerables frente a los adultos y, por ello, requieren de protección y de contención amorosa con la finalidad de asegurar un desarrollo pleno de su potencial humano y su participación responsable en

la sociedad a la que pertenecen. Repensar la actuación que los adultos tenemos con los niños y niñas concebidos como sujetos de derechos es un reto para cada padre y madre de familia, para los educadores de todos los niveles, para los prestadores de servicios a niños como los de salud, recreación, cultura y protección.

A partir de estos aportes, muy brevemente presentados, las categorías de análisis que se aplicaron para interpretar y comprender la construcción de un enfoque de derechos desde una perspectiva pedagógica son: la participación de los actores, las características y los aportes de cada etapa de un ciclo educativo (entendido éste como la duración de cada conjunto de actividades de aprendizaje para cumplir con los objetivos pactados entre los participantes), los resultados que se obtienen con énfasis especial en la población menor a 18 años. En virtud de que se analizan procesos educativos largos cuya duración varía entre un par de meses y cinco años, hemos decidido caracterizar la construcción metodológica de las principales etapas de los procesos: los diagnósticos y autodiagnósticos, los procesos de construcción de conocimiento y acción de los proyectos emprendidos, y las evaluaciones y autoevaluaciones que permiten valorar las experiencias educativas compartidas.

En este documento sólo abordamos los diagnósticos y autodiagnósticos, así como su evolución hasta llegar a la propuesta metodológica que, de acuerdo a los documentos, logra tener un enfoque de derechos desde una perspectiva pedagógica.

Metodología

La investigación es cualitativa en virtud de que trata de descubrir y describir cualidades y características de los procesos metodológicos de una organización civil, así como su evolución en un lapso de 30 años. La finalidad es la de comprender y compartir experiencias que buscaron cumplir con un enfoque de derechos en la educación y en la promoción de un desarrollo sustentable. En virtud de que las fuentes principales son los documentos de los proyectos, los informes de éstos y las actas de las Asambleas Anuales de la institución que se estudia, se caracteriza por ser una indagación documental. Para ello se constituyó el *corpus* de la investigación: se seleccionaron aquellos proyectos, informes y documentos que contienen información del desarrollo metodológico de los trabajos y proyectos educativos emprendidos por la institución. Se contemplaron, además, en lo que se refiere a la etapa de los diagnósticos y autodiagnósticos los documentos en los que se reportan los resultados de estos procesos.

El marco hermenéutico a partir del cual se analizaron los documentos se adhiere a la pedagogía crítica y, en específico, a una interpretación pedagógica de los derechos del niño. Las categorías de análisis son la participación de los actores, los aportes en términos

de aprendizaje de los participantes y de los educadores, así como la manera en la que estos nuevos conocimientos afectaron a los niños y niñas.

Descripción diacrónica de los diagnósticos y autodiagnósticos emprendidos

Para establecerse en Guanajuato la Fundación para el desarrollo de la comunidad y apoyo infantil, A. C. (FUNDECAI), llevó a cabo un diagnóstico tradicional con las fuentes oficiales en las que se dan estadísticas sobre la condición de niños y niñas en cifras. Se revisaron datos de escolaridad, mortalidad y morbilidad infantil, niveles socioeconómicos de vida, distribución de la riqueza, servicios educativos y de salud. Se encontró un Estado rico, octavo de la nación en su PIB, pero sumamente desigual y con un rezago educativo tan grave como en Chiapas y Guerrero (los estados con los índices más bajos del país), sin preescolares ni secundarias públicas en la mayoría de las poblaciones pequeñas. En las áreas rurales y periurbanas los índices de mortalidad infantil fueron muy altos, así como los de morbilidad infantil sin acceso a servicios de salud en el Norte y Noreste de la entidad. Se encontraron también índices muy altos de migración masculina en los años productivos del ciclo vital. Con base en estos datos se iniciaron trabajos de la Fundación en Guanajuato en 1989 (FUNDECAI, 1989). Se inició a trabajar en dos comunidades rurales en el centro-norte del Estado. Dados los altos índices de migración de hombres se decidió empezar proyectos con mujeres.

Hacia relaciones más horizontales en los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico

La introducción a las comunidades fue mediante visitas domiciliarias a mujeres en las que los educadores se presentaban y expresaban su deseo de conocerlas y compartir con su vida diaria. Las mujeres invitadas tuvieron que pedir permiso a sus maridos para participar y muchas lo solicitaron telefónicamente, ya que sus esposos estaban trabajando en Estados Unidos de Norteamérica. Los hombres que dieron permiso pusieron la condición de que quienes condujeran los talleres fueran promotoras mujeres.

La pregunta detonante de la reflexión colegiada que se planteó al interior del equipo educador fue: ¿cómo lograr la horizontalidad en el diálogo frente a una población que se tapaba la cara al hablar con algún desconocido y que no tenía la libertad de decisión para salir de su casa?

Con la finalidad de trabajar en un lugar neutral se convocó a reunirse debajo de un mezquite en el centro de la comunidad y las mujeres empezaron a juntarse. Para

iniciar el proceso las educadoras propusieron como tema el compartir las experiencias que habían tenido con las enfermedades de sus hijos y las formas en las que los curaban. Fue un tema que provocó interés y poco a poco se fueron juntando, aproximadamente, diez mujeres. Se logró que primero se compartieran saberes entre pares y la promotora aprendiera de ellas. Este proceso fue de empoderamiento para las mujeres participantes pues se sintieron escuchadas, tomadas en cuenta y valoradas como personas. Además, cobraron conciencia de la cantidad de conocimientos de herbolaria tradicional que lograron reunir con la participación de todas las integrantes del grupo. Este proceso se caracteriza como autodiagnóstico, ya que la población comparte y reflexiona sobre su propia realidad, adquiriendo otra perspectiva con respecto a sus experiencias personales. La educadora también compartió los conocimientos de remedios caseros que ella poseía. Una vez establecida una relación de confianza y valoración mutua, inició propiamente el proceso de diagnóstico y autodiagnóstico a manera de taller, en el que se reflexionó en torno a la salud de sus hijos y de ellas. En un lapso de un año se tuvo el diagnóstico de la situación de salud de niños y niñas en la comunidad. Se pudieron inventariar enfermedades más frecuentes y sus remedios herbolarios, así como las causas de muerte de los niños fallecidos. Aunque la población participante era prácticamente analfabeta, el hecho de ver que sus aportaciones se anotaban en las cartulinas, se clasificaba, se reflexionaba en torno a ellas fue cobrar conciencia de su capacidad para los autodiagnósticos que resultaron mucho más ricos de lo que comúnmente se consigna en diagnósticos externos. Rescatar los conocimientos locales es un proceso de validación de la propia identidad y cultura, que empodera a las participantes y detona energía positiva. Los resultados sirvieron de base para planear, de manera participativa, los talleres educativos. Las pláticas iniciales también revelaron que se trataba de una población dividida por pleitos en torno al pozo de agua y con relaciones de desconfianza basadas en el chisme, esto dejó claridad por qué las mujeres de una de las secciones de la comunidad no participaron (FUNDECAI, 1990).

Este primer año de intervención comunitaria arrojó como aprendizajes para el equipo educador: el reconocer la importancia de generar con paciencia una relación de confianza con las mujeres de la comunidad, a partir de reconocerlas como personas sentipensantes, sin hacer juicios de valor sobre sus vergüenzas, timideces, miedos y subordinación a la autoridad del marido o del padre. En los procesos de autodiagnóstico la reflexión se hace en torno a situaciones concretas y es más fácil hablar del otro, en este caso sus hijos, que de ellas. Finalmente, a partir de sus vivencias en los partos y embarazos se pudo abordar también la salud de las mujeres. Sin embargo, para la planeación de los primeros talleres quisieron sólo trabajar en torno a las enfermedades infantiles.

Los aprendizajes para las mujeres fueron su empoderamiento para hablar y valorar lo que saben, y tener la oportunidad de salir del encierro de sus hogares, a compartir con la comunidad de manera constructiva. Para niños y niñas el resultado fue tener mamá

que les tomaran importancia y hacer visibles sus condiciones de salud. En lugar de que las enfermedades se quedaran en el ámbito privado de las familias, se convirtieron en objeto de estudio social de la comunidad.

El diagnóstico arrojó como objetivo del proceso educativo a emprender: La prevención de enfermedades y la canalización oportuna de niños enfermos. De esta manera la institución trabajó para mejorar las condiciones de niños y niñas en su derecho a la salud.

Esta primera experiencia sentó las bases metodológicas para el trabajo educativo. Se logró dar suficiente tiempo a procesos de relación y de compartir, con el único objetivo de establecer relaciones de confianza y mayor horizontalidad entre educadores y educandos. Las educadoras fueron aprendices de los conocimientos locales, lo que las enriqueció mucho, a la vez que posibilitó el diálogo auténtico de saberes entre personas externas y locales, desde sus percepciones y perspectivas.

El proceso educativo crítico en torno a las enfermedades fue conduciendo a nuevos diagnósticos en torno a temas emergentes como, por ejemplo, fecalismo al aire libre, posibilidades de mejora de la producción de alimentos en los traspatios, falta de agua potable, entre otros.

Gran parte de los temas emergentes no eran del dominio de los educadores, quienes se dieron a la tarea de indagar sobre los mismos, para poder proseguir con los diagnósticos. Así, por ejemplo, para solucionar el problema del fecalismo al aire libre se indagó información sobre drenajes, sanitarios con fosas, sanitarios secos de diversas propuestas constructivas (Mena, 1987), entre otros. Educadores e integrantes de los grupos aprendieron juntos con los materiales que consiguió La Fundación e incluso se probaron diferentes construcciones de baños secos antes de elaborar los proyectos educativos. Los diagnósticos de temas emergentes se convierten en detonadores de aprendizajes para todos los involucrados incluyendo a los educadores. La clave del éxito en estos procesos es la vigilancia del rigor académico para iniciar con el autodiagnóstico y luego enriquecer con fuentes externas de información, producto de indagaciones por parte de los educadores con la finalidad de conocer a fondo las alternativas antes de proceder a la planeación de los procesos educativos (FUNDECAI, 1991). De esta manera los autodiagnósticos y diagnósticos son en sí mismos procesos formativos para todos los involucrados. La indagación profunda de temas emergentes es también clave para el éxito de los proyectos.

Estos procesos, aunque tardados, también explicitan a las personas de la comunidad que aún quienes son considerados maestros, promotores o expertos no saben todo, no tienen respuestas contundentes y que son las propias comunidades las que tienen que asumir la toma de decisiones en torno a los caminos a seguir.

Los diagnósticos y autodiagnósticos se convierten en elemento clave de los ejercicios reflexivos grupales y abren las puertas a procesos educativos significativos que logran pequeñas y grandes transformaciones en los individuos, familias y a nivel comunitario. Tal y como lo plantea la educación emancipadora (Giroux y Lohaus-Reyes, 2021).

En 1992 la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato (FAI, Guanajuato), establece ocho criterios para la conducción de los procesos educativos en las comunidades:

a) partir de los intereses y necesidades comunitarias, b) contemplar al niño como principal beneficiario de los programas, c) tomar en cuenta y revalorar críticamente las raíces culturales locales, d) elevar el nivel de con[s]ciencia y experiencia que la comunidad tiene de su realidad, e) fortalecer el ejercicio de los derechos sociales de las comunidades sin sustituir las responsabilidades y funciones que el gobierno tiene para con ellas, f) contribuir a dinamizar las instancias organizativas autónomas de la sociedad civil, g) crear desde el inicio las bases para que la propia comunidad asuma la dirección de sus proyectos y se responsabilice de apoyar y controlar a sus propios promotores y gestores, h) fomentar el intercambio de experiencias entre comunidades y la vinculación orgánica de procesos afines. (FAI, 1992, p. 5)

Como se observa en estos principios hay un esfuerzo por plasmar la necesidad de fomentar el protagonismo de quienes son invitados a los procesos educativos. Se resalta la necesidad de partir desde la revisión crítica de la cultura y los propios saberes comunitarios. En este afán de reflexionar sobre condiciones concretas hay otra posibilidad de imponer paradigmas dominantes, Es a partir de una consciencia abierta a posibilidades no contempladas que se pueden lograr procesos creativos y emancipatorios para todos los involucrados, de otro modo es muy fácil caer en el pensamiento hegemónico.

Otro elemento importante es que ese protagonismo se visualiza siempre en un sentido colectivo, en el que lo importante de las participaciones es que abonen a los saberes de todos, que se pongan a la disposición de la comunidad. Por último, se destaca la importancia de abrir horizontes de lo local a lo regional, para ello es necesaria una organización que permita la socialización de las experiencias de intercambio en la que participan algunos miembros de los grupos en representación de todos. Estas prácticas no son comunes, en general, quienes representan a un grupo no necesariamente llevan la voz del grupo, sino que emiten opiniones personales y, en el mejor de los casos, informan al resto los acuerdos y aprendizajes.

No hay documentos en la institución que problematicen estas situaciones y posibilidades. Las organizaciones infantiles-juveniles requieren del acompañamiento solidario de los adultos de sus comunidades. Dependen de ellos para poder moverse a otras comunidades. A partir de 1992 se amplió la cobertura en otros municipios y se iniciaron procesos que permitieron el desarrollo de maneras diferentes de proceder (FAI, 1992).

Perspectivas diversas de los participantes comunitarios y ampliación de los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico

Desde finales de 1991 la institución se vincula a organizaciones locales de base, una de apicultores y otra de una congregación de comunidades otomías. Con esta alianza estratégica se amplía la cobertura a 33 comunidades e inician diagnósticos comunitarios que incluyen también a los hombres y a personas de la tercera edad y se conducen actividades lúdico-formativas extraescolares con niños en edad escolar (FAI, 1992).

Los diagnósticos se enriquecen con cuatro elementos, además de los ya probados en el pilotaje de las primeras comunidades rurales elegidas:

El primero es la conducción por separado de talleres con hombres y mujeres, para luego compartir perspectivas y con ello inician los diagnósticos y autodiagnósticos comunitarios que recogen dos o tres perspectivas (la tercera es la de los abuelos de la comunidad) que dialogan entre sí y buscan consensos y prioridades en aras del beneficio para niños y niñas. En las escuelas también se incluyen las perspectivas de los maestros y de los padres de familia. Estos procesos desembocaron en múltiples proyectos educativos, dependiendo su cometido, así surgieron de los diagnósticos de salud el establecimiento de botiquines de herbolaria en cada comunidad, proyectos de sanitarios secos, la formación de preescolares, el combate a la erosión para no acabarse las tierras de las nuevas generaciones, el cuidado de la vegetación nativa para proteger el suministro de agua y la apicultura, entre otros (FAI, 1993,1994,1995 1996).

El segundo fue el iniciar los talleres de autodiagnóstico con la elaboración de un inventario de recursos, así cada familia y cada comunidad contabilizó sus propiedades y recursos, y compartió sus conocimientos y sus habilidades. Este enfoque cambió radicalmente la actitud de las personas, ya que se dieron cuenta que, a pesar de la etiqueta en las estadísticas estatales y de los funcionarios públicos que los catalogan de pobres, son poblaciones con muchos recursos. El problema es que éstos no se aprecian por la cultura hegemónica y, en consecuencia, los propios habitantes no toman conciencia de ellos, además, los tienen por dados; tal es el caso de sus saberes tradicionales, de sus tierras poco productivas, de su vegetación nativa, de sus casas de adobe, entre otros. Con estos procesos formativos se logra trascender la victimización y la pasividad de los pobladores de comunidades, tanto rurales, como urbanas.

El tercer elemento fue la inclusión de una indagación en torno a los programas de gobierno existentes para incluirlos en los diagnósticos y poder aprender a gestionar su participación en los mismos. Con estas características se condujeron varios diagnósticos y autodiagnósticos para municipios que querían que algunas de sus comunidades

participaran en el programa del Fideicomiso para el Desarrollo Rural (FAI, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e).

El cuarto elemento fue la organización de talleres y festivales para compartir el resultado de sus diagnósticos y autodiagnósticos a nivel subregional, vinculando a comunidades, que participaban con la Fundación, entre sí. Con ello se dio origen a una perspectiva regional, que tuvo como resultado proyectos de rehabilitación de microcuencas, el impulso de una red de labranza de conservación, la red de grupos de salud de mujeres y la red de organizaciones infantiles-juveniles (FAI, 1994, 1996, 1997,1998). Se eligió el formato de festival, con la finalidad de retomar las estructuras organizativas de las comunidades para sus fiestas patronales. Con esto los diagnósticos regionales fueron un impulso a la cultura local, pero sin alcohol y con actividades organizadas para niños y niñas de diferentes edades; de esta manera las fiestas ya no solo eran de adultos para adultos.

El intercambio de los resultados de sus primeros procesos comunitarios y la formulación de los autodiagnósticos regionales se dio con talleres de tres días que culminaron en la fiesta. Estas metodologías alternativas permitieron la dinamización de la reflexión y la toma de conciencia en torno a la importancia de emprender proyectos que beneficien el desarrollo de las nuevas generaciones. Bajo el lema: “Lo que es bueno para los niños y niñas, también es bueno para los adultos.”

Los resultados de estos procesos de diagnóstico y autodiagnóstico, con duración de hasta dos años son: El empoderamiento de los sujetos que participan, generación de ambientes alegres y con la visión clara de que todo ser humano tiene capacidades para transformar sus realidades sin esperar a “papá gobierno”. Un hallazgo importante de esta etapa de diagnósticos y autodiagnósticos fue el logro de trascender la victimización de quien es etiquetado por externos como “pobre” y asume ese papel. En procesos de empoderamiento es fundamental que cada persona individual y grupo colectivo asuma su dignidad. También aprendieron que lo que no se aprecia ni se valora, se va perdiendo, fue muy importante esto en torno al cambio constitucional del Artículo 27 que abrió la puerta a la privatización de la propiedad colectiva (ejidal y comunal) que se dio en 1992. Se reflexionó en torno a los parámetros de la pobreza y se concluyó que dependen de quién los establece. En este sentido fue importante cobrar conciencia de cómo estas dinámicas que se ejercen desde los poderes fácticos inducen al consumismo, al extractivismo y a la depredación de los recursos naturales.

Con los ejercicios de diagnóstico y autodiagnóstico se fortalecieron las organizaciones locales para exigir al gobierno (como corresponde a los tres niveles, el municipal, estatal y federal) los servicios esenciales para cumplir con su responsabilidad hacia los derechos humanos básicos como son agua potable, educación, servicios de salud, entre otros. A

la vez, aprendieron a buscar en diversas instituciones gubernamentales qué programas podrían servir para fortalecer sus comunidades. Desde los diagnósticos se planteó el aprovechamiento para sus proyectos de apoyos para bordos, mejora de sus escuelas, agua potable, materiales para sanitarios secos, entre otros (FAI, 1996, 1997,1998).

La problemática diagnosticada como la más severa fue la ambiental, ya que origina muchos de los problemas de salud y bienestar y, además, pone en riesgo la sobrevivencia de las nuevas generaciones. Pronto los problemas emergentes como la pérdida de la vegetación, la escasez de lluvias, la falta de agua, la pérdida de suelos productivos condujeron a reconocer los territorios desde la microcuenca a la que pertenecen. Estos autodiagnósticos y diagnósticos comunitarios cuando se socializaron dieron como resultado una aproximación al territorio desde las cuencas hidrológicas. El reconocimiento de las microcuencas como base territorial fue fundamental para empezar a diseñar un plan de desarrollo con base en los resultados de los diagnósticos y autodiagnósticos comunitarios (FAI, 1993).

El diagnóstico y el plan fueron presentados al gobernador en turno y a la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. Se introdujo en la política pública la noción del desarrollo rural a partir de las microcuencas y el gobierno estatal apoyó a las comunidades que lo presentaron con múltiples proyectos de rehabilitación de la cuenca del río Estorax, que ellas mismas presentaron (FAI, 1993,1994, 1995, 1996).

La participación infantil en los diagnósticos y autodiagnósticos

En 1994 se da otro paso metodológico, se inicia un proceso de autodiagnóstico y con grupos de niños y niñas, por primera vez en las estrategias de la institución, ya no son beneficiarios pasivos de los procesos comunitarios, sino que se les abren espacios de participación infantil y juvenil. Se inició con la participación en el programa de “Escuela digna” de la Secretaría de Educación y se hizo el ejercicio de conducir talleres de diagnóstico y autodiagnóstico con tres grupos: los maestros, los padres de familia y los propios niños. Fue un proceso revelador para todos, pues quienes tuvieron los mejores autodiagnósticos y, en consecuencia, las mejores propuestas para mejorar sus escuelas fueron los niños y niñas. Ellos reflexionaron sobre elementos que pudieran aumentar su gusto por asistir a la escuela. Así coincidieron en equipo para deportes (fútbol, basquetbol, volibol), materiales para sus clases como mapas, globos terráqueos, material para hacer experimentos, pinturas para elaborar murales, instrumentos musicales para tener banda escolar, baños dignos, lugares para comer el refrigerio en la sombra, entre otros; mientras los adultos, tanto maestros como padres, hicieron diagnósticos que sólo cubrían aspectos de imagen y de estatus escolar, en consecuencia, sus propuestas fueron encementar patios, hacer bardas, comprar una bandera nueva, entre otros (FAI, 1994).

Esta experiencia fue un parteaguas metodológico en el que se dio un viraje importante a los diagnósticos y autodiagnósticos, involucrando activamente la participación de la población infantil y juvenil hasta los 18 años como sujetos de derechos, ya no únicamente como beneficiarios. Niños y niñas que participaron se organizaron en “pandillas”, con promotores juveniles en cada comunidad (FAI, 1994). Otro hallazgo importante fue que la perspectiva de género también es importante cuando se trabaja con niños y niñas. A partir de la socialización y el diálogo entre niños y niñas sobre los mismos temas empezaron procesos de mejor comprensión y respeto entre unos y otros. Se consolidó con la conciencia específica de perspectiva de género en cualquier ejercicio de diagnóstico y autodiagnóstico; en consecuencia, se abordaron temas de diagnóstico novedosos para hombres como autodiagnósticos de hombres y salud. (FAI, 1997), y temas sobre sexualidad y género con adolescentes, incluyendo enfermedades como el SIDA (FAI, 2000-2001).

En los diagnósticos y autodiagnósticos comunitarios ahora se involucraron hombres, mujeres, niños y niñas, se convocaron grupos a acampar y se asumían roles de hombre, mujer, anciano, anciana, niño, niña para organizar sus tiendas, después se reflexionó sobre cómo se habían organizado, quiénes habían asumido el liderazgo, quienes jugaron roles pasivos y de obediencia, qué opiniones se tomaron en cuenta. Con ello se avanzó significativamente en los diagnósticos de las problemáticas familiares que trascienden a las dinámicas comunitarias, dando mayor profundidad a los diagnósticos. Estos ejercicios fueron los que detonaron los procesos para los proyectos que se iniciaron en otro municipio del noreste del Estado (FAI, 1998).

Este salto metodológico dio origen a la metodología que la institución bautizó como “el desarrollo sustentable centrado en la niñez”. Se dio importancia a la participación infantil con lo que se avanzó en abrir espacios al ejercicio cotidiano de sus derechos por parte de los niños y niñas. Al mismo tiempo fueron experiencias en las que los adultos realmente escucharon a las nuevas generaciones, cambiaron su actitud hacia ellos, empezaron a comprender lo que significa respetar a niños y niñas como sujetos de derechos. La participación activa implicó cambio en los proyectos y una profundización en el enfoque de derechos desde una perspectiva pedagógica. La participación infantil genuina requiere de lenguajes propios de los niños y niñas: dibujos, juegos, música, baile, teatro, cuentos. La participación necesita ser muy concreta y logra mayor consistencia y profundidad cuando está involucrado todo el cuerpo, como es el caso del baile, teatro con mímica, los juegos de pelota en el patio, rompecabezas gigantes, entre otros. Para adultos es difícil comprender cómo participar con los niños, dejando que ellos y ellas tomen la iniciativa. Generalmente, los educadores invitan a los niños a “participar” en actividades que tienen una lógica racionalista, lenguaje verbal e iniciativas de los mayores de edad o de los educadores con algún objetivo de aprendizaje preestablecido. El acompañamiento auténtico desde las iniciativas infantiles es un reto muy grande para cualquier educador, ya que le implica

descolonizar su mente de los paradigmas educativos con los que fue educado y formado en su carrera profesional. Sin embargo, es una experiencia muy enriquecedora lograr comprender desde los lenguajes infantiles sus percepciones, interpretaciones, opiniones, iniciativas. Los resultados, generalmente, son sorprendentes y transformadores de sus realidades, no sólo las de ellos y ellas, también las de los de los adultos en las comunidades.

En los proyectos escolares en los que se intervino directamente en las aulas, los diagnósticos y autodiagnósticos se centraron en el uso del lenguaje oral y escrito, para poder adecuar las actividades que marca el programa en materia de derechos humanos, de salud y de sustentabilidad a niveles de comprensión adecuados. Así mismo se indagó sobre los saberes existentes en torno a las temáticas a tratar con las que se apoyó a las instituciones en educación formal. En general, niños y niñas de las escuelas participaron con alegría en los talleres de los programas ofrecidos, ya que es novedoso para ellos iniciar con diagnósticos que no se centran en sus carencias de conocimientos. Sin embargo, ha sido muy preocupante constatar que en los últimos 20 años se ha dado un deterioro paulatino de los niveles de uso de lenguaje y de comprensión lectora de niños y niñas (Hernández, 2023).

La construcción del modelo educativo que se desprende de estas primeras experiencias de diagnóstico y autodiagnóstico, la consecuente planeación y ejecución de éstos, serán motivo de otro artículo producto de esta indagación.

En cuanto al desarrollo metodológico de los diagnósticos y autodiagnósticos este fue el proceso que se pudo concretar gracias a donantes europeos que le dieron la importancia a esta fase en la educación, tanto formal, como no formal, en los que los resultados son intangibles, pues se refieren a la toma de consciencia y a un cambio de actitud de las personas que participan. Estos diagnósticos terminan cuando se consensan los planes de acción que se reconocen como trayectos educativos vinculados a transformaciones concretas en sus grupos y comunidades.

De la narrativa que recoge este desarrollo metodológico se infiere que los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico son en sí mismos procesos educativos con un enorme valor formativo para todos los involucrados. No son actividades que se realizan rápidamente, son procesos continuos que desembocan en un análisis profundo de las realidades en las que todos quieren intervenir para mejorar las condiciones concretas que han abordado. Desgraciadamente con el enfoque de “productividad” en la educación se ha perdido esta oportunidad de profundización. La toma de consciencia, el respeto a los ritmos de los participantes y el rescate de la voz de todos son indispensables para evitar un tratamiento superficial de temas y problemas. Estas condiciones son necesarias para lograr una verdadera formación y el desarrollo de un ethos colectivo para garantizar después que los planes y

programas realmente aborden las problemáticas de fondo que requieren transformación. Quienes financiaron estos procesos, ciertamente, estuvieron convencidos de que las grandes transformaciones culturales responden a una problematización profunda que requiere el respeto a los ritmos y tiempos de los involucrados. Dada la prisa que se tiene en obtener resultados éstos muchas veces no logran su cometido. Como se observa en nuestra sociedad, pues si desde 1975 hay un llamado para integrar la equidad de género en la educación, se observa que casi medio siglo después los avances no se consolidan. Seguimos con una sociedad que no ha querido asumir diagnósticos profundos en torno a la inequidad y a las problemáticas que generan fenómenos como el feminicidio. En materia del respeto a los niños como sujetos de derechos estamos aún más rezagados.

Concluiremos resumiendo este proceso de desarrollo metodológico de diagnósticos y autodiagnósticos sintetizando todos los elementos desarrollados y reflexionando sobre lo que significó la participación de todos los involucrados, así como los resultados más importantes.

Conclusiones

Del análisis y del recuento de la construcción metodológica de los diagnósticos y autodiagnósticos se desprenden las siguientes conclusiones.

En los diagnósticos es necesario incluir autodiagnósticos, para contrastar los datos oficiales con las perspectivas de las personas que conforman los grupos sociales. Los autodiagnósticos no sólo corroboran datos, le dan un rostro humano a las poblaciones referidas que participan con sus conocimientos y reflexiones sobre su realidad. La perspectiva crítica se logra mediante preguntas que facilitan la reflexión, corresponde esta responsabilidad al educador, aunque cualquiera puede participar.

La horizontalidad en las relaciones entre educador/promotor y grupos beneficiarios es una utopía que cumple su función cuando se logran dos condiciones: establecer una relación de confianza en la que se evita cualquier juicio de valor y se respeta la dignidad individual y colectiva de los involucrados. Para ambas condiciones hay abordajes importantes como son el compartir con el corazón en la mano. Así no sólo es necesario que opinen desde su experiencia los participantes de los grupos comunitarios, pero también que los educadores y promotores externos a la comunidad expresen sus vivencias y sapiencias como seres humanos sentipensantes.

Otro elemento guía para conducir las conversaciones que resultó muy útil para trascender la victimización asumida por los grupos de población con quienes se trabaja, desde los discursos hegemónicos, es el inventario de recursos propios y externos a su

alcance, conocimientos, habilidades y saberes que se acumulan cuando todos comparten los suyos.

El diálogo de saberes entre pares es la herramienta más importante para los autodiagnósticos y la base para establecer el diálogo con los saberes de los educadores externos y con los conocimientos científicos que, tanto integrantes comunitarios, como educadores, tendrán que buscar y adquirir críticamente, dependiendo de los temas que emerjan de estos ejercicios.

Aquí el aporte de los educadores o de agentes externos como pueden ser centros de investigación son necesarios, pues es lo que justifica su presencia en las comunidades. Es en estos procesos donde es posible trascender posturas populistas o basistas que no aportan elementos para las transformaciones sociales que la población involucrada desea. Sin embargo, es fundamental que las contribuciones se presenten con humildad y que puedan ser cuestionadas por todos. La premisa de Freire de que todos aprendemos en estos procesos dialógicos sólo es posible si la actitud de educadores y de investigadores que participen es crítica hacia sí mismos. Esta criticidad se logra si todos los participantes, incluyendo a los educadores, están dispuestos a cuestionar sus verdades y a asumir sus cegueras (Morin, 1999).

Los diagnósticos y autodiagnósticos son el resultado de los consensos que se logran entre los diferentes grupos de la comunidad: mujeres, hombres, niños, niñas, adolescentes, integrantes de la tercera edad, grupos de personas con capacidades diferentes. Es clave honrar y respetar las perspectivas diversas, discutir y argumentarlas sin hacer juicios de valor, pero fundamentando los argumentos que se utilizan desde sus propios paradigmas. Estos ejercicios de análisis y reflexión individual y colectiva permiten la evolución y/o transformación de paradigmas y valores, poniendo en el centro la dignidad y el respeto a todos.

Un hallazgo importante en la última fase de esta construcción metodológica fue el poder de transformación que tienen las generaciones jóvenes. Su mirada fresca, la debilidad todavía presente en ellos de condicionamientos sociales, su energía vital que les permite desplegar los esfuerzos que nos mueven de nuestras zonas de *comfort*, son características presentes con mayor frecuencia entre niños, niñas y adolescentes. Éstas son necesarias para los cambios en la cotidianidad que se requieren para trascender condiciones de vida insatisfactorias.

La mayoría de los programas gubernamentales y de los donantes para causas sociales justas y necesarias, no contemplan la necesidad de iniciar sus intervenciones con procesos de diagnóstico y autodiagnóstico que sienten las bases para procesos educativos emancipadores con la finalidad de lograr la transformación de realidades individuales y colectivas.

El cambio paradigmático más significativo de estos procesos fue el logro para la participación genuina de niños y niñas en las comunidades rurales. Los niños pasaron de ser beneficiarios de los procesos a ser actores propositivos. Desde un punto de vista pedagógico, es a partir de estos espacios de participación verdadera, cuando se puede hablar de un enfoque de derechos en educación, pues implica el ejercicio de uno de los derechos más importantes: el de la participación en todo lo que tiene implicaciones para sus vidas (ONU, 1989, arts. 12 y 13).

Referencias

- Bocangel-Weydert, G. A. (2014). Importancia de un diagnóstico socio-histórico-cultural y educativo en las comunidades indígenas del Perú: “en busca de un nuevo paradigma para el desarrollo del país”. *Gaceta Científica*, 1(1), 1-7.
- Centro de Estudios Educativos; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME); Heurística Educativa, S. C. (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(3), 23-72
- Castillo, C. B. (2007). *Comunidades rurales. Criterios y herramientas para su diagnóstico*. EUNED.
- Fals Borda, O. (2022). Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221
- Fanon, F. (1952). *Peau noir masques blancs*. Éditions de Seuil
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. S.XXI editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. S.XXI editores.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI] (1992). *Informe anual*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil A.C. (1993). *Plan de desarrollo para las comunidades de Tierra Blanca de la cuenca del Extoraz*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1994). *Convenio Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato con la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1995). *Informe anual*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1996). *Informe anual*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1997). *Informe Unión Europea*
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1996). *Proyecto Rehabilitación de la Microcuenca de Tierra Blanca*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999a). *Microcuenca de Las Charcas, Municipio Dr. Mora, comunidad de Sacromonte, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999b). *Microcuenca de Mesa de Jesús, Palote y Adjuntas de las Mesas, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo infantil. A.C. [FAI]. (1999c). *Microcuenca de Mesa de Jesús, Municipio San Luis de la Paz, comunidad Mesa de Jesús, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999d). *Microcuenca del Picacho, Municipio Comonfort, comunidad La Presa, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.

- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999e). *Microcuenca del Zamarripa, Municipio Dolores-Hidalgo, comunidad Estancia de Zamarripa, autodiagnóstico, inventario de recursos. Archivo FAI.*
- Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Apoyo Infantil [FUNDECAI]. (1989). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Apoyo Infantil [FUNDECAI]. (1990). *Proyecto Redd Barna Noruega. Archivo FAI.*
- Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Apoyo Infantil [FUNDECAI]. (1991). *Informe Redd Barna Noruega. Archivo FAI.*
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. [FAI]. (1994). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. [FAI]. (1996). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. [FAI]. (1998). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Gasché, J. (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Ediciones Abya-Yala.
- Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Hernández, G. (2023). Entrevista telefónica con la coordinadora de los programas escolares. de la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato A.C.
- Wit, A. H. H. (1985). *Organización campesina: el objeto político de la educación popular y la investigación participativa* [Tesis doctoral, Universidad de Radboud, Países Bajos]. <https://hdl.handle.net/2066/113276>
- Giroux, H. A., y Lohaus-Reyes, M. F. (2021). Paulo Freire y la política de la pedagogía crítica: Un legado para la lucha *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 90-100.
- Mena Abraham, j. (1987) Tecnología alternativa, transformación de desechos y desarrollo urbano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 2(3), 545-555.
- Milicic, N. (1985). El diagnóstico educativo. *Revista Lectura y Vida*, 6(4), http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Milicic.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niño.* ONU
- Rodríguez Brandao, C. (2016). Una educación para toda la vida. *Encuentro de Saberes*. 6
- Save the Children México [FAI]. (2000-2001). *Informe anual. Archivo FAI.*

Dialogue of knowledge and participation: diagnosis and self-diagnosis in educational processes
Diálogo de conhecimento e participação: diagnóstico e autodiagnóstico em processos educacionais

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler

Universidad de Guanajuato | Guanajuato | México

<https://orcid.org/0000-0002-0966-6656>

sylviavd@ugto.mx

Anel González Ontiveros

Universidad de Guanajuato | Guanajuato | México

ontiveros@ugto.mx

Abstract

A child rights perspective in education a little explored subject matter, which has implications for all processes in the classroom or in community education. We present the importance of diagnostic and self-diagnostic practices in education as a privileged opportunity to establish an interchange of knowledge between participants and the educator at the beginning of each educational process. This document is the first result of a documentary research with the goal to retrieve and conceptualize the methodological construction of an institution that has developed educational projects for communities and schools from 1989 to 2022. The document starts with a short theoretical discussion on the traditional goals of diagnostic practices in educational processes, and the importance of a true dialogue between participants and educator; then follows a short description of the used methodology of the research; the main part of this chapter presents how the methodology for diagnosis was developed within the studied organization (Save the Children Mexico, specifically in the state of Guanajuato). It starts with the quality of participation, then it discusses the importance to acknowledge different perspectives in the community diagnostics, it describes the contribution of children when involved. The document ends with conclusions wrapping up the main findings described above.

Keywords: interchange of knowledge; educational diagnostics; right's perspective, children's participation.

Resumo:

A educação baseada em direitos é um tema cujas implicações para os processos educacionais, tanto em sala de aula quanto nos processos de educação popular, têm sido pouco exploradas. A partir de uma perspectiva pedagógica baseada em direitos, a importância dos diagnósticos e autodiagnósticos na educação se apresenta como uma oportunidade privilegiada para estabelecer um diálogo de saberes entre os participantes e entre estes e aqueles que intervêm como educadores no início de cada ciclo educacional. Este documento é o primeiro produto de uma pesquisa documental cujo objetivo é: resgatar e conceituar o processo de construção metodológica da

Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato A.C. com base nos principais projetos implementados em comunidades rurais e escolas entre 1989 e 2022. Começa com uma breve apresentação das principais referências teóricas e conceituais, seguida de uma apresentação da metodologia de pesquisa documental utilizada, após a qual os resultados da pesquisa são compartilhados em termos de diagnósticos e autodiagnósticos dos processos e projetos. São apresentadas a busca pelo diálogo horizontal e a troca de conhecimentos entre adultos, a diversidade de perspectivas dos grupos populacionais nas comunidades e, por fim, a participação das crianças. Finaliza-se com conclusões e sugestões que retomam os resultados dos diversos elementos utilizados nos exercícios de diagnóstico.

Palavras-chave: diálogo de saberes; diagnósticos educativos; enfoque de direitos; participação infantil.

4

Madres universitarias. Estudio sobre las alumnas del sexto semestre en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas durante el 2023

María del Carmen Soriano Becerra, Georgina Indira Quiñones Flores

Resumen:

El presente trabajo trata temas en torno a la maternidad de estudiantes de nivel universitario. El objetivo principal es conocer de qué forma impacta el hecho de tener hijos y llevar una vida estudiantil a la vez, de manera específica, conocer cómo lo logran las alumnas del sexto semestre de la licenciatura en derecho de la UAZ. Esta investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, y como instrumento se utilizó una entrevista semi estructurada para recabar la información de las participantes.

Palabras clave:

género; maternidad; dificultades académicas..

Soriano Becerra, M del C., y Quiñones Flores, G. I. (2024). Madres universitarias. Estudio sobre las alumnas del sexto semestre en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas durante el 2023. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 80-93). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c309>



Introducción

La maternidad presenta todo tipo de cambios en la vida de cualquier mujer, mismos que pueden pasar desapercibidos por considerarse mínimos, como por ejemplo las pocas horas de sueño, o bien se manifiestan con retos difíciles de superar, lo que modifica toda la rutina de las madres y su vida en general. Pero qué pasa cuando dichas mujeres comparten ese rol a la par de su vida como estudiantes, siendo que es evidente que ésta presenta desafíos propios y más al tratarse de un nivel superior, las dificultades se multiplican, entonces sería pertinente preguntarse, ¿cómo logran equilibrar su vida de estudiante con su rol de madre?, ¿con qué tipos de dificultades se han encontrado por contar con esa condición? y también, ¿a quién identifican como su apoyo principal para terminar su carrera?, pues es una realidad que como seres humanos nos apoyamos de otros para poder sobrellevar las situaciones difíciles que se nos presentan en la vida.

Esta investigación se realiza con el objetivo de dar respuesta a esas interrogantes, buscando conocer en qué grado impacta la maternidad la vida de una alumna de nivel superior, saber los problemas que han enfrenado las madres estudiantes en las instituciones educativas, pero más importante ver la relación que guarda el apoyo recibido por las personas de su entorno en la continuidad de sus estudios en la Licenciatura en derecho de la UAZ.

Con ese propósito en mente se revisaron varias investigaciones anteriores referentes al tema de las cuales se retomará información que se considere pertinente. Por mencionar algunas, a nivel internacional se considera el trabajo denominado “Madres e hijos. Dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria” realizado en la Universidad Nacional de San José de la Paz en Buenos Aires, ahí el autor D’Avirro (2017), en el plasmó que el hecho de ser madre y estudiante a la vez genera cierta exclusión de las alumnas dentro de su aula e institución educativa. Por su parte, Huerta (2019), en el ámbito nacional, en su investigación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí llamada “Las jóvenes madres solteras universitarias: Apoyo en el cuidado de los(as) hijos(as)” señaló que el contar con personas o redes de apoyo es fundamental para lograr la culminación de los estudios para estas alumnas de específico. Y en el ámbito local, el estudio realizado por Luján (2016), llamado “El trabajo de las mamás estudiantes de la Unidad Académica de Economía” estudia esa lucha que tienen las madres estudiantes entre elegir por el cuidado de sus hijas o hijos y el poder acceder a un ingreso para los mismos.

Las y los autores antes mencionados, concluyen en destacar la importancia de investigar el tema, para darles visibilidad ante su situación y más importante otorgarles una voz con la cual compartan sus vivencias, debido a que la figura de alumna madre es cada vez más frecuente dentro de las aulas y en especial en este nivel educativo, porque resulta innegable

que las mujeres, madres o no, tienen más acceso a estudiar una carrera, por tanto, deben ser consideradas por los investigadores, pero también por la sociedad estudiantil de la cual forman parte y las autoridades escolares de las cuales dependen.

Género y Maternidad

Hablar de maternidad es indudablemente hablar de género, debido a que las mujeres son los seres gestantes y por siglos se manejó éste hecho como algo divino, natural y obligatorio para el sexo femenino debido a que tenía que ver *“con la protección, afecto, conservación, cuidado, incondicionalidad, sacrificio, al orden biológico, natural, instintual”* (Arvelo, 2004, p. 93), para muchas mujeres, la maternidad es una fuente de orgullo y realización personal, esto va a depender de la cultura a la que pertenezcan y a la familia de la cual provengan. Son precisamente los factores antes mencionados los que continúan perpetuando los roles género, donde se limita a la mujer a los espacios privados dentro del hogar, a la atención y resguardo de las y los hijos y la pareja debido a su naturaleza biológica (Aguilar et al., 2013).

Es al pasar a un escenario más actual, y gracias a la lucha del feminismo, que dicha percepción sobre la maternidad se ha transformado, ahora se le reconoce como un constructo social, aunque aún hay quienes se empeñan en sostener con los estereotipos derivados de ella, como el hecho de que toda mujer quiere tener hijos o que la maternidad es fácil y una etapa maravillosa, cuando la realidad es que es mucho más complicada, el convertirse en madre *“no es puramente natural ni exclusivamente cultural; compromete tanto lo corporal como lo psíquico, consciente e inconsciente; participa de los registros real, imaginario y simbólico”* (Tuber 1996, como se citó en Arvelo, 2004), aunando a los otros roles con los que deben cumplir las mujeres.

Lo anterior hace referencia al rol que puede ejercer la mujer como madre, pareja, trabajadora o estudiante, dependiendo la situación de cada una, a sabiendas de que en cada uno de ellos hay exigencias que se deben de atender y actividades con las que cumplir, es ahí donde las mujeres se encuentran con la disyuntiva de si entrar o no en la maternidad, pues al tener la libertad de decisión y la posibilidad de analizar todos los pros y contras de la situación, hay quienes prefieren omitir esa etapa de su vida.

Figura de madre–estudiante

Como ya se mencionó, la maternidad ya no se presenta como objetivo único en el plan de vida de todas las mujeres simplemente porque los roles han cambiado

el viraje del poder está produciendo una reorganización de la sociedad sin precedentes, en la que los antiguos equilibrios establecidos en diferentes circunstancias han sido reemplazados por otros nuevos y no familiares. Así, las mujeres tienen ahora no solo la posibilidad de trabajar, sino de obtener puestos gerenciales, estudiar y obtener posgrados. (Aguilar et al., 2013, p. 210)

Las mujeres ganaron su independencia y la libertad para elegir si llevar o no ciertos aspectos de su vida, el momento y la forma de llevarlo a cabo, tal es el caso del matrimonio o la maternidad.

Con lo anterior, se rompe con el estereotipo sobre como deberían ser el orden de los hechos en la vida de las mujeres y se refuta además la idea de que deben esperar a terminar los estudios, estar casadas o contar con un empleo fijo del cual depender económicamente para poder convertirse en madres (Domínguez et al., 2015), hechos que nunca se han cuestionado en el caso de los varones.

De acuerdo con los datos oficiales del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en su Estadística de nacimientos registrados (ENR) en el año 2022, se registraron 1 891 388 nacimientos, de los cuales el 50.1 % de los nacimientos correspondió a madres de entre 20 y 29 años de edad, otro dato a rescatar es en cuanto a la escolaridad, la misma encuesta refiere que el 14.4% de las mujeres que tuvieron un hijo durante el 2022, se encuentra estudiando una carrera profesional, teniendo en consideración que las edades que generalmente son establecidas para los estudios superiores en México es de los 18 a los 23 años de edad resulta evidente que la figura de madre – estudiante se encuentra vigente en esta etapa, sin mencionar que en muchas ocasiones las estudiantes ingresan a la universidad siendo madres, como demuestra la misma encuesta al mencionar que el 24.8% de las madres que registraron un nacimiento se encontraban estudiando la preparatoria o equivalente.

El contar con el distintivo de ser madre y estudiante, en este caso durante los estudios a nivel superior, sigue presentado desafíos como lo haría durante cualquier otra etapa de la vida, pero ya dejó de verse como un obstáculo para la continuidad o finalización de los mismos, esto gracias a diversos factores como lo podrían ser, la modificación de roles en los hogares antes mencionados, las facilidades educativas que puedan ofertar las diferentes instituciones educativas e incluso los avances tecnológicos en educación, cabría mencionar que dichas acciones fueron creadas o modificadas para combatir las problemáticas que enfrentan las alumnas que son madres para así dejarlas en igualdad de condiciones que al resto del alumnado.

Problemáticas que enfrentan las madres universitarias

Como se mencionó con anterioridad, los estudios a nivel superior presentan desafíos propios, sin importar si se trata de alumnas que son madres o estudiantes en general, los cuales de no sobrellevarse tienen como consecuencia principal la deserción del estudiantado. Resulta imperativo resolver dichas situaciones pues representan *“un problema significativo del sistema de educación superior. A pesar de que las tasas de abandono, reprobación deserción se presentan en todos los niveles educativos, en las Instituciones de Educación Superior (IES)”* (Armenta, 2019, p.109), recordando que este fenómeno no afecta únicamente al alumnado sino también a las instituciones educativas de donde son provenientes.

Primeramente, es un hecho que muchas alumnas tienen que migrar a otras ciudades para poder continuar con sus estudios, lo cual las deja sin el apoyo de sus familiares o amigos para el cuidado de sus menores o el soporte de ellas mismas

El proceso de transición [...] a la universidad se caracteriza, entre otras cosas, por una reducción en las redes de apoyo. Los procesos de mudanza, la reducción de contactos con las personas significativas, la ausencia de modelos que antes habían servido como guías (la familia o personas de su pueblo), permiten una ruptura o reducción en la cantidad de personas accesibles para proveer apoyos en períodos de necesidad. (Pérez, 1995, como se citó en Bruno, 2008)

A diferencia, las alumnas que son madres suele tener una experiencia universitaria diferente al resto de sus compañeros, misma que en ocasiones no suele ser de todo positiva, debido a que las alumnas son cargadas con el estigma y en ocasiones excluidas, solo por el hecho de ser madres, se les juzga como inconsistentes a la hora de asistir a la escuela, poco confiables para trabajos en equipo, y en el cumplimiento de las tareas (Huerta, 2015), y no solo por parte de sus compañeras y compañeros, sino también por docentes y administrativos de la institución.

Una problemática más a considerar es la situación económica de las estudiantes, *“quienes reciben el apoyo económico y emocional de su familia pueden sobrevivir mejor en la universidad”* (Bruno, 2008, p. 11), de esa manera les permite estar más concentradas en sus estudios al tener la tranquilidad de que cuentan con un ingreso para ellas y sus menores, caso contrario al de las alumnas que deben partir su tiempo entre la escuela, su maternidad y un trabajo formal del cual obtener ingresos.

Por otra parte, se encuentran las dificultades derivadas de la salud, como ya se expuso con anterioridad, si la maternidad se da *“a la par de los estudios universitarios ocasiona deterioro en la salud de la mujer, donde el estrés y la depresión hacen que la salud emocional*

también se vea afectada” (Torres, 2015, p. 38), pero también influye el estado de salud de sus hijas o hijos debido a que se prioriza por sobre la escuela, generando problemáticas con docentes, compañeras y compañeros debido a las inasistencias para atender las enfermedades de las y los niños (Bruno, 2008), aquí también podría enmarcarse la poca accesibilidad que se tiene a centros de cuidado públicos, mismos que suelen estar saturados dejando a las alumnas con el desafío de buscar una institución privada de mayor costo.

Se necesita de un trabajo en conjunto por parte de las alumnas madres, la institución a la que son pertenecientes y las personas de su entorno en las que se apoyan para poder sobre llevar las dificultades antes mencionadas, con la única finalidad de equilibrar ambos roles y lograr la terminación de los estudios superiores, de lo cual resultarían beneficiados todos los actores que forman parte.

Metodología

La presente investigación se llevó con un enfoque cualitativo, ya que como manifiesta Garduño (2002) ese tipo de metodología es inductiva y los datos recabados los otorgan los sujetos consultados. Su diseño será el de un estudio de caso puesto que “*emplean estrategias tanto exploratorias y descriptivas, como explicativas*” (Garduño, 2002, p.10). La recolección de datos se hizo por medio de la técnica de la encuesta, con un cuestionario estructurado, el cual cuenta con preguntas tanto abiertas como cerradas. Dicho instrumento se presentó de manera digital a través de la plataforma de Google Forms, teniendo en consideración la poca disponibilidad del tiempo libre con la que cuentan las alumnas y la extensión del mismo.

Se seleccionó al alumnado femenino que tuviera la característica de ser madre y perteneciera a uno de los diferentes grupos de sexto semestre del sistema escolarizado de la licenciatura en derecho de la UAZ, lo cuales tienen los horarios de 7- 11, de 7- 12, 11 -15 y 11-16 horas; encontrando 17 grupos, pero solo en 13 de ellos hay alumnas que cumplen con todas las particularidades para ser consideradas sujeto de estudio, siendo un total de 16 alumnas madres participantes en esta investigación, contando únicamente con la participación voluntaria y las respuestas de 14 alumnas madres, las otras 2 alumnas negaron su colaboración. El instrumento se dividió en seis secciones, la primera contiene aspectos personales y demográficos, el segundo enfocado al padre del o la menor, en el tercero algunos antecedentes familiares, el siguiente a conocer aspectos sobre el cuidado del o la menor, el quinto sobre su percepción de la maternidad y por último datos sobre la institución a la cual son pertenecientes.

Resultados y Discusión

Se debe hacer notar primeramente la representación que tienen estas alumnas dentro de su plantel, la matrícula total del sistema escolarizado en la licenciatura en Derecho de la UAZ durante el semestre de enero – junio 2023, de acuerdo con los datos proporcionados por la Coordinación de contraloría interna (Anexo 1), corresponde a 1,796 estudiantes, de los cuales 1158 son mujeres (Tabla 1), lo que equivale al 64.4% del total; en una Unidad donde hay mayoría de mujeres existen más probabilidades de contar con alumnas que sean o se conviertan en madre durante el transcurso de su vida universitaria. Las alumnas de los grupos de sexto semestre, 210, equivalen al 18.13% del alumnado femenino, por su parte las 16 estudiantes que fueron identificadas en esos grupos responden son 7.6% del total de los mismos, lo que nos dice que encontraremos al menos una madre estudiante por grupo.

Tabla 1. Matrícula en la Licenciatura en Derecho UAZ

Semestre activo	Mujeres	Hombres	Total
2	219	127	346
4	262	155	417
6	210	132	342
8	268	135	403
10	199	89	288

Fuente: elaboración propia con base a datos proporcionados por la Coordinación de contraloría interna de la UAZ

El primer dato que destaca derivado de los cuestionarios es en cuanto a la edad de las participantes, para los estudios superiores durante el sexto semestre se espera que la edad sea de entre 20 – 21 años, si no hubo interrupciones de los estudios, pero únicamente 4 alumnas de las 14 entrevistadas se encuentra en este rango, el resto tiene edades de entre los 22 y 48 años de edad, dato que resulta sorprendente pues se tenían la idea de estudiantes jóvenes únicamente. Se debe enfatizar el interés de estas alumnas de continuar sus estudios después de tener a sus hijas o hijos, ya sea retomando, llevando una segunda carrera o bien cursando sus estudios por primera ocasión ahora que sus hijas o hijos son mayores, como el caso de “A” de 48 años.

De igual manera fue inesperado el hecho de que, a pesar de ser estudiantes adultas, el número de hijos no sea tan elevado como se pensaría, pues el 85.7% reporta tener

solamente un hijo o hija, lo que equivale a 12 de nuestras 14 madres, una estudiante reporta tener 2 menores y una más, 3. Y en cuanto a la edad de los hijos o hijas, 7.1%, menciona tener un menor de entre los 0 y 1 año de edad; 42.9% los marca en las edades de 1 a 3 años, o sea que pueden estar asistiendo a cuidado en una guardería o bien ser atendidos en casa, y el 50% de las madres estudiantes dice que son mayores de 3 años, por tanto estaría llevando sus estudios de preescolar, primaria o incluso secundaria.

Sobresaltan también las maternidades jóvenes en un 64.3%, aunque solo uno de ellos fue durante la etapa de adolescente (véase figura 1), diez de las alumnas manifestaron haber llevado su embarazo dentro de los primeros semestres de la carrera, dos de ellas indican que tuvieron a sus hijos o hijas estando cerca de terminar la preparatoria, una durante su carrera anterior, por tanto, han logrado un equilibrio de ambas tareas, a excepción de una más que no fungía como estudiante al momento de ser madre.

Figura 1. Momento de la maternidad



Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado a alumnas

Ya se mencionó el equilibrio que logran estas alumnas, por eso es importante conocer su situación en casa y saber su estado civil. Diez de las alumnas indicaron estar en pareja, ya sea con un matrimonio o en unión libre, dos están separadas, una divorciada y una más soltera; a pesar de manifestar tener pareja solo siete de ellas viven como tal, cinco viven con sus progenitores. Por su parte, una alumna vive sola y un caso especial es el de la alumna que vive ocho meses con sus padres y cuatro con su pareja. Al ser estudiantes “grandes”, cinco de ellas ya cuenta con un trabajo del cual derivan sus ingresos mensuales (véase figura 2) por su parte, dos más son apoyadas por sus padres y madres para cubrir sus gastos personales, escolares y los necesarios para su hijo o hija; y el resto, el 50%, los tiene gracias a la pareja, lo preocupante es que ninguna de las alumnas refleja un ingreso mensual superior a los 5 mil pesos.

Al ser cuestionadas primero, en si este monto que obtienen al mes era suficiente para cubrir sus gastos y los de la o el menor, el 64.3% respondió de manera negativa, 21.4% mencionó que casi siempre y solo el 14.3% dijo que sí. Posteriormente al preguntarles sobre los apoyos que ofrece gobierno o algunas instituciones a manera de beca, resulta sorprendente que ninguna de ellas cuenta con alguno, lo que, es más, refieren no conocer ningún tipo de becas.

Figura 2. Del monto de los ingresos



Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado a alumnas

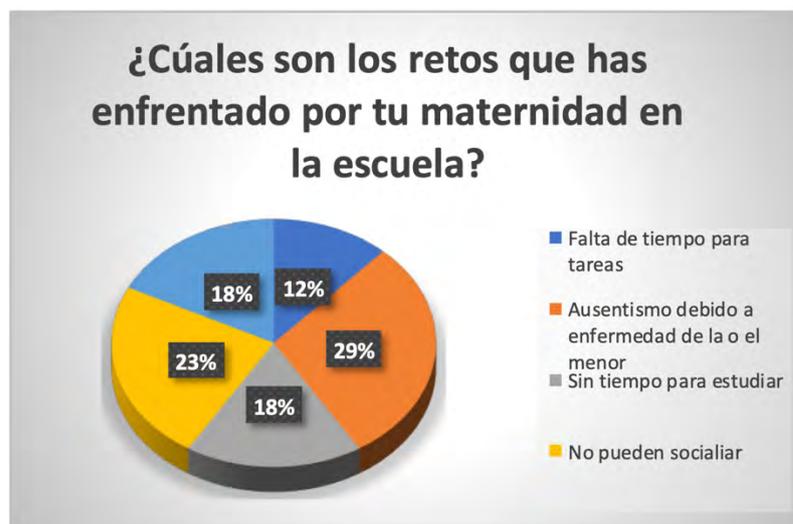
Ahora bien pasando al apoyo que reciben las estudiantes en el cuidado de sus hijos e hijas, las alumnas identifican primeramente a su madre y padre con un 57.1% como el principal cuidadora o cuidador al momento de ellas estar estudiando, dos alumnas más reportan que sus menores se encuentran en la escuela al igual que ellas, por tanto no tienen cuidador especial, cosa que se modificará en el siguiente semestre pues cambiará su horario escolar, una madre dice que es el papá del menor quien se encarga de su cuidado, otra más alude el cuidado a una guardería, una tiene el servicio de una niñera particular, a otra la apoya su hermana o una cuñada y el caso especial del mayor que no necesita cuidados.

Por otra parte, también se realizaron preguntas derivadas de la maternidad, primero para conocer cómo tomaron la noticia de su embarazo. Se obtuvieron diferentes opiniones, pero la mayoría fue positiva con un 50% diciendo que fue planeado; para el 21.4% resultó ser sorprendente porque utilizaban métodos anticonceptivos, y para el 28.6% la noticia fue preocupante por temor a la reacción de la pareja o la familia; también se les interrogó si en alguna ocasión la idea de abandonar los estudios se les había presentado debido a los

obstáculos que les presenta ser madre, y el 42.9% contestó que sí, el 57.2% manifestó que no, y al momento de interrogarles por qué seguían estudiando, nueve de ellas contestaron que es debido a sus hijos e hijas que no abandonan la carrera, esto para darles un mejor futuro, lo cual demuestra que la maternidad les dio un impulso.

En otro apartado se les cuestionó qué tipos de dificultades se les habían presentado en sus estudios debido a su maternidad (Véase figura 3), solo tres de ellas expresaron no haber tenido ningún problema para el transcurso normal de sus estudios, cuatro de ellas no han tenido la posibilidad de socializar o convivir con sus compañeros o compañeras, lo cual les dificulta establecer amistades. Tres alumnas dicen que no les da el tiempo para estudiar por dedicarse al cuidado de su menor; cinco manifiestan que deben faltar mucho cuando se les presenta una enfermedad y dos de ellas dicen tener complicaciones para entregar tareas a tiempo, pues es innegable que se encuentran en situaciones diferentes a las del resto de su compañeros o compañeras.

Figura 3. Dificultades en los estudios

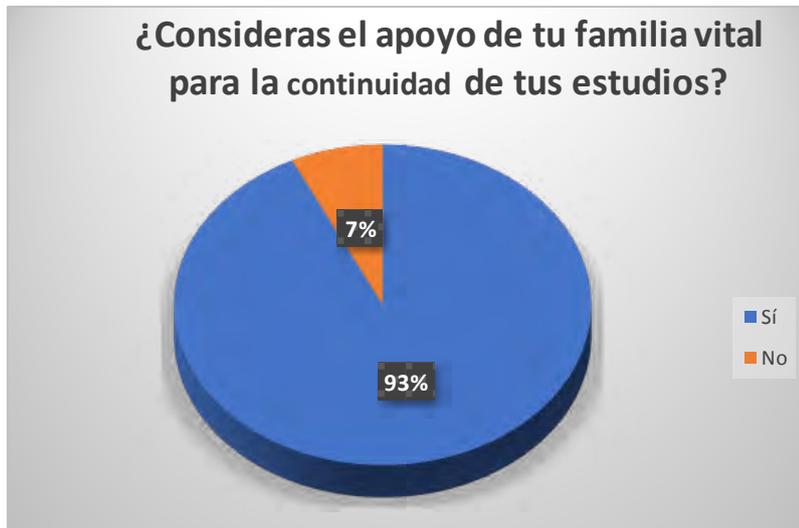


Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado a alumnas

Ante las problemáticas antes mencionadas, se indagó sobre si la institución había tenido algún acercamiento con ellas para su apoyo, 13 de ellas indicaron que no hubo ninguna acción por parte de las autoridades escolares, una alumna manifestó que sí pero no específico de qué manera hubo esta aproximación. Por último, en este apartado referente a la Unidad, se hace una pregunta para conocer si las alumnas han sido víctima de alguna ofensa o mal trato derivado de su maternidad, doce alumnas contestaron que no han tenido ningún problema de este tipo, aunque una de ellas manifestó burlas hacia su condición de madre y una más la falta de empatía que tienen el profesorado al momento de estar pendiente al celular por asuntos que involucren al o la menor.

También se realizó una pregunta específica en los diferentes apartados para saber la percepción que tienen las alumnas en cuanto al apoyo recibido, primeramente, en consideración del padre de la o el menor, el 64.3% de las estudiantes manifestó que considera vital contar con el apoyo de su contraparte para la continuidad de los estudios, en contraste con el 35.7% que no lo considera como factor para seguir o no con su carrera universitaria. Por otra parte, en cuanto al apoyo de la madre, padre o ambos (véase figura 4), el 92.9% piensa que es crucial contar con ellos para no desertar, pues también la noticia de su embarazo fue bien recibida en su núcleo en el 92.8% de las alumnas. Por el contrario, el 71.4% no consideran de importancia el apoyo de la familia política pues respondió con el no; y por último se preguntó sobre la institución a la cual son pertenecientes, si consideraban el apoyo de ellos, de alguna forma, para seguir estudiando, el 85.7% indicó que sí.

Figura 4. Sobre el apoyo familiar



Fuente: elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado a alumnas

Para finalizar el cuestionario, se preguntó sobre la probabilidad con la que creían contar para concluir sus estudios superiores, debido a que aún están a dos años de hacerlo y las dificultades pueden presentarse en cualquier momento, y más con el cambio de horario que sufrirán en el siguiente semestre, donde pasan de estudiar por las mañanas a tener un horario de 4pm a 9 pm, once de ellas está 100% segura de que logrará terminar, mientras que tres más solo pueden asegurar hasta un 75% dicha conclusión.

Con las respuestas de las estudiantes podemos notar que la maternidad y la educación no se pueden llevar de manera conjunta sin la ayuda de las personas de nuestro entorno, eh de ahí la importancia de contar con una red de apoyo fuertemente establecida que les de soporte para continuar ambas tareas y hacerlo de manera satisfactoria.

Conclusiones

Sin lugar a dudas ser madre y universitaria al mismo tiempo requiere de sacrificios y de constantes desafíos que un estudiante promedio no hace, pero de lograr el equilibrio entre ambos papeles llena a las alumnas de satisfacción. Lo que les ha ayudado a las estudiantes es darle a su maternidad un sentido positivo y tomarla más como una motivación que como una carga, y así sobrellevar los momentos de estrés o exigencia de los estudios. No cabe duda que el hecho de contar con personas dispuesta a ayudar a las estudiantes, ya sea con el cuidado, el resguardo, de manera económica o simplemente siendo un soporte para ellas también tiene un peso muy importante en la culminación de la carrera universitaria.

Las madres estudiantes están en la búsqueda constante de apoyo y más si es proveniente de las instituciones a las que son pertenecientes, por lo cual resulta oportuno acciones en favor de ellas, es precisamente lo que se busca con este tipo de investigaciones, darles la visibilidad que merece esa población que va en aumento y por la cual deberían velar debido a lo importante que es la culminación de una carrera universitaria.

Referencias

- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N., & González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(2), 207-224.
- Armenta, L. (2019). Desafíos de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. *Inclusiones*, 6, 108-120.
- Arvelo, L. (2004). Maternidad, paternidad y género. *Otras miradas*, 4(2), 92- 98.
- Bruno, M. (2008), Madres Adolescentes y la Transición a la Universidad. *Griot*, 1(7), 4–19. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1885>
- D'Avirro, M. (2017). Madres e hijos dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria. *INFAD de Psychology. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 257-268.
- Domínguez, G., Martínez, A., Herrera, H., & Rincón, M. (2015). Impacto personal y escolar del embarazo y maternidad en estudiantes universitarios. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1,167–174.
- Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación administrativa*, 30(91).
- Huerta, R. (2015). *Joven, mamá y estudiante: Identidad materna universitaria de la madre soltera* [Tesis de doctorado, El colegio de San Luis].
- Huerta, M. (2019). Las jóvenes madres solteras universitarias: Apoyo en el cuidado de los(as) hijos(as). *Cultura de los Cuidados*, 23(54), 217-230.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023, 20 de septiembre). *Sala de prensa*. https://lc.cx/O0Hv0_

Luján, C. (2016). *El trabajo de las mamás estudiantes de la Unidad Académica de Economía (2008-2014)* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Zacatecas].

Torres, N. (2015). *Madres y estudiantes universitarias: un estudio exploratorio sobre la construcción social de la maternidad* [Tesis de maestría, Universidad de Sonora].

University Mothers. Study on female students of the sixth semester in Law at the Universidad Autónoma de Zacatecas during 2023
Mães universitárias. Um estudo com alunas do sexto semestre de Direito da Universidade Autônoma de Zacatecas em 2023

María del Carmen Soriano Becerra

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0009-0009-6200-0018>
carmensoriano2a@gmail.com

Georgina Indira Quiñones Flores

Universidad Autónoma de Zacatecas | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-1000-3817>
georginaindira@uaz.edu.mx

Abstract:

This paper deals with issues related to motherhood among university students. The main objective is to know the impact of having children and leading a student life at the same time, specifically, to know how students in the sixth semester of a law degree at the UAZ achieve it. This research was carried out with a qualitative approach, and a semi-structured interview was used as an instrument to collect information from the participants.

Keywords: gender; maternity; academic difficulties.

Resumo:

Este artigo trata de questões relacionadas à maternidade entre estudantes universitárias. O objetivo principal é entender o impacto de ter filhos e levar uma vida estudantil ao mesmo tempo, especificamente, para descobrir como isso é feito pelas alunas do sexto semestre do curso de bacharelado em direito da UAZ. Esta pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa, e uma entrevista semiestruturada foi usada como instrumento para coletar informações dos participantes.

Palavras-chave: gênero; maternidade; dificuldades acadêmicas.

Segunda Parte

5

Impacto de las habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes de pregrado según la Teoría de los Marcos Relacionales

María Luisa Cepeda Islas, Iván Moreno Pérez, Jeremy Adrián Alarcón Baez

Resumen:

El capítulo describe la relación entre las habilidades cognitivas y sociales en estudiantes de pregrado, explorando cómo estas habilidades impactan en el rendimiento académico y social. El estudio se enmarca en la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR), que conceptualiza la cognición como un proceso relacional en el que se establecen conexiones entre estímulos y respuestas. La TMR proporciona una base para entender el pensamiento humano, el aprendizaje y la resolución de problemas. Se aborda la importancia de las habilidades cognitivas y sociales, destacando el papel de las intervenciones psicoeducativas. Los estudiantes de pregrado enfrentan desafíos académicos, sociales y personales, el entorno educativo les ofrece la oportunidad de desarrollar tanto habilidades cognitivas (pensamiento crítico y resolución de problemas) como habilidades sociales (comunicación efectiva y trabajo en equipo). Se revisan estudios previos que investigan la relación entre inteligencia, habilidades sociales y rendimiento académico, encontrando resultados variados. Algunos estudios muestran una correlación positiva entre habilidades relacionales y desempeño académico, mientras que otros no encuentran una relación significativa entre inteligencia y habilidades sociales. Se describen las propiedades fundamentales de los marcos relacionales, como la reflexividad, la simetría y la transitividad, y cómo estas propiedades ayudan a comprender y organizar la información en diversos contextos. Se destaca la importancia de medir de manera adecuada tanto las habilidades cognitivas como las sociales para capturar la complejidad de estos constructos, basándose en la Teoría de los Marcos Relacionales y revisando diversas investigaciones relevantes en el campo.

Palabras clave:

Habilidades sociales; Habilidades cognitivas; Rendimiento intelectual; Teoría de los marcos relacionales; Intervenciones psicoeducativas.

Cepeda Islas, M. L., Moreno Pérez, I., y Alarcón Baez, J. A. (2024). Impacto de las habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes de pregrado según la Teoría de los Marcos Relacionales. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 95-112). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c310>



Introducción¹

En el ámbito educativo, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en estudiantes de pregrado (universitarios) es un tema de gran relevancia y creciente interés. Estas habilidades, que abarcan desde la capacidad de razonamiento lógico hasta la competencia para interactuar efectivamente con los demás, son fundamentales para el éxito académico y profesional de los jóvenes en la sociedad contemporánea.

El entorno universitario ofrece una plataforma para el cultivo y la mejora de estas habilidades, ya que los estudiantes se enfrentan a una amplia gama de desafíos académicos, sociales y personales durante su formación. Además de adquirir conocimientos especializados en sus áreas de estudio, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, así como habilidades sociales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el liderazgo. La importancia de fomentar estas habilidades en el contexto universitario radica en su relevancia para el aprendizaje, el desarrollo personal y la preparación para el mundo laboral.

Habilidades cognitivas

Una de las maneras de definir la cognición, es conceptualizarla como un proceso fundamentalmente relacional, donde el individuo establece conexiones y relaciones entre estímulos y respuestas en su entorno, la Teoría de los Marcos Relacionales (TMR) es una aproximación conductual al estudio de la cognición y el lenguaje (Barnes–Holmes et al., 2005). En el marco de la TMR, se considera que la cognición no se limita simplemente al procesamiento de información de manera aislada, sino que se entiende como un proceso dinámico en el que los individuos relacionan activamente los elementos de su experiencia. Esta relación entre estímulos y respuestas es fundamental para la comprensión del pensamiento humano, el aprendizaje y la resolución de problemas (Cassidy et al., 2016). Esta conceptualización proporciona una base sólida para comprender cómo los individuos procesan y organizan la información en su entorno, así como para desarrollar intervenciones y estrategias educativas que promuevan un pensamiento más flexible y adaptativo (Colbert et al., 2017).

La TMR postula que los individuos tienen la capacidad innata de relacionar estímulos y respuestas en función de ciertas propiedades, como la reflexividad, la simetría y la transitividad. Estas propiedades forman la base de los llamados “marcos relacionales”, que

1 Este estudio fue financiado por DGAPA UNAM con el proyecto PAPIIT-IN300723

son patrones de relaciones entre estímulos que guían el comportamiento y la cognición. Por ejemplo, en un marco relacional de “igualdad o simetría”, un individuo aprende a relacionar dos estímulos como equivalentes entre sí. Esto implica que, si se presenta un estímulo A y se le asigna un cierto significado, entonces cuando se presente un estímulo B que sea igual a A, el individuo responderá de manera similar (Sidman, 2000). La Transitividad es la transferencia entre dos discriminaciones condicionales mediada por algún elemento compartido (Si $A=B$ y $B=C$, entonces $A=C$). Esta propiedad es relevante en situaciones donde se establecen conexiones entre elementos relacionados. En resumen, estas propiedades fundamentales de las relaciones, ayuda a comprender cómo los elementos se relacionan entre sí, en diversos contextos.

De acuerdo con la TMR, existen algunos tipos específicos de comportamiento relacional, denominados marcos relacionales (Hughes & Barnes-Holmes, 2016). La respuesta relacional derivada se refiere al proceso de discriminación y derivación de relaciones entre estímulos de acuerdo con marcos relaciones particulares, cuyo objetivo es explicar diferentes procesos de aprendizaje, las diferentes familias de marcos relacionales se explican en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra los tipos de relaciones

Tipo de marco	Definición	Señal contextual
Coordinación	Implica la relación de estímulos sobre la base de identidad, igualdad o similitud	“Es”, “igual que”, “similar a”, “como”, “igual”
Oposición	Involucran estímulos que se relacionan en formas que difieren en dirección desde algún punto de referencia a lo largo de un continuo especificado	“Opuesto” o “completamente diferente”
Distinción	Involucra una serie de estímulos los cuales se distinguen de sus contrapartes	“Diferente” y “no es lo mismo”
Comparación	Responden a eventos en términos de una relación cuantitativa o cualitativa a lo algo de alguna dimensión específica	“Más pesado/más ligero”, “mejor/peor”, “más grande/menor”
Relaciones espaciales	Implican la abstracción de una dimensión espacial a lo largo de la cual los estímulos pueden estar relacionados	“Aquí/allá”, “dentro/afuera”, “adelante/atrás”
Relaciones temporales	Implican responder a eventos en términos de su desplazamiento direccional a lo largo de una dimensión temporal especificada	“Antes/después”, “ahora/entonces” o “pronto/más tarde”
Deícticos	Especifican una relación entre estímulos desde la perspectiva del hablante	Las señales contextuales se componen de relaciones: espaciales, temporales e interpersonales
Jerarquía	Las relaciones son jerárquicas y las relaciones entre los miembros de una categoría son transitivas	“Es atributo/parte/miembro de” o “pertenece a”

Fuente: Elaboración propia

Desde la Teoría de los Marcos Relacionales, la cognición es considerada no como un rasgo estable, sino uno maleable en función del medio ambiente y se puede explicar a través de la evaluación de los diferentes marcos (ver Tabla 1). Se han desarrollado diversos estudios que han buscado incrementar el aspecto cognitivo a partir del entrenamiento en habilidades relacionales. Por ejemplo, Colbert et al. (2018), propusieron investigar la efectividad de una intervención basada en un entrenamiento en habilidades relacionales para mejorar el desempeño cognitivo medido por una escala tradicional de coeficiente intelectual (Wechsler, 1999), los resultados que obtuvieron fueron que los niveles de CI pasaron de una media en la línea base de 99.17 a una media de 117.92 en el posttest, esto indicó un efecto significativo del entrenamiento SMART al incrementar las puntuaciones medias para la escala completa del CI en 18.4, la escala verbal de CI en 20 puntos y el rendimiento de CI en 13.5 puntos, mientras que las puntuaciones del grupo control se mantuvieron sin cambios.

En otro estudio, Colbert et al. (2017), examinaron las correlaciones entre las puntuaciones de un nuevo índice de habilidades relacionales y una gama de medidas de capacidad cognitiva ampliamente utilizadas, incluyendo la escala completa de coeficiente intelectual, los resultados apoyan que existe correlación entre los puntajes de IQ (medida de inteligencia) y RAI (Índice de la respuesta relacional, medida de la conducta relacional). Lo cual lleva a plantear que el RAI es un medio eficaz para describir el rendimiento cognitivo, colocándose al menos a un nivel comparable a otros instrumentos utilizados y aceptados para medir el rendimiento cognitivo (intelectual).

Con base en la información proporcionada, se puede concluir que las intervenciones basadas en el entrenamiento en habilidades relacionales tienen un impacto positivo en el rendimiento intelectual, la correlación positiva encontrada entre los puntajes de CI y RAI en estudios anteriores (Colbert et al., 2017), sugiere que el RAI podría considerarse como una medida indirecta de la inteligencia. Además, la replicación y ampliación de los hallazgos en estudios como el de Cassidy et al. (2016), refuerzan la idea de que enseñar habilidades relacionales, especialmente la derivación de relaciones entre estímulos puede conducir a mejoras notables en los aspectos cognitivos.

De esta manera, las habilidades cognitivas permiten al individuo ser competente para interactuar de forma simbólica, dando como resultado, una asociación con los procesos de aprendizaje, la capacidad cognitiva y lingüística. Cuando se es capaz de organizar y comprender de manera efectiva las relaciones entre conceptos y marcos, es probable que también se sea capaz de comprender y manejar otro tipo de relaciones como las sociales. Se podría estipular que la relación entre la habilidad relacional y la habilidad social radica en el hecho de que la habilidad relacional puede ser una base importante para desarrollar habilidades sociales efectivas.

Ante dicha inquietud, se podría explorar la existencia entre las habilidades relacionales y la social. El estudio de las habilidades sociales es muy amplio, sin embargo, se pueden definir como un conjunto de comportamientos, competencias y aptitudes que permiten a una persona interactuar efectivamente con los demás en diversos contextos sociales. Estas habilidades incluyen la capacidad para comunicarse de manera clara y efectiva, comprender las emociones propias y ajenas, mostrar empatía, resolver conflictos de manera constructiva, trabajar en equipo, adaptarse a situaciones sociales cambiantes y mostrar un comportamiento apropiado en diferentes situaciones.

En un sentido más amplio, las habilidades sociales abarcan tanto las habilidades verbales como no verbales, así como la capacidad de interpretar y responder adecuadamente a las señales sociales. Estas habilidades son fundamentales para establecer y mantener relaciones saludables, colaborar en entornos laborales o académicos, y participar de manera efectiva en la sociedad.

Habilidades sociales

De acuerdo con Gismero (1996), las habilidades (HHSS) o la conducta asertiva es:

El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo. (p. 14)

El empleo de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) propuesta por Gismero (2002), implica el considerar que la conducta asertiva está estructurada por tres dimensiones: una dimensión conductual (que hace referencia a la clase de respuestas), una dimensión cognitiva, y una dimensión situacional, adyacentes a su contexto cultural o subcultural.

Al hablar de los tipos de respuesta, se pueden identificar: defensa de los propios derechos, hacer peticiones, rechazar peticiones, hacer cumplidos, aceptar cumplidos, iniciar, mantener y terminar conversaciones, expresión de sentimientos positivos, expresión de opiniones (incluido el desacuerdo), expresiones justificadas de sentimientos negativos, solicitar cambios de conducta, disculparse o admitir ignorancia, y afrontar/manejar las críticas. Los cuales, de acuerdo con Lazarus se pueden encontrar en cuatro categorías: capacidad para decir no, capacidad para pedir favores o hacer peticiones, capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos, y capacidad para iniciar, mantener y terminar conversaciones (Gismero, 2002).

La dimensión cognitiva involucra la manera en que cada individuo percibe su situación particular, sus expectativas, sus valores, sus auto-verbalizaciones y en general los recursos cognitivos que ha aprendido a lo largo de su historia personal, al mismo tiempo cabe resaltar que estos elementos tienen un papel en la posibilidad de inhibir las HHSS (Gismero, 2002). En cuanto a la dimensión situacional implica la variedad de circunstancias en las cuales el tipo de respuesta y la dimensión cognitiva presentan mayor facilidad o dificultad al momento de comportarse asertivamente (Gismero, 2002).

Dados los elementos comentados anteriormente, la EHS propuesta por Gismero (2002), considera estas 3 dimensiones al evaluar las HHSS o respuesta asertiva, con el objetivo de brindar una valoración del individuo y un análisis de los diversos ámbitos en los que el déficit en HHSS puede ser de especial interés.

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones cuyo propósito ha sido encontrar la relación entre las habilidades cognitivas y las habilidades sociales, uno de ellos fue el realizado por López et al. (2012), donde buscaron estudiar el impacto del modelo de pensamiento prosocial en su adaptación a jóvenes en la prevención del fracaso social y escolar; usando la *W* de Wilcoxon, encontraron diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en la puntuación relativa a la toma de perspectiva social de la Entrevista cognitiva del Test cognitivo-visual ($Z=2,078$, significación = .038). La puntuación relativa a la habilidad de generar pensamiento alternativo del Test Cognitivo Visual pasó de una media de 4.13 en el pretest a 5.59 en el postest, este aumento refleja una mayor capacidad para generar alternativas frente a situaciones problemáticas.

En otro estudio, Morales et al. (2013), fortalecieron habilidades como la autoeficacia, el afrontamiento y las habilidades sociales en adolescentes de secundaria de zona rural a través de dos programas de intervención psicoeducativa donde encontraron como resultados que el afrontamiento activo predomina en un nivel medio alto (68%), mientras que en el evasivo predomina el nivel medio bajo (75%), no se encontraron cambios en los niveles de autoeficacia o afrontamiento. El afrontamiento activo está asociado con los factores de habilidades sociales básicas ($\rho = .435$, $p = .011$), avanzadas ($\rho = .392$, $p = .011$), relacionadas con los sentimientos ($\rho = .299$, $p = .043$), alternativas a la agresión ($\rho = .309$, $p = .046$), para enfrentar el estrés ($\rho = .309$, $p = .046$) y de planificación ($\rho = .492$, $p = .001$).

Por su parte, Enciso y Lozano (2011), investigaron las diferencias en las actitudes y las estrategias cognitivas sociales entre jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado de la calidad de Bogotá, donde encontraron diferencias significativas en ocho subescalas de la prueba de Actitudes y Estrategias cognitivas sociales: Liderazgo prosocial (Lid), Dominancia (Dom), Apatía-retraimiento (Ap), Ansiedad-timidez (Ans),

Percepción y expectativas sobre la relación social (Per), Percepción del sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos), Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons), Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med). No encontraron diferencias significativas en las 11 siguientes sub-escalas: Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con), Sensibilidad social (Sen), Ayuda y colaboración (Ac), Seguridad y firmeza en la interacción (Sf), Agresividad-terquedad (Agr), Impulsividad frente a reflexividad (Imp), Independencia de campo frente a dependencia (Ind), Convergencia frente a divergencia (Cv), Percepción del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem), Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs), Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver problemas sociales (Alt).

Otro estudio relevante en este campo es el realizado por Smith et al. (2020), se examina el papel de las habilidades cognitivas que incluyen la capacidad de controlar los impulsos, mantener la atención y cambiar entre tareas, en el desarrollo de la competencia social en niños en edad preescolar. La investigación fue longitudinal evaluando las funciones ejecutivas y su competencia social en niños. Los resultados de este estudio mostraron que las habilidades cognitivas, desempeñaban un papel crucial en el desarrollo de la competencia social en los niños. Este estudio proporciona evidencia adicional que respalda la idea de que las habilidades cognitivas juegan un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de habilidades sociales efectivas desde una edad temprana.

Por su parte García et al. (2019), llevaron a cabo un estudio para investigar la relación entre la capacidad de entender y predecir los pensamientos y sentimientos de los demás, la habilidad cognitiva y la competencia social en niños en edad preescolar. Utilizaron medidas estandarizadas para evaluar dichas variables. Los resultados de este estudio mostraron relaciones entre la habilidad cognitiva con la competencia social en los niños preescolares.

Estos estudios contribuyen a la comprensión de la relación entre aspectos cognitivos y habilidades sociales, destacando la idea de que las habilidades cognitivas juegan un papel crucial en el desarrollo de habilidades sociales efectivas desde una edad temprana.

En términos generales podemos decir que la respuesta relacional es la capacidad de establecer vínculos entre eventos, objetos, textos o personas (arbitrarios o no arbitrarios). Esta habilidad implica observar, comparar y clasificar las diferencias y similitudes entre ellos y a partir de estos elementos derivar nuevas relaciones en consideración de diversos contextos. Por lo tanto, se puede establecer que las habilidades relacionales son también competencias personales y/o profesionales que permiten establecer relaciones saludables,

en este sentido las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad que tienen las personas para establecer relaciones de calidad.

El objetivo de este estudio implica identificar cuáles son las habilidades sociales, así como, se relacionan con la habilidad relacional en estudiantes universitarios con la finalidad de entender cómo estas habilidades se influyen mutuamente. Ambos conjuntos de habilidades juegan roles complementarios en la vida cotidiana, la educación y el trabajo, por lo que comprender su relación puede ayudar a promover un desarrollo equilibrado y completo.

Metodología

Se trató de un estudio cuantitativo de alcance correlacional, con un diseño no experimental, de corte transversal.

Participantes

A partir de un muestreo no probabilístico, intencional, participaron voluntariamente 51 estudiantes, pertenecientes al primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública. A los participantes se les informó de las condiciones experimentales para participar por medio de un consentimiento informado, aprobado por el comité de ética institucional.

Instrumentos

Índice de Habilidades Relacionales (RAI): Evalúa la respuesta relacional, tiene una duración aproximada de 35 minutos para contestar 67 relaciones silogísticas divididas entre 5 bloques:

- Igual/Opuesto (15 ítems),
- Igual/Diferente (14 ítems),
- Mayor qué/Menor qué (13 ítems)
- Antes/Después (13 ítems) y
- Analogías (12 ítems) (ver tabla 1).

Se utilizaron un total de 551 palabras sin sentido como estímulos, estas palabras están compuestas por tres letras siguiendo este orden: consonante-vocal-consonante (e.g., yev, baz y gug). Cada ítem contiene una pregunta en la cual el participante debe responder

a afirmar o negar una afirmación en función de la derivación de un marco relacional de estímulos arbitrarios (sílabas sin sentido) en un tiempo máximo de 15 segundos (Ver tabla 2).

Tabla 2. Ejemplos de los ítems del RAI

Igual/Opuesto (15 ítems)	Igual/Diferente (14 ítems)	Mayor qué/ Menor qué (13 ítems)	Antes/Después (13 ítems)	Analogías (12 ítems)
Si DOM es lo mismo que TIV ¿DOM es lo opuesto que TIV?	Sí XEL es diferente a QIP ¿QIP es lo mismo que XEL?	Si BUL es mayor que CIR ¿CIR es mayor que BUL?	Sí MIY va después que GAL ¿MIY va después que GAL?	Si MUK es opuesto a JAY Y TAP es igual a PUG ¿Es MUK to JAY diferente de TAP to PUG?
Sí CAQ es lo puesto que YUL y YUL es lo opuesto que XIX ¿XIX es lo mismo que YUL?	Si SAJ es diferente a LIR LIR es la mismo que VUS ¿VUS es lo mismo que SAJ?	Sí PAX es mayor que CEW y DAL es mayor que PAX ¿DAL es mayor que CEW?	Sí QIY va antes que LEF y ZOF va antes que QIY ¿ZOF va después que LEF?	Si NIY va después de JAM Y COG va antes de YUM ¿ES NIY to JAM igual a COG to YUM?
Sí GER es lo opuesto que YAQ YAQ es lo opuesto que XIJ XIJ es lo opuesto que BIP ¿BIP es lo puesto que GER?	CEK es diferente a HUN HUN es lo mismo que LOP y LOP es lo mismo que YIZ ¿CEK es diferente a LOP?	Si PER es mayor que LUV LUV es mayor que GAN y GAN es mayor que JOT ¿PER es mayor que GAN?	Sí VET va después que NEK SOX va después que VET y BIS va después que SOX ¿NEK va antes que BIS?	Si MEK va después de SIK Y POK antes de BIM ¿Es MEK to SIK diferente de POK to BIM?

Fuente: Elaboración propia

Escala de Habilidades Sociales (EHS): Evalúa la capacidad de aserción y de las habilidades sociales en adolescentes y adultos. Fue creada por E. Gismero en el año 2001, se compone de 6 factores o subescalas. Está compuesto por 33 ítems, explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan las actitudes.

La escala dispone de un índice Global del nivel de habilidades sociales o aserción de los sujetos analizados y además detectar, de forma individualizada, cuáles son sus áreas

más problemáticas a la hora de tener que comportarse de manera asertiva.

La escala dispone de puntuaciones en 6 factores o subescalas:

- Autoexpresión en situaciones sociales
- Defensa de los propios derechos como consumidor
- Expresión de enfado o disconformidad
- Decir “no” y cortar interacciones
- Hacer peticiones y
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Procedimiento

Los alumnos fueron contactados por medio de sus profesores, aquellos a quienes les interesaba participar, llenaron un cuestionario en Google formularios, donde se incluyó el consentimiento informado. Cada una de las pruebas fue administrada de forma independiente. En todos los casos primero se aplicó el RAI, una vez que todos los alumnos resolvieron esta prueba se administró la escala de habilidades sociales.

Para la aplicación de ambos instrumentos se citó a los estudiantes en un aula de cómputo la cual contaba con varias computadoras. Cada instrumento tenía sus propias instrucciones, las cuales se presentaban en el monitor de la computadora.

Las instrucciones para el RAI fueron las siguientes:

A continuación, se te presentarán una serie de enunciados constituidos por palabras sin sentido. Estos enunciados plantean relaciones entre las palabras. Después, se te presentará una pregunta sobre la relación específica entre las palabras. Solo hay dos respuestas posibles: sí y no. Tienes un máximo de 30 segundos para contestar cada pregunta; cuando la tarea experimental comenzaba, el investigador dejaba la sala.

Cuando la prueba finalizaba, el programa emitía un sonido y se cerraba. En la pantalla de la computadora se mostraba la liga para entrar a la escala de habilidad social. Posteriormente se mostraba las instrucciones para responder la EHS. Las cuales hacía referencia a lo siguiente:

A continuación, aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si se

le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible. Para responder utilice las siguientes claves:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así.

D = Muy de acuerdo, me sentía así o actuaría así en la mayoría de los casos.

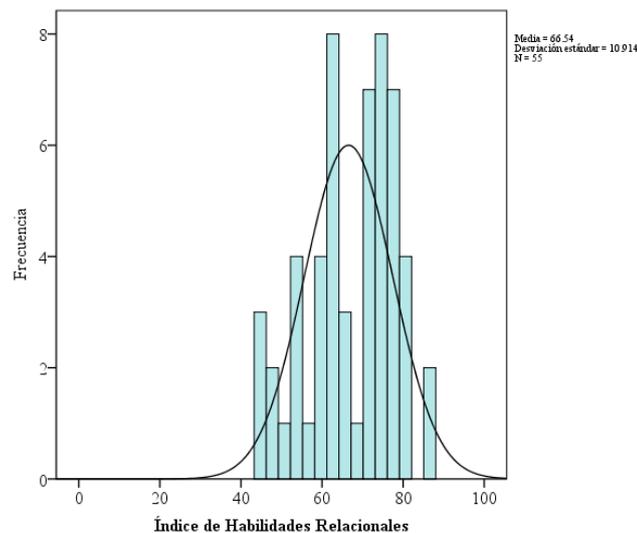
Presione la letra escogida.

Los datos de los instrumentos se guardaban de forma automática y se podían descargar en el programa Excel.

Resultados

Para los análisis y cálculo de estadísticos descriptivos, se utilizó el programa de IBM SPSS v.16. Se calculó la mediana, la desviación estándar, la asimetría y curtosis y la Z de Kolmogorov-Smirnov para caracterizar los datos de la muestra. Los resultados obtenidos dan cuenta que para la mayoría de los casos la distribución fue normal, ya que los p valores obtenidos fueron mayores al nivel de significación mínimo establecido ($p < 0.05$; Kolmogorov = .000). En la figura 1 se muestra la distribución de los datos para RAI, se observa una distribución normal, en la cual se puede observar que la mayoría de los datos se ubican en la puntuación de 66% de respuestas correctas, lo cual indica que los participantes tuvieron buenas ejecuciones.

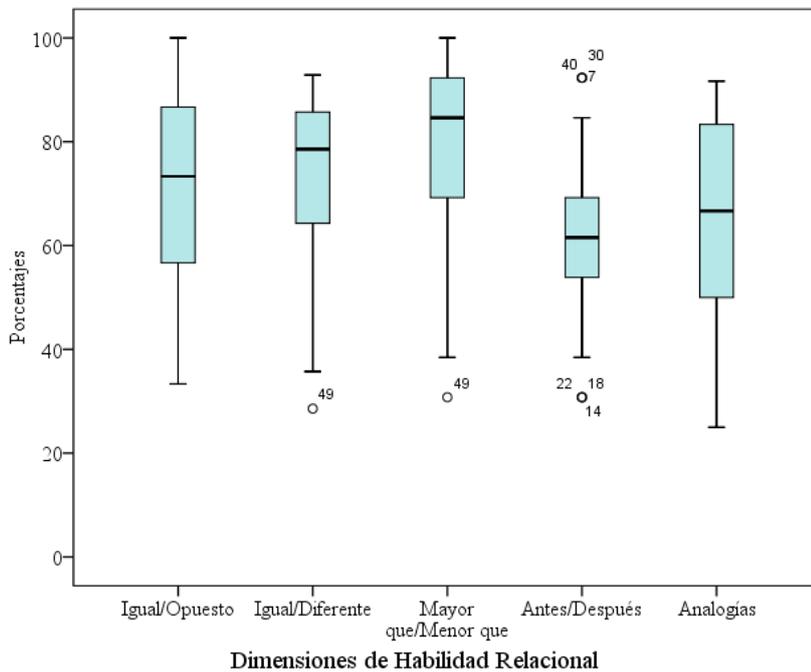
Figura 1. Muestra la distribución de los datos en el RAI



Fuente: Elaboración propia

El análisis de los diferentes tipos de relaciones se muestra en la figura 2, las puntuaciones más altas se obtuvieron en las relaciones Mayor que/Menor que con 82%, Igual/Diferente con un promedio de 79%, e Igual/Opuesto con 77%, mientras que las más bajas se observaron en las relaciones Antes/Después con un promedio de 8.32 y en analogías. Esta diferencia en las puntuaciones sugiere que las relaciones de Antes/Después u Analogías, pueden ser más complejas para los estudiantes. Es importante destacar que todas las categorías de relaciones correlacionan con el puntaje total del RAI.

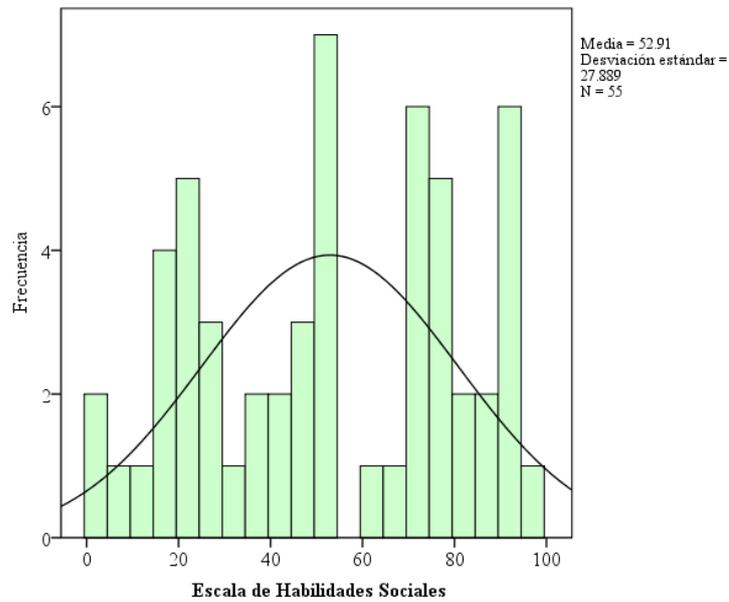
Figura 2. Muestra la distribución por dimensión del RAI



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3, se muestra la distribución general en la EHS, como se puede observar tiene una distribución normal en la cual se aprecia una media de 52.91, lo cual puede interpretarse como una calificación en percentiles, en un nivel medio en la presencia de habilidades sociales.

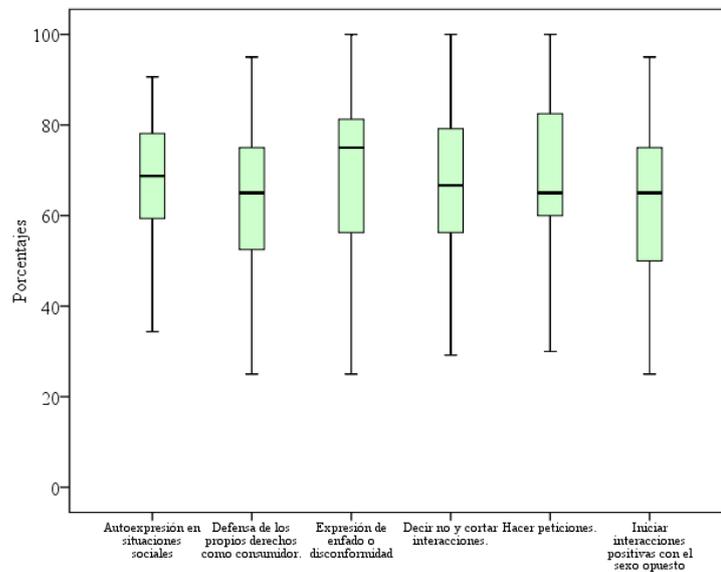
Figura 3. Muestra la distribución de los datos en el RAI



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4, se puede observar la ejecución por dimensión de la Escala de Habilidades Sociales (EHS). En esta figura se aprecia que la dimensión de Expresión de enfado o disconformidad obtuvo un percentil de 78, que equivale a una puntuación alta, lo que indica la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas. Las demás dimensiones se localizan alrededor de entre 60 y 70, lo que los ubica en una puntuación media.

Figura 4. Muestra la distribución por dimensión del EHS



Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, se realizó el análisis de la correlación entre los instrumentos con la finalidad de comprobar si existe relación entre ellos. Se aplicó la prueba paramétrica de correlación de Pearson, ya que ambos instrumentos presentaron una distribución normal. El resultado muestra que no hay correlación entre los instrumentos. Creemos que esto puede explicarse en el sentido que el instrumento del RAI, las puntuaciones son muy altas, mientras en la EHS, las puntuaciones en su mayoría fueron normales. También debemos de tener en cuenta que el RAI está midiendo relaciones muy básicas, y en el instrumento del EHS, se evalúan relaciones mucho más complejas que involucran varios tipos de marcos relacionales.

En términos generales, los datos de esta investigación difieren de las investigaciones de Morales et al. (2013), y de Enciso y Lozano (2011). En el primer estudio citado, se encontraron el afrontamiento activo está relacionado con un buen desempeño académico, lo que implicaba también habilidades cognitivas. En el estudio de Enciso y Lozano (2011), indagaron las diferencias en las actitudes y las estrategias cognitivas entre dos grupos de adolescente, en el grupo cuyos participantes se involucraron en actividades de voluntariado, se observó relación entre la competencia social y las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales, reflexividad, habilidad en la observación y retención de información relevante en una situación dada, la búsqueda de soluciones alternativas, la anticipación de las consecuencias entre otras características.

Sin embargo, los datos del estudio de Gómez y Soares (2013), son afines a los encontrados en esta investigación. Ellos establecieron como objetivo evaluar las variables que podrían afectar el rendimiento académico mediante el estudio de las correlaciones entre la inteligencia, las habilidades sociales y las expectativas académicas. La muestra estuvo constituida por 196 estudiantes con edades comprendidas entre los 17 y los 59 años. Asimismo, aplicaron las pruebas de Razonamiento Abstracto (BPR-5s), el Inventario de Habilidades Sociales (IHS-Del-Prette) y el Cuestionario de Participación Académica (AIQ). Los resultados mostraron que existen correlaciones entre las habilidades sociales, las expectativas y el rendimiento académico. Pero el dato importante es que la inteligencia, no se relacionó con el rendimiento académico ni con las habilidades sociales.

Es esencial considerar que los datos observados en este estudio no son contundentes, en parte por el tamaño de la muestra. Por otro lado, se debe de considerar otros factores al investigar la relación entre la inteligencia y las habilidades sociales. Creemos que también se podrían utilizar enfoques mixtos que incorporen métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa de la dinámica entre estos dos aspectos.

Conclusiones

El presente trabajo se basó en la teoría de los marcos relacionales para estudiar la relación en la cognición desde la conducta relacional y la habilidad social. El comportamiento relacional es el que permite que se generen redes de estímulos, conocidas bajo el nombre de marcos relacionales. Estos marcos pueden comprenderse de manera general como los modos de acción para enfrentar diversas situaciones. Pueden ser de naturaleza diferente, por lo tanto, podemos inferir que las habilidades cognitivas permiten al individuo ser competente para interactuar de forma simbólica en diferentes situaciones. Otro aspecto que se debe de resaltar es que, desde esta óptica, la capacidad cognitiva y lingüística son el resultado de procesos de aprendizaje.

La relación entre la habilidad relacional y la habilidad social radica en el hecho de que la habilidad relacional puede ser una base importante para desarrollar habilidades sociales efectivas. Cuando se es capaz de organizar y comprender de manera efectiva las relaciones entre conceptos y marcos, es probable que también sea capaz de comprender y manejar las relaciones sociales.

Las habilidades cognitivas son multifacéticas que abarcan diversos aspectos, como la resolución de problemas, la memoria y la capacidad de aprendizaje. Las habilidades sociales, por otro lado, se refieren a la capacidad de interactuar eficazmente con los demás. Es posible que una persona sea excepcionalmente inteligente en términos académicos, pero tenga dificultades para aplicar esa inteligencia de manera efectiva en situaciones sociales.

Las pruebas de inteligencia a menudo se centran en habilidades académicas y cognitivas específicas, mientras que las habilidades sociales abarcan una gama más amplia de competencias emocionales y de comunicación. Alguien puede destacar en una forma particular de inteligencia, como la lógica matemática, pero no necesariamente tener habilidades sociales bien desarrolladas. Por otro lado, las habilidades sociales también dependen en gran medida del entorno y las experiencias de una persona. Alguien con un alto coeficiente intelectual puede haber crecido en un entorno que no favorezca el desarrollo de habilidades sociales, o puede haber tenido menos oportunidades para interactuar socialmente.

Finalmente debemos también tener en cuenta que las herramientas de medición de la inteligencia y las habilidades sociales pueden tener limitaciones en su capacidad para capturar la complejidad de estos constructos. Las pruebas de inteligencia pueden no evaluar completamente las habilidades emocionales o interpersonales, lo que podría influir en la aparente falta de correlación.

Referencias

- Barnes–Holmes, D., Rodríguez, M., y Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(2), 255 – 275.
- Cassidy, S., Roche, B., Colbert, D., Stewart, I., y Grey, I. (2016). A relational frame skills training intervention to increase general intelligence and scholastic aptitude. *Learning and Individual Differences*, (47), 222 – 235.
- Colbert, D., Dobutowitsch, M., Roche, B., y Brophy, C. (2017). The proxy – measurement of intelligence quotients using a relational skills abilities index. *Learning and Individual Differences*, (57), 114 – 122.
- Colbert, D., Tyndall, I., Roche, B., y Cassidy, S. (2018). Can SMART Training Really Increase Intelligence? A Replication Study. *Journal of Behavioral Education*, (27), 509 – 531.
- Enciso, E., y Lozano, M. (2011). Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales en jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado. *Psychologia Avances de la Disciplina*, 5(2). 81 – 95.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. TEA
- Gismero, E. (2002). *Escala de habilidades sociales*. Publicaciones de psicología aplicada.
- Gomes, G., y Soares, A. B. (2013). Intelligence, social skills and academic expectations in university students' performance. *Psicologia-Reflexao e Critica*, 26(4), 780-789.
- Hughes, S., y Barnes – Holmes, D. (2016). Relational Frame Theory: The Basic Account. En R. Zettle, S. Hayes, D. Barnes – Holmes y A. Biglan (eds.). *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (pp. 129 – 178). WILEY Blackwell.
- Jones, R. A., Cieslak, M., Beidas, R. S., Creed, T. A., Kendall, P. C., y Lindhiem, O. (2021). Cognitive flexibility predicts social competence in young adults: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 57(1), 69–81. <https://doi.org/10.1037/dev0001115>
- López, M., Garrido, V., Rodríguez, F., y Paíno, S. (2012). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14, 155 – 163.
- Morales, M., Benítez, M., y Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98 – 113.
- Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 74, 127–146.
- Smith, E., Barkley, J. E., y Shapiro, E. S. (2020). The role of executive functions in the development of social competence in preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 365–378. <https://doi.org/10.1037/edu0000379>
- Soares, A.B., Francischetto, V., Peçanha, A. P. C. L., Miranda, J. M., y Dutra, B. M. S. (2013). Intelligence and social competence in university adaptation. *Estudios de Psicología*, 30(3), 317-328.

Impact of cognitive and social skills on undergraduate students according to Relational Frame Theory

Impacto das habilidades cognitivas e sociais em alunos de graduação de acordo com a Teoria da Estrutura Relacional

María Luisa Cepeda Islas

Universidad Nacional Autónoma de México | Estado de México | México
<https://orcid.org/0000-0001-9988-4202>
luisaci@unam.mx

Iván Moreno Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México | Estado de México | México
<https://orcid.org/0009-0001-2388-6145>
lvannMPZ@gmail.com

Jeremy Adrián Alarcón Baez

Universidad Nacional Autónoma de México | Estado de México | México
<https://orcid.org/0009-0003-4160-2139>
alarconjeremy31@gmail.com

Abstract:

The chapter describes the relationship between cognitive and social skills in undergraduate students, exploring how these skills impact their academic and social performance. The study is framed within Relational Frame Theory (RFT), which conceptualizes cognition as a relational process where connections between stimuli and responses are established. RFT provides a basis for understanding human thought, learning, and problem-solving. The importance of the university environment in developing cognitive and social skills is addressed, highlighting the role of psychoeducational interventions. Undergraduate students face academic, social, and personal challenges, and the educational environment offers them the opportunity to develop both cognitive skills (such as critical thinking and problem-solving) and social skills (such as effective communication and teamwork). The chapter also reviews previous studies investigating the relationship between intelligence, social skills, and academic performance, finding varied results. Some studies show a positive correlation between relational skills and academic performance, while others do not find a significant relationship between intelligence and social skills. The fundamental properties of relational frames, such as reflexivity, symmetry, and transitivity, are described, and how these properties help to understand and organize information in various contexts. Additionally, the importance of adequately measuring both cognitive and social skills to capture the complexity of these constructs is highlighted. In summary, the chapter provides a detailed analysis of the interaction between cognitive and social skills in the educational context, based on Relational Frame Theory and reviewing relevant research in the field.

Keywords: social skills; Cognitive skills; Intellectual performance; Relational frame theory; Psychoeducational interventions.

Resumo:

O capítulo descreve a relação entre as habilidades cognitivas e sociais em alunos de graduação, explorando como essas habilidades afetam o desempenho acadêmico e social. O estudo é enquadrado na Teoria das Molduras Relacionais (TMR), que conceitua a cognição como um processo relacional no qual são feitas conexões entre estímulos e respostas. A TMR fornece uma base para a compreensão do pensamento humano, da aprendizagem e da solução de problemas. Ela aborda a importância das habilidades cognitivas e sociais, destacando o papel das intervenções psicoeducacionais. Os alunos de graduação enfrentam desafios acadêmicos, sociais e pessoais; o ambiente educacional oferece a eles a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas (pensamento crítico e solução de problemas) e habilidades sociais (comunicação eficaz e trabalho em equipe). Estudos anteriores que investigaram a relação entre inteligência, habilidades sociais e desempenho acadêmico são analisados, com resultados mistos. Alguns estudos mostram uma correlação positiva entre as habilidades relacionais e o desempenho acadêmico, enquanto outros não encontram nenhuma relação significativa entre inteligência e habilidades sociais. Ele descreve as propriedades fundamentais das estruturas relacionais, como reflexividade, simetria e transitividade, e como essas propriedades ajudam a entender e organizar as informações em vários contextos. Destaca-se a importância de medir adequadamente as habilidades cognitivas e sociais para captar a complexidade desses construtos, com base na Teoria das Molduras Relacionais e na revisão de pesquisas relevantes na área.

Palavras-chave: habilidades sociais; Habilidades cognitivas; Desempenho intelectual; Teoria das estruturas relacionais; Intervenções psicoeducacionais.

6

La competencia trabajo en equipo en la formación profesional de ciencias de la educación

Flérida Moreno Alcaraz

Resumen:

Desde los diversos entornos sociales, laborales y personales, el profesional debe comprender que toda formación profesional incluye una serie de competencias, destacando especialmente la competencia trabajo en equipo. La educación superior es el ámbito donde los estudiantes adquieren los conocimientos necesarios para desarrollar un proyecto de vida profesional y ético, cuya preparación impacta su capacidad para contribuir al cambio social y productivo. Este estudio es una investigación educativa cuyo propósito fue fomentar el desarrollo de competencia trabajo en equipo en la formación profesional de la carrera de Ciencias de la Educación. Es fundamental contar con un manejo efectivo de los atributos pedagógicos que orienten y fomenten el desarrollo de esta competencia, necesaria para el perfil profesional en cuestión. La formación de dichas competencias también es esencial para el perfil en Ciencias de la Educación, que se sitúa estratégicamente en el campo de la Educación y Humanidades, donde lo pedagógico y lo práctico deben integrarse con lo cognitivo y lo holístico. Cada acción y participación productiva dentro de este contexto define un papel en la conservación o transformación de la realidad social.

Palabras clave:

Competencia trabajo en equipo; Formación profesional; Investigación educativa.

Moreno, F. (2024). La competencia trabajo en equipo en la formación profesional de ciencias de la educación. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 114-130). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c311>



Introducción

La competencia trabajo en equipo es una investigación como parte de la competencia pedagógica, por ser considerada en todas las universidades como una estrategia que se integra en cualquier grupo de personas, en lo laboral y en lo profesional (Villa y Poblete, 2007). Cada vez está tomando mayor importancia, la formación profesional con énfasis en la pedagogía para la práctica educativa. Se exige un cambio de actitud y de mentalidad del docente, de aportar conocimientos, de compartir a su propia experiencia con fines de reproducción del perfil docente. La formación de nuevos docente a partir de repensar y reconceptualizar su labor cotidiana en los nuevos contextos, genera una actitud y una mayor autoconciencia de la realidad y la práctica educativa.

En algunas regiones las instituciones formadoras no se dan abasto para cubrir las necesidades de atención en educación preescolar, educación especial, educación artística, educación intercultural y de otras. De esa manera, un mercado fuertemente restringido y segmentado plantea nuevos retos a las instituciones formadoras de maestros (Arnaut, 1998). La noción de profesión en sentido amplio requiere de una formación especializada y avalada por una institución escolar, que ejerce de una ocupación demandada, de un servicio determinado, con un status social y una retribución establecida, es decir en el sentido estricto la formación superior incluye competencias certificadas y autorizadas por la institución educativa (Colom, 2011). Sin embargo, se considera la formación profesional en la docencia el inicio de un proceso de construcción de conocimientos en una institución que expide una credencial tipificada para ejercer un servicio cualificado en el contexto educativo.

Se observa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación una formación que integra un perfil de insipientes competencias pedagógicas. Su objetivo fue la de implementar una intervención educativa que generara un desarrollo de competencia trabajo en equipo en la formación profesional de Ciencias de la Educación. Como disciplina, la pedagogía plantea “lo que se debe saber, hacer y ser; y como pedagogía en el estudio científico de la educación es trabajar con todos los saberes y son: la didáctica, la pedagogía social, entre otras” (Van, 1998, p. 62). La naturaleza pedagógica se encuentra en cada una de las situaciones de la enseñanza, el momento pedagógico se sitúa en el centro de la praxis, la cual conlleva la mejor forma de actuar, ya que el saber actuar de forma pedagógica implica un conocimiento empírico y un sentido de valores, normas y/o principios morales, ya que la práctica docente es un ejercicio profesional que muestra un nivel de competencia teórica y técnica, en el deber ser (Van, 1998).

Por lo anterior, la formación y el desarrollo profesional docente refleja una formación integral del profesional competente, que logre un desarrollo de potencias en sus tareas

educativas, como una alternativa al sistema basado en objetivos. De la cual, nace el enfoque de las competencias derivadas de las necesidades laborales de la sociedad, de un buen nivel de desarrollo del estudiante, de un nivel óptimo de desempeño del personal y de una educación completa y continua (UNESCO, 2007). Las competencias como término tiene una larga historia con el tiempo se fueron apoderando de las aulas, reuniones docentes, pruebas de evaluación y elaboración de planes de estudios; y sigue existiendo diversos enfoques y definiciones a cerca del concepto (Tacca, 2011).

Nuestro concepto de competencia para nosotros es un sistema de interiorización de los saberes entre lo teórico y lo práctico en el ser humano para accionar, lograr resolver problemas y cumplir con los objetivos que demanda cada situación de un contexto dado. Los saberes consisten en el saber de los contenidos conceptuales; el saber hacer se refiere a las capacidades, habilidades y destrezas que el ser humano aplica en su accionar de un saber procedimental; el saber ser es el comportamiento del ser humano que refleja los valores y las actitudes en una situación determinada; el para qué se basa por la finalidad del sentido al aprendizaje y al accionar humano (Tacca, 2011).

Las competencias en el currículo educativo, se debe de tomar en cuenta el perfil profesional en identificar lo siguiente: qué competencias deben tener los futuros profesionales para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; qué enfoque requiere hacia la actuación, la flexibilidad del diseño curricular, la autorreflexión como eje de formación basada en competencias, las estrategias para procesar y manipular la información. Todo esto son requerimientos de un perfil profesional que se requiere determinar una competencias entre sí de fundamentación relacionadas con las competencias genéricas y competencias específicas (Villa y Poblete, 2007).

Estas dos competencias genéricas y específicas se desarrollan con la mediación pedagógica de docentes expertos en el área de un programa de formación profesional. Por lo que definimos las siguientes competencias: las competencias genéricas son aquellas que nos forman como mejores personas en cualquier área de estudio o trabajo; las competencias específicas son aquellas vinculadas con algún campo de estudio en especial; las competencias profesionales consisten en las aplicaciones de los saberes integrales del ser humano para el logro de las demandas del campo labora, en programas de formación profesional (Villa y Poblete, 2007), es decir que las competencias definidas cumplen un rol de desarrollo y aplicación favorable de un desempeño profesional en un área determinada.

Resulta que el desempeño profesional de competencias se clasifica en tres categorías, según Villa y Poblete (2007), “Competencias instrumentales es la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas; competencias interpersonales es la capacidad, la habilidad o destreza en expresar sentimiento y emociones; competencias

sistémicas son destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema” (p. 25). Esta clasificación son esquemas de acción que hacen posible la conformación de la educación basada en competencias sustentadas en las formas de nuestra práctica como primera competencia docente, con saberes previos y la construcción de competencias profesionales.

La competencia que desarrollamos en este estudio fue la competencia trabajo en equipo, se ubica en la competencia genéricas interpersonales, se refieren a las diferentes capacidades, habilidades y destreza que hacen que las personas posibiliten la colaboración en objetivos comunes que favorezcan los procesos de cooperación e interacción social. Dichas competencias se subdividen en dos tipos: competencias interpersonales individuales incluyen competencia de automotivación, diversidad e interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno, y sentido ético; y las competencias interpersonales sociales son de comunicación interpersonal y trabajo en equipo.

El pensar la posibilidad de formar alumnos en competencias pedagógicas conduce a generar un perfil profesional, y a mejorar el conocimiento educativo de acuerdo a las necesidad y circunstancias concretas que integran las acciones realizadas al egresar de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Este estudio tiene el propósito de un acercamiento real al nivel de comprensión del campo de las competencias pedagógicas por el alumnado, como una de las partes esenciales del perfil profesional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Asimismo, la implementación de acciones didácticas novedosas que aclara y desarrollan dichas competencias, en este caso centradas en la competencia trabajo de equipo, a partir de una mayor disposición y participación por el alumnado, que amplía su concepto de formación profesional en lo individual y colectivo.

Metodología

La metodología consistió en una investigación educativa con enfoque cualitativo y el método de Investigación-acción con su recurso de intervención educativa. Se realizó un diagnóstico para identificar las necesidades de los alumnos en relación con la competencia trabajo en equipo y se diseñó un plan de intervención que contenía 21 estrategias y 42 actividades durante tres semanas con un total de 31 alumnos. Los resultados generaron una aceptable integración y colaboración a partir de la vinculación de estrategias para las tareas académicas de libre expresión de ideas, trabajo colaborativo, cooperativo y participativo de actividad en proyectos por equipo.

Los sujetos fueron alumnos de segundo año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El universo de la Facultad de Ciencias de la Educación era 908 alumnos

en el año 2020, en la Licenciatura en ciencias de la Educación. El tipo de muestra fue probabilística estratificada, se seleccionó la muestra de alumnos del programa educativo por factores de desarrollo curricular y del funcionamiento escolar, es decir que cualquier muestra es más representativa para cualquier estudio. La muestra de diagnóstico fue 183 alumnos de la LCE, la muestra de intervención era de 30 alumnos es decir un grupo, el criterio consistió que fuera un grupo de tiempo completo, disponibilidad de forma voluntaria y que tuvieran una motivación en el interés propio.

El resultado del diagnóstico inicial aplicada a los alumnos con el propósito de saber las deficiencias de las competencias pedagógicas de los alumnos en su formación profesional, resultaron a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. Resultados de las competencias genéricas

Competencias Genéricas (pedagógicas)		
Categoría	Subcategoría	Competencias específicas
Instrumentales	Metodológicas	Orientación al aprendizaje
Interpersonales	Sociales	Trabajo en equipo
Sistémica	Capacidad emprendedora	Creatividad

Fuente: elaboración propia

Como resultados fueron estas competencias deficientes y seleccionamos la competencia trabajo en equipo, fue la que tuvo porcentajes significativos de los alumnos se atendió la necesidad de fomentar el uso de estrategia de trabajo en equipo en el plan de intervención, se fueron llevando a cabo mediante estrategias que generaran por medio las actividades de autorregulación y de integración en el estudiante.

El proceso de intervención contiene una aportación metodológica, mediante una estructuración del plan general de acción basado en el modelo de John Elliott (1993), dicho modelo se adaptó de acuerdo con las necesidades que resultaron del diagnóstico aplicado a los alumnos y profesores del programa educativo.

Se realizaron adecuaciones al modelo de Elliott (1993), con una estructura de tres ciclos. En cada ciclo se enunció una idea inicial que describió una situación que se deseaba mejorar, se revisaba la implementación de las actividades, después se hizo un reconocimiento de las fallas y continuó revisando la idea general para corregirla o rediseñar las actividades de la implementación y seguir con la nueva instrucción o el siguiente ciclo.

Plan de intervención consistió en la interrelación de estrategias y acciones de la intervención pedagógica, las actividades se organizaron en sesiones de curso-taller, con el objetivo específico en función de la competencia cognitiva y las estrategias que se implementaron. Se registraron los resultados (observados) por cada actividad (cumplida o no), posterior analizar y hacer un recuento de avances, llenando un formato por cada sesión.

En la intervención pedagógica, se caracterizaron las competencias en un conjunto de actividades genéricas y específicas que define aquellas estrategias de aprendizaje que sean más adecuadas a los objetivos de desarrollo de las competencias pedagógicas para el perfil profesional de Ciencias de la Educación.

La intervención tuvo el propósito de fomentar el uso de las estrategias de trabajo en equipo con la participación del alumno, en cada intervención se tuvo una duración de 1 hora por 4 días en una semana, por las 3 semanas fue un total de 12 horas, cada semana se trabajó un número de estrategias y de actividades, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Estrategias de Competencia trabajo en equipo

Competencia Trabajo en Equipo					
Programación	Estrategias		Estrategias	Actividades	Horas
	Nuevas	Repetidas			
Primera	4	0	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje mediante proyectos • Cooperación guiada • Investigación en grupo • Co-op co-op 	12	4
Segunda	6	2	<ul style="list-style-type: none"> • El rompecabezas • Aprendiendo juntos • Controversia académica • Equipo de análisis • Juego de rol • Cooperative Integrated 	17	4
Tercera	1	8	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de análisis 	13	4
Total	11	10		42	4

Fuente: elaboración propia

Los datos obtenidos de la intervención se concentraron en una tabla su contenido es el siguiente: una etiqueta de clasificación de la competencia genérica, de la competencia específica, los atributos de dicha competencia, los indicadores para evaluar, nombre de la materia, semestre, el número de sesión y el número de horas. En otra sección se registran las estrategias, las actividades del estudiante, el formato de la actividad si es individual, por equipo, en clase, o extraclase (tarea); el tiempo de la actividad; el producto de la actividad y el indicador de la competencia específica. La competencia específica se clasifican en diversos enfoques que puede ser asociados a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un perfil profesional docente.

En la competencia como atributos incorpora a cada individuo una preparación profesional y madurez personal. El dominio de dicha competencia consta de tres niveles: a) participa y colabora activamente en las tareas del equipo y fomenta la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta; b) contribuye en la consolidación y desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, reparto de tareas, clima interno y cohesión; c) dirige grupos de trabajo. Se programaron estrategias del aprendizaje cooperativo y el colaborativo; primero se pretendió lograr objetivos de aprendizaje por medio de la interacción producida a través de actividades de trabajo en equipo. En el segundo, los alumnos trabajaron juntos y compartieron en partes iguales la carga de trabajo obtenido es decir un avance en los resultados de aprendizaje previstos.

Por su complejidad e importancia, la competencia tiene relación con tres niveles de dominio: primer nivel se debe al cumplimiento de los objetivos comunes en relación a los objetivos propios de los integrantes del equipo, como: la realización de tarea; el cumplimiento con los plazos y las responsabilidades de cada integrante del equipo. En el segundo nivel de dominio, se trata de una mayor participación e implicación en la eficacia del grupo, un buen entendimiento y armonía entre los integrantes del equipo, poniendo de su parte unos aprendan de los otros y se valoren. El tercer nivel es de liderazgo del grupo, para eso se debe tener capacidad para organizar, tener iniciativa para promover a los demás compañeros y tener influencia positiva sobre ellos. Estos niveles de dominio se evalúan a través de los resultados mediante indicadores que identifica el desarrollo profesional en que se encuentra el alumno.

Los indicadores ayudan a evaluar el aprendizaje y avance de los niveles de dominio, como tareas realizadas, participación en clases, organización y valor social trabajo en equipo. Estos indicadores son el desempeño del trabajo en equipo y consiste en seleccionar, organizar y distribuir las tareas; coordinar las aportaciones de los integrantes; participar activamente en la planificación del trabajo; aplicar métodos y procedimientos para desarrollo del trabajo; comunican ideas y opiniones en la mejora de trabajo en equipo. Las estrategias y actividades de la competencia trabajo en equipo en la primera programación

fueron parte importante retomados de los autores Barriga & Hernández (2010), aprendizaje mediante proyectos, cooperación guiada, investigación en grupo y co-op co-op (técnica flexible de aprendizaje cooperativo) que a continuación se describen:

Aprendizaje mediante proyectos también conocida como enfoque de proyectos es una estrategia de tipo experiencial, porque se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en las prácticas de un contexto dado. Según Barriga (2006), menciona que hay quien considera que aprender a manejar proyectos y a colaborar en ellos es una forma idónea de acción colectiva. Por eso se incorporó la estrategia de aprendizaje de proyectos para que el alumno desarrolle una forma de trabajar en la reflexión y el trabajo cooperativo, en la que pudieran practicar los tipos de adquisición del conocimiento, habilidades y actitudes que forman parte de la competencia pedagógica. Sus actividades consistieron en desarrollar proyectos de tres secuencias didácticas de un tema seleccionado por ellos mismos, consiste en dos programaciones principales: establecer temas y propósitos y realizar búsquedas de información.

Cooperación guiada o estructurada es una estrategia cooperativa se característica principal es aplicar una interacción didáctica con la finalidad de acceder a la inclusión de controles experimentales, es decir implicar a los alumnos en complejas tareas de aprendizaje e investigación. El trabajo se realiza en díadas y se enfoca en actividades cognitivas y metacognitivas, los participantes en díada van trabajando, desempeñando de manera alterna los roles de aprendiz-recitador y oyente-examinador, se va retroalimentando con respecto a la tarea a realizar en el nivel de desempeño o conocimiento que poseen los alumnos, aventajando apoyar a otro con menor conocimiento.

Estrategia de investigación en grupo, consistieron en conformar trabajos en equipo de dos a seis alumnos, utilizando herramientas de investigación cooperativa, discusiones grupales y planificación de proyectos. Se seleccionaron temas de una unidad de contenido, cada grupo convirtió el tema en tareas individuales y lo llevo a cabo en las actividades necesarias para preparar el informe grupal, que cada equipo comunicó sus hallazgos como clase. Esta estrategia se utilizó para trabajar tareas complejas que manejaban diferentes fuentes de información, así como el análisis y la síntesis de textos.

La estrategia de Co-op co-op (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo), consiste en aumentar la participación del alumno y en explorar temas de interés, el alumno llegó a tomar el control de lo que aprende. En la actividad se desarrollan habilidades de cooperación y comunicación en equipo, selección, preparación y desarrollo de temas y subtemas; preparación y presentación en equipo; evaluación por parte de los integrantes del equipo, en clase y por el profesor. (Véase una muestra de programación de actividades en la tabla 3).

Tabla 3. Primera programación de actividades de intervención de la competencia trabajo en equipo

Clasificación de competencia: Genérica Interpersonales							
Competencia específica: Trabajo en equipo							
Atributos de la competencia específica: Colaborar e integrar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.							
Indicadores de la competencia específica: (A) Selecciona, organiza y distribuye las tareas; (B) Coordina las aportaciones de los demás integrantes; (C) Participa activamente en la planificación del trabajo; (D) Aplica métodos y procedimientos para desarrollo del trabajo; (E) Comunica ideas y opiniones para mejorar trabajo del equipo.							
Materia: Conocimiento, Ciencia y Sociedad Semestre: Cuarto							
No. sesiones: Cuatro Programación: Primera							
Estrategia de refuerzo en la competencia específica	Actividades a estudiante	Formato			Tiempo	Producto actividad	Indicador
		Individual	Equipo	Clase			
Aprendizaje mediante proyectos	Establezca los temas y los propósitos de tres secuencias didácticas		X	X	20'	Tema y propósitos planteados	B
	Presenta los temas y los propósitos de las secuencias didáctica		X	X	20'	Participación oral del tema y propósitos	C
					20'	Información impresa y digital sobre el tema	A
Cooperación guiada	Aplique estrategias para comprender la información obtenida anteriormente		X	X	20'	Comprensión de la información impresa y digital	D
	Lea en voz alta las secciones del texto que se muestra en el pizarrón		X	X	20'	Participación oral en la lectura	B
				X	X	20'	Comentarios de los problemas en equipo

Fuente: elaboración propia.

En cada una de las estrategias se incorporaron actividades específicas con el propósito de reforzar y ampliar la interacción personal, fomentar el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas que promueven el aprendizaje cooperativo. Se considera que se mejoran las competencias de la comunicación interpersonal, se desarrollan determinados valores y la capacidad de trabajar en equipo. Se trabajo con la estrategia rompecabezas, consistió que los equipos se repartan las secciones de trabajo entre los integrantes de cada equipo, estudian su parte y después se reúnen con los diversos equipos relacionados con

sus temas de discusión en sus secciones de trabajo. Esta fue otra forma de aprender con los demás permitiendo tener experiencias sociales, desarrollo de la comprensión del otro y la percepción.

Esta estrategia se relaciona en los tres niveles de dominio con la responsabilidad y el cumplimiento de tareas y plazos; en la participación de los equipos en exponer y compartir sus comentarios y reflexiones para generar puntos de vistas divergentes y razonamientos de una posición conjunta. La estrategia equipo de análisis se trabajó en la intervención, consistió en realizar análisis crítico mediante distintas actividades que ayude al alumno comprender y explicar el texto. En equipos analizaron críticamente una lectura como actividad individual y se establecieron roles a cada uno de los integrantes con tareas permiten generar una discusión colectiva.

La estrategia juego de rol, se programó para que el estudiante desarrollará competencias de habla y de escucha sin perder el objetivo determinado, la de promover mayor participación en el alumno, donde cada uno juega un rol de reflexiones al diseñar el ambiente que requiera interactuar (Barkley et al., 2007). En la actividad, los alumnos representaron un sketch requirió de un diálogo en pequeños equipos y redefiniendo la escena para mantener otro diálogo con sus compañeros. El juego de rol facilita un entorno de acción para que lo alumnos experimenten las respuestas emocionales e intelectuales de una identidad asumida o una circunstancia imaginada.

Otra estrategia fue Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), es parte del aprendizaje en equipo y de un programa para enseñar a leer y escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental, se relaciona con actividades de enseñanza recíproca, como la lectura mutua o hacen predicciones de cómo terminarán los textos, ejemplos de ello -relatan resúmenes, escriben relatos y se preguntan sobre el contenido-. La actividad de esta estrategia consistió en elaborar un guion de sketch relacionadas con las actividades de lectura, discusión y planeación. Durante la comunicación entre los alumnos fueron adquiriendo seguridad y confianza, un clima de aprendizaje, ser cumplidos en los plazos de entrega de las evidencias, como equipo tomaban decisiones con naturalidad y entre ellos mismos se ayudaban con las actividades en equipo.

Resultados

La intervención en la competencia trabajo en equipo se llevó a cabo mediante el curso taller con un grupo de 31 alumnos, se trabajaron 21 estrategias y 42 actividades, logrando productos realizados por los alumnos, las evidencias presentadas al término de cada sesión fueron evaluadas por medio de los indicadores, fueron los siguientes

resultados: en la primera programación se trabajó el primer nivel de dominio (participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y la orientación a la tarea conjunta) se aplicaron estrategias de refuerzo y actividades que realizaron los estudiantes como: plantear problemas, elaborar estrategias de enseñanza, la cual se obtuvieron el 81% de alumnos desarrollaron este primer nivel de dominio.

En la segunda programación se trabajó el segundo dominio (Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo) consistió en establecer atributos relacionados con plantear ideas, elaborar maquetas, exposiciones y otras actividades. Se obtuvo un 58% de alumnos lograron adquirir este dominio. En la última programación, se trabajó el tercer nivel de dominio con dirigir grupos de trabajo y su orientación a un rendimiento elevado), los estudiantes realizaron las actividades en elaborar un guion, presentar sketch, exposiciones, en elaborar secuencia didáctica, entre otras. Su resultado fue de un 3% de alumnos ya que es un nivel complicado de lograr desarrollarlo en su totalidad.

El seguimiento de la intervención fue por medio de la herramienta el diario de clase durante la intervención fue una actividad de auto observación y reflexión, generada por la descripción de cada sesión de la intervención que sirvió para analizar, interpretar y reflexionar sobre los aspectos de las actividades que realizaron los alumnos, las evidencias, las evaluaciones, formas de interacciones, participación y dinámicas. En la evaluación formativa y formadora se llevaron a cabo las rúbricas, conjunto amplio de indicadores que permitieron apreciar los niveles progresivos en el desempeño de la competencia, desde lo básico hasta lo más competente, pasando por los niveles intermedios. Se asociaron con atributos de cada competencia para evaluar el desempeño, solución de problemas, análisis de casos y proyectos.

La evaluación de portafolios como evaluación formativa ayudó al alumno realizar una colección de producciones o trabajos de controles de lecturas de comprensión, ideas, avances de proyectos, grabaciones, actividades digitalizadas o electrónicas, análisis de casos de estudio, problemas resueltos, cuadro sinópticos y mapas conceptuales por el periodo del curso-taller, se trató demostrar su esfuerzo, progreso y el nivel de dominio de la competencia. En la siguiente tabla 4 se muestra una comparación de los atributos del estudiantes antes y después de la intervención de la competencia trabajo en equipo.

Tabla 4. Comparación de los atributos del estudiante antes y después de la intervención de la competencia de trabajo

Clasificación de competencia: Genérica Interpersonal
Competencia específica: <i>Trabajo en equipo</i>
Atributos de la competencia específica: Colaborar e integrar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

Materia: Conocimiento, Ciencia y Sociedad Semestre: Cuarto Sesión: Cuatro			
Estrategias	Actividades estudiantes	Lo que sabía el estudiante (antes de la intervención)	Que le deja al estudiante (después de la intervención)
Investigación en grupo	Plantea tres problemas educativos del tema establecido Buscar estrategias de enseñanza Analizar las estrategias de enseñanza seleccionadas	Conflicto en el equipo en solucionar un problema Dificultad en la comunicación con los integrantes del equipo Confusión en la aplicación de un método	Mejor comunicación entre los integrantes del equipo Se les facilita solucionar los conflictos del equipo Un reparto equilibrado de tareas Contribución de ideas para la aplicación de un método
Co-op co-op	Organizar verbos en los saberes: conceptual, procedimental y actitudinal Presentar los verbos en rodas a sus compañeros de equipo	Desinterés en cooperar en el equipo Confusión en la comunicación con los compañeros en equipo	Cooperar de manera interesada para el lograr el trabajo en equipo Capacidad de comunicación mediante la integración y la motivación en equipo
Aprendiendo juntos	Determina el modelo: (estático, dinámico o de movimiento) para la maqueta Utiliza el material que le asignaron para elaborar la maqueta	Resistencia ante la organización del trabajo en equipo Se limita a aceptar la organización del material en equipo	Estar activo participando y colaborando activamente en las tareas del equipo Madurez para afrontar las diferencias en las tareas de equipo
Juegos de rol	Determinar el nombre del sketch Planea un sketch relacionado con el texto de lectura	Escaso liderazgo entre los integrantes del equipo Bajo rendimiento en el trabajo en equipo	Dirigir grupos de trabajo que mantenga la integración del equipo Capacidad de orientar en el trabajo de equipo en el rendimiento elevado
Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)	Elaborar un guión del sketch	Imponer sus opiniones sin escuchar las intervenciones de sus compañeros	Integrar las opiniones de los otros manteniendo un clima de entendimiento y armonía entre ellos

Fuente: elaboración propia

El seguimiento de las actividades fue un aporte significativo en cuestión de la organización y análisis de los datos la toma de decisiones, el reajuste de las actividades, la observación del desempeño de los alumnos en la realización de actividades, la identificación del nivel de desarrollo en el dominio de la competencia. Con estos aportes se contribuyó a conocer el nivel de progreso que el alumno obtuvo de la competencia pedagógica en los distintos componentes, como: el manejo de estrategias y técnicas de aprendizaje; la capacidad de autorregulación; creativo e innovador; capacidad de relacionarse con los demás compañeros y transferir conocimiento; elevar el interés en conocer y contrastar los esquemas propios y por último, tener conciencia de la necesidad de seguirse formando en las competencias trabajo en equipo del futuro profesionista en la docencia.

Discusión

Los datos empíricos de la competencia trabajo en equipo, llegaron a rebasar las expectativas planteadas en el propósito de la intervención de fomentar el uso de las estrategias de trabajo en equipo con la participación del alumno. La propuesta pedagógica que se llevó a cabo en esta intervención ayudó a que los alumnos desarrollaran las cualidades pedagógicas que se relaciona con lo que dice el autor Perrenoud con la competencia de organizar y gestionar situaciones de aprendizaje con una orientación en la gestión de proyecto de equipo y trabajo en equipo, sin embargo define dicha competencia en la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, en este caso fueron con las estrategias y actividades realizadas por alumnos y en la utilización de las nuevas tecnología, asimismo la competencia ética de la profesión docente y la competencia de formación continua. Ellos, desarrollaron de manera voluntaria y con interés propio la competencia de comunicación interpersonal, trabajo en equipo y tratamiento de conflictos y negociación, como nos los dice los autores Villa & Poblete en su propuesta de las cualidades pedagógicas con una interrelación de organizar actividades de aprendizaje, formar y renovar un equipo pedagógico, afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión y del sentido de responsabilidad.

Dichas cualidades pedagógicas coinciden con lo que dice el autor Zabalza el planificar proceso de enseñanza-aprendizaje, el saber escoger buenos contenidos relacionados con la orientación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, es parte del reflejo de la responsabilidad y madurez de los alumnos fueron desarrollando durante la intervención. Además, mostraron la capacidad en trabajar y colaborar en equipo, en organizar ideas e información con los equipos dentro y fuera del aula, la capacidad de ser autocríticos, reflexivos y aceptar críticas constructivas, con una valoración social en la que se promovió la amistad y la colaboración entre ellos. Hay que recordar, que ellos llegaron a reconocer la necesidad de seguir desarrollando competencias pedagógicas que ni siquiera identificaban ni conocían aun estando de manera implícita en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A pesar que al inicio mostraban una actitud pasiva y apatía en esforzarse, en realizar las actividades y en tener interés por aprender. Estos datos empíricos se fueron obteniendo un resultado cada vez mejor y un cambio significativo, en mayor participación en las actividades, mayor esfuerzo, más integración del grupo, aumento de interés en el aprendizaje, una actitud positiva, en pocas palabras se obtuvo una aceptación total de la intervención en el curso-taller.

Esta competencia trabajo en equipo, se rebasaron las expectativas planteadas en los propósitos tanto de intervención como de investigación. Todo esto, contribuye a que la formación profesional en el área de la docencia se pudo lograr desarrollar

cuatro aspectos básico como nos dice el autor Porlán en los problemas prácticos, en sus concepciones experiencias, además de las aportaciones de otras fuentes de conocimiento (metadisciplinarias, disciplinas científicas, modelos didácticos, valores, técnicas concretas y otras experiencias) y las interacciones que se establecen entre ellas. El conocimiento es necesario para la acción pedagógica ya que tiene ser específico y orienta hacia al alumno, como lo dice el autor Van desde el punto de vista pedagógico como disciplina se enfoca los aspectos esenciales del maestro en el deber ser y en las capacidades que propicie situaciones hacia el alumno en las que acumule saberes en el qué aprende, cómo aprende y para qué aprende, en esto coincide lo que dice el autor Gimeno, se debe establecer un diálogo entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual desarrolla determinadas prácticas en un entorno que cumple con el orden, las funciones y el modo en que se realiza en dichos procesos para una competencia pedagógica.

Conclusiones

Concluimos, con la intervención se dieron las condiciones para la integración de procesos alternativo en la mejora de la competencia trabajo en equipo en este perfil educativo. Se logró un incremento en el aprovechamiento general por el alumno, además de obtener beneficios que la práctica educativa cotidiana por sí sola no ha podido generar. Se comprobó que con la intervención como medio es realizable en las diversas áreas del desempeño profesional dado que la programación de actividades se trataron otras áreas de manera implícita relacionadas con la innovación educativa, evaluación y desarrollo curricular, la investigación y gestión en procesos de formación educativa, facilitando el acceso a otras competencias pedagógicas reales, de acuerdo a las carencias diagnosticadas previamente a la intervención.

Este objetivo se cumplió y se logró redefinir la competencia trabajo en equipo mediante la intervención con base en una secuencia de estrategias y actividades de formación pedagógica, las cuales se combinaron de tipo inicial y de refuerzo de aprendizajes previos. Las actividades de intervención se realizaron a través de un curso-taller en la asignatura de Conocimiento, Ciencia y Sociedad. La pregunta de investigación ¿De qué manera es posible adquirir el nivel de desarrollo de la competencia trabajo equipo en el perfil profesional de Ciencias de la Educación, a partir de nuevas acciones formativas y de mejorar el desempeño y participación del estudiante? Se concluye que se logró adquirir el desarrollo de dicha competencia dentro de la competencia de tipo interpersonal, generó una aceptable integración y colaboración, a partir de la vinculación de estrategias seleccionadas a tareas académicas de libre expresión de ideas, de trabajo colaborativo, de trabajo cooperativo y participación de actividad en proyectos por equipo y para todo el grupo.

Se mejoró la disposición de los alumnos en el cumplimiento de las actividades y sus objetivos; los tiempos por sesión fueron mejor organizados, lo mejor sin duda fue la integración del grupo académico que se entregó totalmente al trabajar en todo momento en forma colaborativa y cooperativa, la participación en equipo fue el centro del ejercicio de las competencias en conjunto; el individualismo mostrado al inicio del proceso de la intervención quedo atrás y rebasado en la intervención por lo que reveló de los alumnos estaban ávidos de nuevas formas de trabajar y aprender, se dieron cuenta de lo que recibieron en su formación profesional y los cambios de percibir del docente, la experiencia y la seguridad frente a un grupo y el disfrutar de ser protagonista de su propio aprendizaje, además de reconocer el valor del compromiso implicado en la formación profesional de la docencia.

Como reflexión final, la investigación educativa en relación a la formación profesional es de su importancia para el conocimiento y cumplimiento del programa educativo en Ciencias de la Educación, nos proporciona nuevas formas de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, de frente a todo lo que la educación demanda. Esta investigación significó una oportunidad de desarrollar una innovación en las estrategias pedagógicas para la formación profesional, que permitió comprobar un conjunto de cambios en las formas convencionales de enseñar y obtener las correspondientes respuestas del alumnado. Como profesora y también investigadora en el propio desempeño docente, lo que me deja fue el aprendizaje y la experiencia, de un problema real y de una educación superior.

Futuras líneas de investigación, sería conveniente hacer más intervenciones en la misma área con los docentes y en diferentes áreas de conocimiento, como el área de informática en la que se realizó una intervención para mejorar el aprovechamiento de un grupo de alumnos en las competencias específicas y en la práctica docente en dicha área.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los Maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. SEP.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. MORATA.
- Barriga, F. D. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill.
- Barriga, F. D., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill.
- Colom, A. D. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Ariel.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. MORATA.
- Gimeno, S. J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. MORATA.

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Colofón.
- Porlán Ariza, R., Azcárate Goded, P., Martín del Pozo, R., Martín Toscano, J., & Rivero García, A. (2021). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación En La Escuela*, (29), 23–38. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i29.02>
- Rivero García, A., Porlán Ariza, R. (1988). *La naturaleza y organización del conocimiento profesoral «deseable» del profesorado*. Miembros del grupo DIE y de la Red IRES.
- Rincón, C. (2008). *Ausencia desde dentro: formación y trayectoria académica*. Colofón
- Tacca, D. R. (2011). El nuevo enfoque pedagógico: las competencias: *Investigación Educativa*, 15(18), 163-185.
- UNESCO. (2007). Los docentes y el aseguramiento del derecho a la educación. En UNESCO, *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, 49-64. UNESCO.
- Van, M. (1998). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. NARCEA, S.A.

§

Teamwork Competence in Professional Training in Education Sciences
A competência de trabalho em equipe na educação e treinamento vocacional em ciências da educação

Flérida Moreno Alcaraz

Universidad Autónoma de Sinaloa | Culiacán | México
<https://orcid.org/0009-0001-3778-3147>
 flerida@uas.edu.mx

Abstract:

From diverse social, professional, and personal milieus, it is incumbent upon the professional to apprehend that comprehensive professional development encompasses an array of competencies, with particular emphasis on teamwork proficiency. Higher education serves as the crucible wherein students acquire the requisite knowledge for shaping a professional and ethical life trajectory, the cultivation of which significantly influences their capacity to effectuate societal and productive change. This scholarly endeavor constitutes an educational inquiry designed to cultivate teamwork competency within the professional formation of Education Sciences practitioners. Central to this endeavor is the imperative of effectively harnessing pedagogical modalities that facilitate and nurture the unfolding of this critical competency, essential to the targeted professional profile. The cultivation of such competencies assumes paramount importance within the realm of Education Sciences, situated strategically within the nexus of Education and Humanities, where pedagogy and praxis coalesce with cognitive and holistic perspectives. Each proactive engagement and productive involvement within this milieu delineate a pivotal role in either conserving or transforming the social fabric.”

Keywords: Teamwork competency; Professional training; Educational research.

Resumo:

A partir dos diversos ambientes sociais, de trabalho e pessoais, o profissional deve compreender que toda formação profissional inclui uma série de competências, destacando-se especialmente a competência do trabalho em equipe. O ensino superior é o cenário onde os alunos adquirem os conhecimentos necessários para desenvolver um projeto de vida profissional e ético, cuja preparação impacta sua capacidade de contribuir para mudanças sociais e produtivas. Este estudo é uma pesquisa educacional cujo objetivo foi promover o desenvolvimento da competência de trabalho em equipe na formação profissional do curso de Ciências da Educação. É essencial ter um gerenciamento eficaz dos atributos pedagógicos que orientam e promovem o desenvolvimento dessa competência, necessária para o perfil profissional em questão. A formação dessas competências também é essencial para o perfil em Ciências da Educação, que está estrategicamente situado no campo da Educação e das Humanidades, onde o pedagógico e o prático devem ser integrados ao cognitivo e ao holístico. Toda ação produtiva e participação nesse contexto define um papel na preservação ou transformação da realidade social.

Palavras-chave: competência de trabalho em equipe; Formação profissional; Pesquisa educacional.

7

La formación práctica en educación superior: el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán

María de los Angeles De la Rosa Reyes

Resumen:

La necesidad de articular teoría y práctica, particularmente en procesos de formación profesional, no es nueva. Sin embargo, en los últimos tiempos esta exigencia se ha intensificado dadas las condiciones actuales del nuevo orden mundial, en el cual aún tenemos viejas necesidades no resueltas, pero contamos también con infinidad de demandas en contextos inéditos. Características de estas condiciones en el campo de la educación superior y el desarrollo profesional son la colaboración interinstitucional, el intercambio de conocimientos y la movilidad profesional, las cuales requieren que el profesional se forme y aprenda a trabajar a partir de enfoques desde la complejidad y la interdisciplina, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos de los profesionistas para poder participar en novedosos campos de acción donde se ponga en juego la colaboración multiprofesional. Esta ponencia presenta la propuesta de formación de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán (FES Acatlán) de la UNAM, que incluye el trabajo en proyectos situados para llevar a cabo prácticas educativas auténticas. Analiza las implicaciones en la formación del estudiantado, en el trabajo del equipo docente, para la comunidad beneficiaria de las prácticas, así como para la universidad.

Palabras clave:

Formación profesional; prácticas profesionales; mediación; asesoramiento pedagógico; experiencia.

Reyes, M de los A. de la R. (2024). La formación práctica en educación superior: el caso de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 132-148). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c312>



Introducción

La necesidad de articular teoría y práctica, particularmente en procesos de formación profesional no es nueva. Sin embargo, en los últimos tiempos esta exigencia se ha intensificado dadas las condiciones actuales del nuevo orden mundial, en el cual aún se tienen viejas necesidades no resueltas, pero contamos también con infinidad de demandas en contextos inéditos. En este contexto juega un papel muy importante el conocimiento como el insumo básico dentro de los procesos productivos, pero también dentro de la economía de mercado. Características de estas condiciones son igualmente la colaboración interinstitucional – a nivel local e internacional –, el intercambio de conocimientos y la movilidad profesional. Por esta razón, los modelos de formación en educación superior deben propiciar en el estudiantado el trabajo a partir de enfoques desde la complejidad y la interdisciplina, con capacidad para la colaboración multiprofesional, así como el desarrollo de habilidades y conocimientos que les permitan participar en novedosos campos de acción.

Esta ponencia presenta la propuesta de prácticas profesionales en el marco de la licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán/UNAM, desde el trabajo en proyectos situados para llevar a cabo prácticas educativas auténticas. El trabajo es producto de la sistematización de la experiencia del trabajo realizado como docente dentro de la licenciatura, así como miembro de la Comisión Revisora del Plan de Estudios.

Primero se presenta la forma en que se lleva a cabo la planeación y el abordaje de los proyectos de prácticas profesionales para los estudiantes de 7º y 8º semestre; posteriormente se describen los fundamentos que orientan el seguimiento y acompañamiento de las prácticas desde su inicio hasta el fin de la experiencia; después se expone brevemente el proceso de evaluación y a continuación se hace una reflexión sobre las implicaciones de las prácticas situadas en la relación universidad-sociedad.

La formación profesional

En estos momentos es arduo el trabajo que se está haciendo en las Instituciones de Educación Superior por desarrollar modelos curriculares de formación profesional que dejen atrás la transmisión de contenidos teórico-disciplinarios aislados de prácticas concretas, y que ofrezcan al estudiantado la aproximación necesaria a los escenarios profesionales donde tendrán que desplegar sus servicios. Esto está significando acudir a aquellos modelos de producción y transmisión de conocimientos desde los cuales la selección y organización de los contenidos de los planes de estudio estén estrechamente vinculados con los complejos contextos de aplicación en escenarios concretos, y donde

los procesos educativos estén centrados en la generación de experiencias que promuevan la participación del estudiantado para la atención de problemas reales y en colaboración dentro de equipos multiprofesionales.

Este es un compromiso particularmente importante para las universidades públicas, desde donde se mira a la educación como un derecho y, por lo tanto, parte de las responsabilidades de estas instituciones es procurar en la formación del estudiantado el desarrollo del sentido ético del servicio a través de la profesión.

Siguiendo estas directrices, el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía está organizado en dos fases: la de formación básica y la fase de formación profesional. Dentro de esta última hay dos áreas que se consideran fundamentales: la de Preespecialidades (en el plan de estudios que se encuentra en proceso de aprobación, esta área se denomina *Campos de Formación para el Desarrollo Profesional*) y el Área de Intervención Profesional (para el nuevo plan de estudios se contempla como *Área de Práctica Profesional*). Esta última está compuesta por tres asignaturas: *Fundamentos para la Intervención Pedagógica*, *Intervención Pedagógica Profesional I* (IPP-I) e *Intervención Pedagógica Profesional II* (IPP-2); se ha venido trabajando desde los años 80, aunque con el tiempo se han realizado modificaciones sustanciales y, gracias al trabajo de sistematización, se han logrado avances importantes en su fundamentación teórica, su organización y estructuración dentro del currículum, así como en su operación.

En el momento actual, este plan de estudios se encuentra en fase de reestructuración y el propósito que se ha planteado para esta área está orientado a que el estudiantado tenga acceso a experiencias de mediación, socialización y transmisión profesional en entornos reales e institucionalizados de actuación profesional, para que pueda utilizar, resignificar y complementar los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación.

Es imprescindible pensar la acción educativa no sólo desde el punto de vista técnico, sino dentro de contextos sociales, culturales y políticos concretos. El conocimiento no es neutro, su producción y uso están entramados dentro de la complejidad en que se desarrollan las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esto hace que toda acción de formación profesional tenga consecuencias éticas, políticas y pedagógicas. Así, generar oportunidades reales de actuación ante problemáticas concretas permite que las y los estudiantes se sienten interpelados por el proyecto en que participan, tanto desde el punto de vista disciplinar y desde lo personal pues, como señala Ferry (1990), formarse es un trabajo sobre sí mismo, tanto a través de los medios que nos han sido ofrecidos como aquellos que uno mismo se procura en el trayecto.

Actuar desde esta óptica no se reduce a llevar a cabo un gran conjunto de actividades inconexas. La práctica debe ser reflexiva, es decir, tomar la propia experiencia como objeto

de análisis y reflexión como vía privilegiada para el aprendizaje y mejora de esa práctica, debe permitir la generación de preguntas atentas y conscientes sobre el proyecto específico que se está llevando a cabo, pero también sobre el proyecto profesional en general.

Fundamentos para la planeación y el abordaje de los proyectos de prácticas

Podemos mencionar a varios autores que han servido como orientación, pero algunos de los principales son: Frida Díaz Barriga (2003 y 2006), desde sus conceptos de *cognición situada* y *proyectos situados*; Sergio Tobón (2019), y Luis Equihua (2019), con sus respectivas propuestas metodológicas de educación por proyectos; Michael Gibbons, *et al.*, sobre sus análisis en torno a las nuevas formas de producción y uso del conocimiento; y a Donald Schön (1992), acerca de la formación de profesionales reflexivos. Igualmente se trabaja en torno a la necesidad de llevar a cabo trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, así como para que la institución donde se realizan las prácticas y la comunidad meta se vean realmente beneficiadas con las acciones que se llevan a cabo.

Las prácticas profesionales se desarrollan en los dos últimos semestres de la carrera. El equipo docente establece acuerdos de colaboración con instituciones educativas o con instituciones que aborden problemas sociales cuyo punto nodal no necesariamente esté en la educación, pero en los que lo educativo se presente como una de las estrategias para su abordaje; por ejemplo: medio ambiente, niños en situación de riesgo social, derechos humanos, etc. Esto le permite al estudiantado atender una problemática educativa particular, problematizar, integrar y resignificar conocimientos, habilidades y actitudes, identificar algunas lagunas en su formación, enfrentar una serie de dilemas éticos y reflexionar sobre su identidad profesional.

Se trabaja con instituciones públicas o con instituciones de la sociedad civil sin fines de lucro, para que los resultados de los proyectos no sean utilizados comercialmente. De la misma manera, debe de haber convergencia con las políticas y acciones de la UNAM en general y de la FES Acatlán en lo particular (horarios y calendarios). La condición más relevante es que el alumnado pueda realizar una problematización que ubique el problema a trabajar dentro de un contexto más amplio, para que el proyecto de práctica no se limite a una aplicación operativa de conocimientos y técnicas pedagógicas o de acciones predefinidas por la institución

Para definir los proyectos es indispensable establecer un diálogo con la institución colaboradora (en lo sucesivo IC) y determinar junto con ella el problema o necesidad educativa a atender y definir los productos centrales a lograr. Esto permitirá establecer los resultados de aprendizajes esperados, en términos de conocimientos, habilidades

y destrezas que se requieren para ello. Igualmente permitirá orientar toda la acción educativa en torno a los problemas del contexto profesional y sociocultural y no a partir de propósitos únicamente disciplinares. Los resultados de aprendizaje esperados se definen como desempeños concretos que se busca lograr desde el proyecto de práctica, relacionados con el perfil de egreso.

Por ejemplo: se tiene relación con una IC cuya misión es, según su página oficial, reducir “riesgos sociales asociados a la violencia, a través de espacios seguros que contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales e inteligencias múltiples en niños, niñas, adolescentes y sus familias a fin de incidir en la justicia social y la promoción de los derechos humanos, contribuyendo así en la mejora del tejido social de las comunidades con las que trabajamos” (<https://fsanfelipe.org.mx>). Llevan a cabo actividades diversas con población infantil, adolescente y familias a través de espacios psicoeducativos, socioemocionales y psicoterapéuticos que les permitan mejorar sus relaciones consigo mismos y con sus entornos. A partir de esta misión institucional, el equipo docente y coordinadores de la IC seleccionamos y definimos conjuntamente las áreas y acciones a través de las cuales se puede establecer la colaboración, pues el estudiantado de nuestra licenciatura sólo puede participar en aquellas que tengan relación directa con la educación.

Los programas de las asignaturas IPP-1 e IPP-2 se hacen para 18 semanas cada uno, pues el proyecto se lleva a cabo durante dos semestres consecutivos. Las asignaturas tienen un carácter secuencial, entonces ambos programas se elaboran siguiendo el esquema de planeación para el aprendizaje basado en proyectos (Tobón, 2019), de manera que las acciones llevadas a cabo por el estudiantado cumplan con esas fases:

- **Diagnóstico de necesidades y definición del problema educativo a atender**, a partir de la demanda institucional. Según el ejemplo que se está utilizando, identifican la demanda de la IC para poder participar en la realización del diagnóstico en las escuelas donde se va a trabajar y específicamente en los grupos que se va a atender.
- **Planeación de las acciones pedagógicas**. Definen los objetivos del taller, contenidos, materiales didácticos (en función de los resultados del diagnóstico), evaluación.
- **Ejecución**. Imparten y evalúan los talleres.
- **Socialización de la experiencia**. Esto se lleva a cabo a través de la presentación del informe de actividades a la IC y la participación en un foro académico organizado de manera interna por parte de la Jefatura del Programa de Pedagogía, denominado *Muestra Pedagógica*, para lo cual tienen que hacer una sistematización de su experiencia.

Para el ciclo escolar que recién está por terminar (2024), el problema educativo a atender se estableció como la necesidad de contrarrestar la normalización de la violencia en los entornos escolares, especialmente en áreas de Tacubaya, a través de estrategias de educación para la paz y desarrollo de habilidades socioemocionales. Los productos se definieron como la planeación e impartición de un taller de seis sesiones y los materiales de apoyo respectivos para atender a grupos de 3° a 5° de primaria.

Para lograr esto, era necesario que las y los estudiantes de Pedagogía, entre otras cosas, problematizaran sobre las causas e implicaciones de la violencia que se expresa en los entornos escolares; se adentraran previamente en el contexto donde iban a trabajar a través de actividades de apoyo a los cursos de verano que lleva a cabo la IC, que les permitieran al mismo tiempo hacer recorridos de observación; conocieran y comprendieran los enfoques de educación para la paz, resolución no violenta de conflictos y alfabetización emocional. De la misma manera, antes de que iniciaran el trabajo con grupos, la IC trabajó con los y las pedagogas en formación en el desarrollo de habilidades para el autocuidado emocional, pues no podían llevar a cabo acciones de orientación sobre aspectos no trabajados sobre sí mismos. A partir de contenidos revisados a lo largo de la carrera, tuvieron que recuperar sus conocimientos para problematizar, internalizar el problema educativo a atender; llevar a cabo las planeaciones didácticas para los diferentes grupos que iban a atender tomando en cuenta no sólo los aprendizajes esperados, sino también el tipo de sujeto que pretendían formar, desde una perspectiva social y filosófica; desarrollar destrezas para la elaboración de material didáctico pertinente a dichas planeaciones y las condiciones de la población con que iban a trabajar. Se esperaba que adquirieran experiencia en el manejo de grupos de aprendizaje.

De este modo, trabajar con la demanda de la IC hace que se pueda llevar a cabo una auténtica acción profesional y no un ejercicio escolar definido desde los marcos disciplinares. Al trabajar con problemas concretos, se posibilita abordar a la educación desde el enfoque de la complejidad y la interdisciplina. En las IC regularmente trabajan personas con diversas formaciones, lo cual ofrece al estudiantado la oportunidad de adquirir experiencias, conocimientos y habilidades heterogéneas difícil de ser contempladas en un currículum escolar. Además, entran en contacto con otras disciplinas y profesiones y se enfrentan a otras formas de mirar a la educación, por lo que tienen que buscar la manera de ofrecer con pertinencia y adecuación los aportes desde la pedagogía. Trabajar en contextos de aplicación no puede hacerse de manera individual, hay que estar en procesos de negociación cognitiva e interpersonal de manera continua, lo cual ayuda también al desarrollo de actitudes éticas frente a la profesión

De la misma manera, las comunidades beneficiadas, el conjunto de profesionales con que se trabaja, la necesidad de ofrecer apoyos pertinentes al problema y al contexto

de manera simultánea, el no poder partir de afirmaciones apriorísticas derivadas de ejercicios escolares, generan otros referentes y criterios para evaluar la calidad del proceso desarrollado, de las propuestas y de los productos, promoviendo en el estudiantado un mayor sentido de responsabilidad social en el ejercicio de la profesión.

Si bien las líneas de prácticas se definen a partir de la experiencia docente en áreas específicas de la profesión, también se toman en cuenta las necesidades educativas de contextos profesionales diversos. Esto demanda la formación y el aprendizaje continuos del propio docente.

Seguimiento y acompañamiento de las prácticas

Para esta fase de las prácticas profesionales, se retoman las ideas de Nicastro y Andreozzi (2003), Nicastro (2008) y de Carballeda (2007), entre otros autores y autoras acerca del asesoramiento pedagógico y el acompañamiento de las prácticas desde la escucha y no desde la supervisión.

El docente funge como mediador entre el estudiante y el conocimiento y es quien potencializa u obstaculiza el desarrollo y organización de conocimientos y experiencias de los alumnos, de manera que estos elementos se conviertan en posibilidades de acción a futuro.

Generalmente, las prácticas en diversos proyectos de formación están sujetas a supervisión desde una perspectiva de verificación, de acuerdo con un plan técnico predefinido cuyos propósitos son corregir o mejorar una determinada forma de hacer o ejecutar la práctica para que responda a objetivos, actividades y acciones preestablecidas. En el caso del currículum de la Licenciatura en Pedagogía se ha desarrollado un esquema diferente de colaboración y acompañamiento desde el cual la tarea docente propicie en los estudiantes una revisión reflexiva de la práctica que se lleva a cabo y que permita abarcar la complejidad de los problemas sobre los cuales se trabaja. Este enfoque requiere de una no verticalidad en la relación. Así, las y los docentes tienen que desarrollar una constante actitud de escucha activa y lectura de las diferentes situaciones para dar pie a un espacio donde se promueva el hacer y devolver preguntas en torno a problemas diversos que se enfrentan en la práctica cotidiana, a partir de algunos puntos de seguridad momentáneos pero otros cambiantes, permanentes e inesperados desde los cuales es posible interrogar y revisar la práctica cotidiana.

Como acción dialógica, es muy importante que la asesoría se funde en una demanda específica del equipo de estudiantes o por lo menos de uno de sus miembros y no a partir de contenidos programáticos preestablecidos de manera rígida. La figura del docente es

fundamental para que se pueda enunciar. Es necesario clarificar la o las demandas (pues regularmente son múltiples, simultáneas y, a veces, contrapuestas) para saber desde dónde se va a dirigir el trabajo y ubicar dónde se encuentran las principales dificultades (teóricas, metodológicas, comunicativas, etc.) para establecer el encuadre del trabajo. Esto significa que la asesoría puede tener diferentes vías de entrada y por lo mismo debe contemplar la posibilidad de abarcar tanto los procesos grupales como a cada uno de los participantes del proceso en su singularidad. Por otro lado, estas demandas no aparecen únicamente en el primer momento de la práctica, tienen una presencia recurrente a lo largo del proceso.

La relación de asesoría se construye desde un principio de autoridad reconocida, en este caso, por las y los estudiantes. No se trata de la autoridad administrativa, sino de la autoridad académica del docente como conocedor y experto de una serie de estrategias que le permitirán llevar a cabo una mediación entre el estudiante y el conocimiento. Esta relación de autoridad debe posibilitar el establecimiento de acuerdos y posibles consensos en relación con la estrategia a construir y aplicar en la asesoría, de manera tal que a través de ésta se vaya desarrollando paulatinamente la autonomía profesional.

A continuación, se presenta lo que podría definirse como las fases que constituyen la asesoría. No se consideran etapas pues, como se verá, no se establecen necesariamente en orden secuencial, además de que todas forman parte de un mismo proceso. Se hace una separación formal sólo para fines de análisis y para facilitar su exposición.

La construcción del proyecto de práctica

Uno de los primeros elementos a manejar dentro de la asesoría tiene que ser el encuadre de la relación grupal, de manera que ésta interfiera lo menos posible en sentido negativo en el desarrollo de la intervención y, por el contrario, potencialice el trabajo que se va a llevar a cabo. Éste es un tema que hay que tener presente a lo largo de todo el proceso, pues dadas las circunstancias en las que trabajan los estudiantes, puede presentarse con frecuencia como motivo de conflicto. Si bien ellos tienen la posibilidad de solicitar el proyecto en el cual desean participar, la asignación definitiva la hace el cuerpo docente; por lo tanto, no eligen a sus equipos de trabajo. Hay que agregar que tienen diferentes formas de responder ante el trabajo y la presión, diferentes estrategias de aprendizaje y organización; sus respectivas trayectorias escolares también imprimen su huella en la forma en que se posicionan ante sus proyectos de práctica, etc.

Es necesario presentar a las y los estudiantes la elaboración del proyecto no como una tarea meramente técnica, en la cual se llenan una serie de rubros como si se tratara de un formato administrativo. Tienen que asumirlo como un proceso de construcción en el que se ponen en juego no sólo los conocimientos teórico-metodológicos disciplinares, sino

también cosmovisiones, intereses, expectativas, demandas explícitas e implícitas tanto de los futuros beneficiarios como de las IC y de ellas y ellos mismos, por lo tanto, diversos e incluso a veces opuestos.

Como se mencionó anteriormente, el factor fundante de la asesoría es la demanda. En este caso, se da inicio con la planteada por la institución con la que se va a participar. Si bien el docente, como representante académico, ha establecido una primera negociación con la demanda formal, no puede pensarse que los estudiantes van a trabajar con ella a partir del sentido dado inicialmente. Es necesario ayudarlos a dilucidarla; es preciso orientarlos para que la piensen no desde una perspectiva estándar, donde la respuesta ya está preparada y codificada en un lenguaje universal, sino que puedan entenderla desde la singularidad de la situación específica para que establezcan una relación entre demanda y posibilidad real y pertinente de actuación, articulando desde aquí aspectos de la teoría para la interpretación. Esto requiere incorporar al proceso de negociación y diálogo a quienes llevan a cabo la coordinación dentro de las IC, pero también con los destinatarios finales de la intervención.

Esta clarificación de la demanda de asesoría está relacionada con la definición del problema que se va a atender. Formarse en una profesión implica asumir una determinada manera de ver el mundo y de esto depende la forma en que se perciben y definen los problemas. De acuerdo con Schön, éstos no necesariamente aparecen bien definidos, con todos sus elementos bien organizados, sino que los profesionales por lo regular se enfrentan con situaciones de incertidumbre, singularidades y conflictos de valores durante la intervención. Para este autor la definición del problema “es una forma de construir el mundo” (1992, p. 19).

Si bien la práctica profesional determina el horizonte desde el cual se mira el mundo, también condiciona el horizonte hacia el cual se dirige la mirada. Por eso también es importante la vinculación multiprofesional dentro de estas prácticas, ya que esto permite ampliar el espectro de la mirada. Por ejemplo, ante un programa de prevención de adicciones, a la pregunta quién es un drogadicto se puede contestar desde una perspectiva legal (*un infractor*), médica (*un enfermo*), moral (*una lacra social*), asistencialista (*una víctima*), sociológica (*un sujeto en circunstancias sociales de riesgo*) o psicopedagógica (*una persona que necesita orientación para reaprender a establecer vínculos con objetos internos y externos, sujetos y situaciones*).

Es igualmente importante conocer la trayectoria de la IC y de la acción que lleva a cabo por dos razones íntimamente relacionadas entre sí: la primera tiene que ver con el hecho de que el estudiantado va a pasar a formar parte de la situación en la que se actúa y por lo tanto no va a poder quedar al margen de ella, lo cual implica un compromiso

ético; además, si se busca un cambio en los contextos y/o en los individuos, estos cambios incluyen al interviniente. La segunda razón es que es necesario entender la forma de actuar de la institución y la lógica desde la cual se está demandando el apoyo de los estudiantes, para ubicar a su vez la magnitud de la acción que están solicitando. Es importante ayudar a los estudiantes a clarificar, en diálogo con la institución, el grado de autonomía que se les permitirá, tanto para la toma de decisiones como en relación con las profesiones que sean dominantes en el espacio institucional.

En esta fase la asesoría debe también evitar que se den explicaciones deterministas en una relación entre causas y efectos, pues esto puede llegar a simplificar la búsqueda de soluciones y conducir a una aplicación mecánica de acciones.

El desarrollo de la experiencia

La asesoría a lo largo de la práctica es fundamental para que ésta pueda convertirse en una experiencia encaminada a la formación dentro de la profesión. Esto significa que no todas las acciones se convierten en experiencia, sino que cuando algo irrumpe en nuestra conciencia, sólo algunos conocimientos, afectos y deseos logran articularse para convertirse en tal. En este sentido, la asesoría debe proponerse la reflexión y la revisión constante de la trayectoria práctica para que el estudiantado haga conscientes aquellos elementos que pueden estructurar su experiencia como profesionales.

Una práctica carente de elementos teóricos está sustentada en una concepción simplista y mecanicista del mundo. Muchos estudiantes tienen una posición pragmática que los lleva a tener la expectativa de “aplicar” la teoría, y muchas veces afirman que en tal o cual situación ésta no les sirvió “porque la realidad no se parece a la teoría”. Es necesario que comprendan que la relación entre teoría y práctica es de diferencia, no de oposición. Al respecto, Sánchez nos dice que “es la conciencia ordinaria la que se ve a sí misma en oposición a la teoría, ya que la intromisión de ésta en el proceso práctico le parece perturbadora” (2003, p. 287).

Si bien es importante partir de los elementos empíricos que presentan los problemas definidos, es necesario enmarcar su estudio desde la teoría, y así regresar a la práctica empírica con reflexiones y elementos organizados y sistematizados para transformar la realidad. Por eso no se les debe solicitar un “marco teórico” acabado al inicio de su práctica, que sirva sólo para justificarla, para después olvidarse de toda teoría; hay que aprovechar las situaciones imprevistas, confusas e indefinidas y los obstáculos que se presentan cotidianamente en la realización del proyecto para mostrarles cómo la teoría puede cumplir la función de cuestionar la realidad, esclarecer y guiar la praxis, a la vez de fundamentarla y enriquecerla.

La asesoría como práctica dialógica exige aprender a escuchar las demandas, pues no siempre son claras y explícitas. Muchas veces son desordenadas, confusas y aparentemente desconectadas, pero dan cuenta del orden singular desde el cual están construyendo la lógica de interpretación de los acontecimientos. A partir del contacto empírico con una problemática específica, en un marco institucional y un contexto sociocultural concreto, se orienta al estudiantado para que cuestione sus preconcepciones y lleve a cabo un estudio sistemático sobre aspectos teóricos y metodológicos que le ayuden a construir y orientar su práctica de manera fundamentada, pero también cercana a la realidad con la que va a trabajar. Esto facilita esa articulación práctica-teoría-práctica, que a su vez permite la vinculación orgánica entre la universidad y la realidad social y educativa

Son muchos los temas cuya presencia en la asesoría es necesaria para transitar de la práctica a la experiencia, entre ellos: los aspectos éticos del quehacer profesional; la influencia de las políticas sociales e institucionales en la determinación del nivel de relevancia y selección de los problemas a atender; si la manera de trabajar por parte de las instituciones ayuda a recomponer el tejido social o contribuye a acentuar la exclusión; las relaciones de poder-colaboración-autonomía entre profesiones y disciplinas; la relación entre diferentes metodologías y tradiciones de pensamiento; la práctica profesional como el cruce entre lo micro y lo macrosocial; la transformación personal y profesional de las y los estudiantes como sujetos involucrados en la práctica. ¿Cómo determinar el o los temas a abordar en la asesoría, dada su diversidad y complejidad? El diálogo, la escucha activa, la sensibilidad como profesional práctico reflexivo y la experiencia docente permitirán identificar los temas más urgentes, significativos y/o trascendentales de ser abordados para la formación del estudiantado.

La evaluación

Se evalúa de forma constante la participación del estudiantado en todas las fases de la práctica: diagnóstico, planeación, ejecución y socialización. Se toman en cuenta los elementos concretos de la práctica definidos en los aprendizajes esperados, pero también se toma en cuenta la visión de la institución para valorar la calidad del producto elaborado y del desempeño mostrado durante el proceso a partir de criterios como: puntualidad y asistencia; cumplimiento de las tareas asignadas, en las formas y plazos previstos; iniciativa y pertinencia en el desarrollo de acciones pedagógicas, o para presentar enfoques alternativos, adicionales a los manejados por la institución y compromiso general ante el trabajo. Se lleva a cabo también un proceso de auto y coevaluación con las y los integrantes de los equipos de trabajo.

Los instrumentos son diversos: ensayo académico que fundamente teórica y empíricamente el proyecto; el proyecto inicial de práctica, informes parciales y final (que incluye el producto), escalas Lickert sobre el desempeño.

La relación universidad-sociedad

Las universidades tienen como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, con el propósito de contribuir al desarrollo y mejoramiento del conjunto de la sociedad. Esto significa que tienen un rol ético y una responsabilidad en la identificación y atención de factores que afecten el bienestar de la diversidad de comunidades que nos constituyen como sociedad.

Tradicionalmente, la extensión se ha entendido como una actividad separada de la docencia y de la investigación, y más abocada a la dimensión estética de la cultura. Las tendencias pedagógicas y sociales recientes han ido modificando esta visión. Tenemos que entender que la formación de la ciudadanía implica una cultura de igualdad y democracia, la cual debe de ser incorporada en todo el proceso de formación profesional.

Por otro lado, el conocimiento producido y transmitido por la universidad, si bien debe de tener rigurosidad científica, no puede estar únicamente definido a partir de contenidos disciplinarios. La articulación teoría-práctica en los procesos de investigación y de formación tiene que contemplar la actividad práctica de las y los futuros profesionales en contextos de aplicación. Y no solamente en los más demandados por un mercado laboral, sino buscar también aquellos contextos que atañen a problemas que implican la inclusión social de la población. Extender a la población los beneficios de la cultura, en la que se incluya el saber profesional, a través de prácticas situadas contempladas en los planes de formación, es parte de la responsabilidad de las universidades: distribuir socialmente el conocimiento, que no se quede en *los templos del saber*.

Desde la definición de sus funciones sustantivas, según Lischetti (2013), las universidades tienen las siguientes responsabilidades: transmitir saberes (docencia), producirlos (investigación) y utilizarlos en diversas intervenciones transformadoras de la realidad social injusta (extensión).

Resultados y discusión

Las prácticas profesionales desarrolladas bajo este modelo han tenido implicaciones importantes en la formación del estudiantado. A partir de evaluaciones que cada docente lleva a cabo con su respectivo grupo y en los intercambios que tienen lugar en el evento

anual de la Muestra Pedagógica, el estudiantado en general y los coordinadores de las IC han expresado resultados positivos, como los siguientes:

a) Para el estudiantado,

- Se da la resignificación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales vistos a lo largo de la carrera, pues al revisarlos de manera contextualizada, adquieren otro sentido para la acción profesional.
- Identifican la necesidad de llevar a cabo nuevos aprendizajes en todas las dimensiones (declarativos, procedimentales y actitudinales), en función de las necesidades educativas atendidas dentro de los proyectos, lo cual promueve la autonomía para la formación profesional. Estos aprendizajes serían difíciles de adquirir únicamente en las aulas, pues la universidad no puede abarcar de forma total la complejidad de la realidad.
- Se ubican como pedagogos y pedagogas, al ensayar una lectura pedagógica de la realidad. Identifican a los sujetos y problemáticas educativas en contextos concretos y en sus condiciones particulares de existencia, posicionándose desde una teoría pedagógica. Esto está muy ligado a la comprensión que logran del papel de la teoría y la importancia de su uso, no sólo desde un punto de vista técnico-instrumental, sino también como marco de interpretación de la realidad y de orientación para la acción profesional.
- Desde el punto de vista ético, tienen la oportunidad de reconocer las consecuencias de sus acciones hacia otros seres humanos, lo que conduce al desarrollo de la responsabilidad social y el compromiso profesional.
- Muy ligado a lo anterior, valoran la importancia y la necesidad de revisar y desarrollar primero en sí mismos aquellos aprendizajes (declarativos, procedimentales y actitudinales) que esperan que lleve a cabo la población con la que van a trabajar, como condición para orientar las acciones de aquella.
- Reconocen la importancia del trabajo colaborativo. Aunque aparentemente la institución escolar promueve el trabajo en equipo desde los niveles medio y medio superior, la realidad es que la mayoría entra a la universidad sin las habilidades y actitudes necesarias para ello, por lo cual tienen que desarrollarlas.
- Identifican los requerimientos y desafíos para la acción profesional en contextos institucionales específicos, lo cual los lleva también a reconocer, como lo expresa Schön (1992), las zonas pantanosas de la práctica profesional y buscar

los intersticios que les permitan actuar ante esos desafíos, dentro de los marcos normativos institucionales.

- Si bien al inicio de su intervención pedagógica realizan un diagnóstico, aprenden que el proyecto elaborado funciona como una hipótesis de trabajo ya que, debido a la complejidad de la realidad, la contingencia se introduce en la acción cotidiana y cambia la ruta trazada. El estudiantado tiene que aprender que esto es parte del mundo profesional, a diferencia del ambiente estructurado y previsible que ofrece la institución escolar.
- Trabajar en proyectos situados permite que el estudiantado tome conciencia que el problema del qué hacer con el conocimiento no es un problema lógico o técnico, sino es de tipo axiológico, ideológico y político y que la construcción de conocimiento conlleva una responsabilidad ético-política, pues debe servir como soporte para la toma de decisiones de políticas públicas.
- También comprenden que las instituciones tienen una estructura que cambia, pero muy lentamente, en tanto que la realidad está en constante movimiento, por lo cual la acción profesional debe tomar esto en cuenta.
- Desarrollan un mínimo de experiencia profesional, aún dentro de su proceso de formación escolar

Es importante señalar que, si bien el trabajo dentro de los proyectos brinda importantes oportunidades para estos aprendizajes, el proceso formativo se objetiva de manera particular, en función de lo que el equipamiento personal les permite.

b) Para el cuerpo docente:

- Al igual que sucede con los estudiantes, aunque se elabora el programa de asignatura a partir de las negociaciones previas con la IC en torno a los resultados de aprendizaje a lograr, el trabajo docente se ve interpelado por la complejidad y la historicidad de los procesos, lo cual le ofrece dinámicas de trabajo diferentes a la cotidianidad y certidumbre dentro del aula. Esto ofrece oportunidades de formación continua y desarrollo profesional del docente a través de su involucramiento con la realidad educativa extraescolar, al dirigir proyectos relacionados con ámbitos profesionales específicos.

c) Para la IC y la comunidad meta:

- Reciben el apoyo de profesionales en formación. De otra manera, difícilmente podrían contratar algún servicio equivalente.

- Al dirigirse la colaboración a instituciones públicas u organizaciones de la sociedad civil sin fines de lucro, estos servicios les resultan de gran ayuda para cumplir con su misión institucional.
- Para la universidad:
- Promover la formación del estudiantado a partir de su participación en proyectos específicos, de utilidad y beneficio real, le permite cumplir de mejor manera con la función de docencia.
- A través de este tipo de acuerdos de colaboración, la universidad lleva a cabo la importante tarea de extender los beneficios del desarrollo del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Para el ciclo escolar que está por terminar, se hicieron acuerdos de colaboración con 27 IC, tanto del sector público como de organizaciones de la sociedad civil, además de los servicios de apoyo que se proporcionan a diferentes instancias dentro de la misma FES Acatlán. Adicional a esto, en varias instituciones se llevó a cabo más de un proyecto de intervención pedagógica, por lo que en su conjunto el estudiantado participó este año en más de 40 proyectos

Reflexiones finales

Una formación profesional pertinente a los contextos actuales requiere que se recupere, no sólo en el discurso, el protagonismo de los y las educandas, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde su condición como miembros de un colectivo amplio con el cual se relacionan desde la profesión. Esto sólo se logra involucrando al estudiantado en proyectos que verdaderamente incidan en las comunidades inmediatas y mediatas a las que pertenecen. Una de las funciones sustantivas de las universidades es la extensión del conocimiento y la cultura, y una parte importante de la cultura es el saber profesional. Particularmente las universidades públicas no deben reducir su visión a las necesidades e intereses de empresas y gobiernos que atenderán sus egresados, quienes serán los principales contratantes. También deben voltear a ver a la diversidad de actores sociales que requieren los servicios de los profesionales, y las prácticas situadas son una alternativa.

Referencias

Carballeda, A. J. (2007). *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio Editorial

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 106-117. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill
- Equihua Zamora, L. (2019). *Educación por proyectos y productos. Un aprendizaje eficaz y significativo para maestros y alumnos*. UNAM
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM/Paidós
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Troy, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares/Corredor
- Lischetti, M. (2013) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la FFyL, UBA
- Nicastro, S., y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12(1), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073011>
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis. Siglo XXI*
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós
- Tobón, S. (2019). *Metodología de los Proyectos Formativos*. Kresearch

**Practical training in higher education: The case of the bachelor's degree in
Pedagogy at the Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Treinamento prático no ensino superior: o caso do bacharelado em Pedagogia na
Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

María de los Angeles De la Rosa Reyes

Universidad Nacional Autónoma de México | Naucalpan de Juárez | México

<https://orcid.org/0009-0002-6361-4416>

133246@pcpuma.acatlan.unam.mx

angelespedagogia@yahoo.com

Abstract:

The need to articulate theory and practice, particularly in professional training processes, is not new. However, in recent times, this requirement has intensified given the current conditions of the new world order, in which we still have unresolved old needs, but we also face a myriad of demands in unprecedented contexts. Characteristics of these conditions in the field of higher education and professional development include: interinstitutional collaboration, knowledge exchange, and professional mobility, which require professionals to be trained and to learn to work from complex and interdisciplinary approaches, as well as to develop skills and knowledge to participate in innovative

fields of action where multiprofessional collaboration is essential. This paper presents the proposal for the undergraduate program in Pedagogy at the Faculty of Professional Studies Acatlán (FES Acatlán) of the UNAM, which includes working on situated projects to carry out authentic educational practices. It analyzes the implications for student training, the work of the teaching team, the beneficiary community of the practices, as well as for the university.

Keywords: vocational training; professional practices; mediation; pedagogical counseling; experience.

Resumo:

A necessidade de articular teoria e prática, particularmente nos processos de formação profissional, não é nova. No entanto, nos últimos tempos, essa demanda tem se intensificado, dadas as condições atuais da nova ordem mundial, em que ainda temos antigas necessidades não resolvidas, mas também contamos com uma miríade de demandas em contextos sem precedentes. Características dessas condições no campo do ensino superior e do desenvolvimento profissional são a colaboração interinstitucional, o intercâmbio de conhecimentos e a mobilidade profissional, que exigem que o profissional se capacite e aprenda a trabalhar a partir de enfoques baseados na complexidade e na interdisciplinaridade, bem como o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos dos profissionais para que possam participar de novos campos de ação em que está em jogo a colaboração multiprofissional. Este artigo apresenta a proposta de formação do Bacharelado em Pedagogia da Faculdade de Estudos Profissionais Acatlán (FES Acatlán) da UNAM, que inclui o trabalho em projetos situados para a realização de práticas educacionais autênticas. Analisa as implicações para a formação dos alunos, para o trabalho da equipe docente, para a comunidade que se beneficia das práticas, bem como para a universidade.

Palavras-chave: treinamento vocacional; práticas profissionais; mediação; aconselhamento pedagógico; experiência.

8

¿Asignaturas para titular? Apuntes analíticos a resultados de 3 asignaturas de la educación normalista en Historia del plan 2018

Jesús Domínguez Cardiel, Aurora Álvarez Velasco, Yolanda Araujo Medrano

Resumen:

Durante muchos años en la educación normal existió un plan de estudios que formó a generaciones de profesores y profesoras para insertarse en el nivel de secundaria. La famosa Licenciatura en Educación Secundaria permaneció inmutable en su esencia desde 1999 hasta el año 2018 cuando se inauguró la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. A partir de ese momento, se conformaron grupos que se dedicaron a diseñar los diferentes cursos que se ofertarían en las escuelas normales y Centros de Actualización del Magisterio del país, mismos que desarrollaron e impregnaron sus posturas epistemológicas, científicas y pedagógicas, integrando la malla curricular y sus diferentes trayectos formativos. Así, para el presente texto es que se hace una revisión al propósito de tres asignaturas, que en su origen fueron concebidas para dar como resultado textos de aproximadamente 15 cuartillas, los cuales se debían integrar y presentarse como documento de titulación (tesis, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias).

Palabras clave:

Formación de docentes de secundaria; educación; asignaturas de enseñanza profesional; historia de la educación.

Cardiel, J. D., Álvarez Velasco, A., y Araujo Medrano, Y. (2024). ¿Asignaturas para titular? Apuntes analíticos a resultados de 3 asignaturas de la educación normalista en Historia del plan 2018. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 150-168). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c313>



Introducción

Durante muchos años en la educación normal existió un plan de estudios que formó a generaciones de profesores y profesoras para insertarse en el nivel de secundaria. La famosa Licenciatura en Educación Secundaria permaneció inmutable en su esencia desde 1999 hasta el año 2018 cuando se inauguró la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEADE).¹

A partir de ese momento, se conformaron grupos que se dedicaron a diseñar los diferentes cursos que se ofertarían en las escuelas normales y Centros de Actualización del Magisterio del país, mismos que desarrollaron e impregnaron sus posturas epistemológicas, científicas y pedagógicas, integrando la malla curricular y sus diferentes trayectos formativos.

Así, para el presente texto es que se hace una revisión al propósito de tres asignaturas, que en su origen fueron concebidas para dar como resultado textos de aproximadamente 15 cuartillas, los cuales se debían integrar y presentarse como documento de titulación (tesis, informe de prácticas profesionales o portafolio de evidencias).

Pero ahí radica el problema, pues las asignaturas de Epistemología, Hermenéutica y Teoría de la historia, vistas desde el programa de estudios, se alejan de la práctica docente y se convierten en recuperaciones teóricas e historiográficas, dejando de lado la práctica profesional y evitando el desarrollo identitario con la docencia en secundaria, pues se asemejan más a una formación de investigador en historia.

En este sentido se parte de las siguientes preguntas: ¿cómo ayudan estas asignaturas a la construcción del documento de titulación?, ¿cómo relacionarlas con la práctica docente?, y finalmente, ¿qué productos debía elaborar el estudiantado normalista?

Por tanto, la hipótesis que se plantea es que las asignaturas si bien, fueron diseñadas para construir productos teóricos con problemáticas enfocadas en la observación de la práctica educativa, se fueron distanciando del ejercicio docente y se convirtieron en revisiones historiográficas que poco se articularon, por lo que en la primera generación (2018-2022), que llevó este programa, se vieron complicaciones para la elaboración de tesis que terminaron siendo informes.

De esta manera, la primera generación, a comparación con la segunda (2020-2024), y última que llevará este programa, ha utilizado los productos finales (ensayos) en la construcción, no de un capitulado, sino de apartados que pueden usarse en distintos momentos de su documento de titulación y bajo la modalidad que sea elegida.

1 La licenciatura en educación secundaria (LES) tenía diferentes especialidades, con el plan 2018 cada una de ellas se convirtió en una licenciatura por separado y adaptó las asignaturas como su eje de especialización.

Por ello, los objetivos son: ejemplificar las acciones desarrolladas al momento de impartir las asignaturas en ambas generaciones y comparar los resultados a la vez que se exponen algunos hallazgos en función de los avances presentados en los semestres de séptimo y octavo de la formación inicial.

De ahí la relevancia del estudio, pues se busca dejar evidencia que las posturas epistemológicas unilaterales deben quedar al margen de las necesidades educativas y pedagógicas en función de la formación inicial del profesorado del nivel de secundaria. Además de que, para tal objetivo, se recurrió a la literatura propuesta por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), los propios cursos y los resultados de quienes escriben y han impartido dichas asignaturas en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en Zacatecas.

Características metodológicas

Como toda investigación, ésta tomó alrededor de tres años y se fundamentó principalmente en la observación y conducción de las clases en el CAM Zacatecas con las generaciones de la LEAH 2018-2022 y 2020-2024; mismas que tienen como evidencia los productos finales y las evaluaciones numéricas, mismas que serán retomadas de manera confidencial.

Además de que tiene un carácter plenamente cualitativo al comparar el contenido y calidad de los productos finales de las asignaturas, tomando como referencia los requerimientos que las propias asignaturas proponían. A la par de la revisión del documento oficial denominado “Orientaciones para la titulación” del plan 2018 y que fue ampliamente difundido en capacitaciones a cada una de las escuelas formadoras de docentes del país que ofertan las LEAH; lo anterior con el afán de demostrar que los esfuerzos académicos de quien ha conducido las clases han favorecido el desarrollo de la práctica profesional, más allá de seguir a pie juntillas los curso que distancian la práctica docente de la teoría de construcción de conocimiento histórico.

Discusión analítica y resultados de la propuesta

Cada una de las asignaturas en cuestión: huelga repetir, Epistemología, Hermenéutica y Teoría de la historia, fue impartida en los semestres de sexto y séptimo semestre de la LEAH en el CAM Zacatecas con las generaciones antes dichas, sin embargo, en cada grupo se tuvieron resultados disímiles debido al enfoque que se le dio y a los objetivos que se persiguieron desde las reuniones que se tienen en dicha institución y en las que se

dialoga acerca de la formación e integración de la práctica docente con el conocimiento histórico e historiográfico.

Así, para contextualizar de mejor manera, se debe decir que, en el CAM se tienen reuniones periódicas en las que se discuten puntos de formación docente, se reparten asignaturas según los perfiles específicos de quienes conforman, en este caso, la academia de Historia y se llega a acuerdos que deberán reflejarse en la formación docente y por supuesto en la elaboración del documento de titulación para los alumnos que se encuentran en la fase final de su formación inicial.

Con base en lo anterior, también es necesario decir que las asignaturas en cuestión solicitaban un perfil específico el cual tendría que estar íntimamente ligado a las “carreras vinculadas a la historia, Ciencias Sociales o disciplinas afines” (SEPa, 2021, p. 42), que en el caso que ahora nos ocupa se han cumplido casi en su totalidad.

Por tanto, vayamos a cada una de las asignaturas explicando el propósito del curso y las adecuaciones que se han hecho en función de las necesidades del estudiantado, la forma de conducción de la asignatura en ambas generaciones, la evaluación en cuanto a las calificaciones y finalmente la relación del producto final con el documento de titulación y la forma elegida.

Epistemología de la historia

La Epistemología de la historia ha sido una de las asignaturas que son necesarias para la construcción del conocimiento histórico, sobre todo de aquellas personas que se dedicarán a la investigación histórica, pero, ¿sucede lo mismo con los estudiantes normalistas? pues ellos aunque también realizan investigación, ésta se enfoca más hacia la práctica docente y los procesos pedagógicos, por ello, conviene preguntarse, qué significa epistemología.

Según la RAE, es la “teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico” (RAE, 2024), es decir, la manera en que se adquieren los saberes, que, en el caso de la educación normalista, se enfoca más en cuestiones pedagógicas, aunque de manera transversal está presente el conocimiento disciplinar, en este caso, el histórico. En este sentido, el propósito del curso es el siguiente:

El estudiantado normalista comprenderá la construcción del conocimiento histórico a través del estudio de la epistemología de la historia con el fin de construir un pensamiento histórico basado en la observación de construcción epistemológica, en particular, la del alumnado de secundaria. (SEPB, 2021, p. 5)

La asignatura está constituida en dos unidades de aprendizaje y cada una tiene su propósito principal, los cuales se colocan a continuación, pues son necesarios para comprender la conducción del curso, y por supuesto, la relación con la idea de titulación y los resultados obtenidos.

La primera unidad titulada “Teoría. Epistemología de la historia”, presenta el propósito que indica:

Que cada estudiante comprenda la definición y conceptualización de la epistemología, en particular la epistemología de la historia, a partir de identificar las diferencias que hay entre el discurso científico con respecto del popular, con ello podrá fortalecer su formación docente y estará en mejores condiciones de orientar a sus estudiantes de secundaria. (SEPb, 2021, pp. 24-25)

Lo que se busca es que hagan lecturas de manera recurrente durante toda la primera parte del curso, para que identifiquen las maneras en que se hace la construcción del conocimiento histórico, sin embargo, que también hagan observaciones en las escuelas a las que asisten a practicar para que realicen entrevistas, observaciones y encuestas con el fin de, a manera de seminario, compartir sus hallazgos en la siguiente unidad.

Por ello, es que la primera parte del curso se diseñó a manera de seminario en el que el estudiantado leyó cada uno de los textos que fueron seleccionados para lograr el objetivo, posterior a la lectura, se les pidió realizar un reporte de lectura, pero para no caer en la monotonía de un escrito, que más que reporte se convirtiera en resumen, se dio la libertad de elegir algún tipo de organizador gráfico; de los más destacados fueron: diagramas de Venn, cuadros sinópticos, infografías y hasta mapas conceptuales.

Así, mediante asignaciones en la plataforma virtual de Classroom se entregaron los organizadores gráficos y se revisaron casi de manera uniforme con una lista de cotejo en la que se priorizó la información, la opinión propia y finalmente la organización. Los resultados, como era de esperarse, fueron disímiles entre el grupo, pues hubo quien siempre se esmeró en la construcción completa de cada uno de los productos y quien lo realizó solo para cumplir con el requisito; aun así, fue posible identificar que había comprensión de los postulados teóricos de cada uno de los textos, pues en la socialización en clase utilizaban conceptos epistemológicos de la historia.

La segunda unidad del curso llevó por título “Práctica. La epistemología en la construcción del conocimiento histórico”, mientras que el objetivo fue el siguiente:

Que cada estudiante utilice la epistemología de la historia para conocer cómo se construye en la práctica el conocimiento histórico con el fin de establecer su formación docente, plasmando sus conocimientos sobre un tema en su documento de titulación (tesis o portafolio). (SEPb, 2021, p. 34)

Como se puede observar, la intención del curso fue que el conocimiento adquirido en la primera unidad se aplicara en la segunda a manera de taller, en otras palabras, la teoría debía usarse en la construcción de un escrito, el cual debía ir directamente a su documento de titulación, sobre todo en las modalidades de tesis o portafolio.

Por tanto, la modalidad de trabajo se enfocó en un taller en el que, de manera conjunta, se marcaron las directrices y los criterios con los que debían trabajar para la construcción del texto final. Las actividades planteadas fueron relativamente sencillas, pues se basaron en la construcción individual de la redacción, pero con revisiones continuas y sistemáticas por parte del conductor de la asignatura.

Conviene precisar que, durante el semestre, hubo poca oportunidad de trabajar de manera amplia con cada estudiante, debido a la cantidad de horas que debían practicar en las escuelas secundarias, en consecuencia, se redujeron considerablemente las clases en el CAM, específicamente se tuvieron solo dieciséis sesiones cuando de manera común se tienen entre treinta y treinta y seis, por ello, la estrategia también fue fundamentada en la revisión a distancia mediante la plataforma Classroom.

En cuanto a la evaluación se logró identificar que de los diecinueve alumnos que conformaron el grupo, todos lograron aprobar sin dificultades, sin embargo, los numerales indicaron solamente el logro de un 9 como calificación más alta en una escala de 5 a 10; en contra parte la más baja fue de 6, pero, aun así, se puede precisar que hubo obtención de conocimiento respecto a los objetivos de la asignatura.

En este sentido, la producción final de los estudiantes y para seguir lo que solicita el plan del curso, fue un escrito en el que tuvieron que colocar y desarrollar diferentes partes, por ejemplo: la manera en cómo se construye el conocimiento histórico en el nivel de secundaria, asimismo el profesorado que atiende ese nivel y por supuesto ellos mismos como profesorado normalista. Por ello, es que tuvieron que desarrollar una encuesta que les dio como resultado gráficas que utilizaron para el análisis de la manera de construcción del conocimiento histórico, donde uno de los resultados predominantes fue que se adquiere y aprende más por el uso de imágenes y videos que por la lectura, es decir, la producción historiográfica presenta mayor dificultad y por lo mismo, se prefiere y da más peso a las fuentes secundarias, específicamente en medios como las redes sociales.

Después de haber dialogado acerca de los hallazgos encontrados en las encuestas aplicadas por el grupo de estudiantes normalistas, se les solicitó establecer la relación de su producto con el documento de titulación elegido, algunos de ellos directamente comentaron que serviría como un apartado pero no como un capítulo; hay quien aseguró que sería un capítulo completo, sin embargo, no fue así ya que se agregaron elementos de contextualización, en otras palabras, les permitió nutrir su documento de titulación, mas no colocarlo tal cual y como lo marca el objetivo de la asignatura.

Hermenéutica de la Historia

La Hermenéutica es otra de las ciencias auxiliares de la historia que está presente de manera intrínseca en la labor del docente de historia y del propio historiador, pues, aunque no nos demos cuenta, se utiliza cada que leemos un texto, una imagen o hasta un monumento, es decir, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, hermenéutica significa “Interpretación de los textos, originalmente los sagrados, [y] Teoría de la interpretación de los textos” (RAE, 2024).

En este caso, ambas definiciones son adecuadas para lo que solicitaba el curso, pues el punto principal fue la interpretación de textos, que para el caso del grupo atendido fueron de corte historiográfico, pero también de teoría hermenéutica, pues los autores propuestos enfocaban el estudio a saber cómo interrogar a los autores y desentrañar las ideas implícitas.

Así, el curso también estaba dividido en dos unidades, donde la primera titulada “La historia y la hermenéutica”, presentaba el siguiente objetivo:

Cada estudiante define y conceptualiza a la Hermenéutica de la historia, así como la relación que mantiene con la Historia como ciencia, a través de una revisión y análisis críticos de fuentes documentales y bibliográficas, con el fin de que pueda acometer una fundamentación teórica en el ejercicio de sus prácticas profesionales y en el inicio de la elaboración de su documento de titulación. (SEPa, 2021, 17)

Como se podrá identificar, la esencia de esta asignatura es igual a la de epistemología, pues la intención es la integración de un producto escrito de 15 cuartillas como capítulo de la tesis o el informe de prácticas, en este sentido, resultaría ocioso volver a mencionar que es muy difícil la integración tal cual como se solicita, sin embargo, también es necesario destacar que, mediante las otras actividades propuestas se sustentaba el aprendizaje y aplicación de los conocimientos de teoría hermenéutica.

El primero de ellos fue el:

Cuadro comparativo con la definición de hermenéutica. En este organizador gráfico el estudiantado podrá incluir diferentes versiones sobre la hermenéutica de acuerdo a los textos y autores consultados, asimismo, hacer una comparación y decantarse o construir de manera crítica y analítica una definición que le permita desarrollar el pensamiento hermenéutico en su práctica docente. (SEPa, 2021, p. 18)

Es por ello, que se buscó la estrategia de leer textos y generar organizadores gráficos de manera sencilla para que logran identificar los principales conceptos, con base en esta dinámica y de manera paulatina, cada estudiante fue elaborando el cuadro comparativo, pero también es necesario precisar que se pidió agregar una columna más en la que integraran no solo la definición y la teoría, sino la propia interpretación que ellos lograban de cada texto.

El siguiente producto solicitado en la unidad fue un:

cuadro de doble entrada para incluir textos y aplicaciones de la hermenéutica en la Historia. Con este producto el estudiantado podrá incluir textos con diferentes ideas, tanto principales como secundarias de los diferentes textos que ha consultado a lo largo del curso. (SEPa, 2021, p. 18)

Por lo que, la segunda parte de esta primera unidad se orientó a la búsqueda de textos referentes a la historia, es decir, de carácter historiográfico que estuvieran enfocados en la temática tratada en su problema de investigación, pues al haberla identificado en su contexto de práctica docente es importante tener en cuenta dos cosas: la primera de ellas, la información histórica que deben poseer al momento de impartir clase, la segunda es la utilidad de esta indagación con respecto a su documento de titulación.

Así, esta primera parte se enfocó en mucha lectura, pero también en diálogo constante entre pares y con el conductor de la clase, pues, en ocasiones no se encontraba la relación con el problema de investigación o simplemente con los contenidos que se abordaban en las prácticas docentes en secundaria, por eso, algunas personas con liderazgo al interior del grupo comenzaron a levantar la voz explicando que es necesario el dominio de contenidos para usarse en clase, por lo que la hermenéutica les funcionaría no solo para la acumulación de datos y fechas históricas, sino para explicar las causas y las consecuencias de los procesos, de las coyunturas y obviamente de la definición pedagógica que se necesita en los niveles básicos.

En cuanto a las evaluaciones, los resultados se asemejan notablemente a la asignatura de epistemología, principalmente por dos razones; la primera ya que es el mismo grupo y por lo tanto la relación grupo-docente fue igual y permitió dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La segunda razón es porque en la generación 2018-2022 también se impartió esta asignatura y se trató de seguir a pie juntillas, resultando en un texto inconexo de la hermenéutica de la historia con la práctica docente, así que en la segunda oportunidad y con el antecedente se decidió que el producto sí tenía que ir hacia el documento de titulación, pero no como capítulo sino como estado del conocimiento, es decir, la búsqueda bibliográfica permitió la organización por temáticas y espacios geográficos de producción, con lo que el cuadro final se convirtió en una herramienta para vaciar la información y redactar con mayor coherencia. Además, les permitió conocer más sobre su problemática y la manera en que se pudiera resolver, es decir, hipotetizar.

Los números obviamente fluctuaron entre el 6 como mínimo aprobatorio y el 9, no se logró el diez porque un gran porcentaje del grupo optó por solo vaciar el cuadro y debido a que sus búsquedas se quedaron en el límite inferior solicitado, aun así, construyeron un texto de aproximadamente 15 cuartillas, aunque hubo quien sobrepasó por mucho esa cantidad.

En este tenor, los productos fueron de variadas calidades, pues se les solicitó a manera de evaluación que consideraran lo siguiente: organización en producciones internacionales, nacionales y locales, un mínimo de cinco textos por cada apartado, además de considerar: cómo ayuda en sus problemáticas, de qué manera propone los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y la interpretación (hermenéutica) de cada uno de ellos.

Por razones de confidencialidad, hemos optado por solo presentar los resultados a manera de prosa, y con las tablas, en otras palabras, evitando los nombres y solo dando a conocer la evaluación sumativa de las dos unidades y la final, como a continuación se presentan. Asimismo, se decidió colocarlo en este momento porque se puede hacer una comparativa entre ambas asignaturas.

Tabla 1. Evaluación de Epistemología de la Historia

Parcial 1	Parcial 2	Final
9	10	9.5
8	10	9
8	7	7.5
8	7	7.5
8	8	8
8	8	8
8	10	9
9	9	9
7	8	7.5
7	10	8.5
7	9	8
9	10	9.5
9	10	9.5
8	8	8
7	9	8
8	9	8.5
6	8	7
7	6	6.5
7	6	6.5

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Evaluación de Hermenéutica de la Historia

Parcial 1	Parcial 2	Total
8	10	9
5	7	6
5	7	6
5	7	6
6	6	6
8	9	8.5
5	8	6.5
8	9	8.5
5	8	6.5
7	10	8.5
5	8	6.5
8	10	9
7	10	8.5
8	8	8
7	6	6.5
6	9	7.5
5	9	7
7	9	8
5	7	6

Fuente: elaboración propia.²

Como se podrá observar no hubo mucha diferencia en los comportamientos obtenidos al final de los semestres, sin embargo, es evidente que hubo quien se esmeró para mejorar su promedio y quien consideró que con el primer esfuerzo lograría obtener un resultado favorable, y aunque no hubo reprobación, bajas calificaciones si hubo.

En relación con el documento de titulación, el programa de la asignatura solicitaba que:

² Las franjas rojas representan a dos estudiantes que se dieron de baja por motivos personales que tiene nula relación con lo académico, más bien representan intereses personales y vocacionales alejados de la docencia.

[...] con base en la sistematización teórica y el primer acercamiento práctico realizado en la primera unidad, identificará un tema de la historia de México en el que indague e identifique a los principales autores y/o especialistas sobre su tema, los lea, analice e interpreta hermenéuticamente con relación a su contexto escolar de práctica. Una vez identificado el tema, consultada la historiografía y analizada de manera hermenéutica, se deberá reestructurar el primer avance con los comentarios de la persona que le asesore y de cada docente titular del curso. Con los productos anteriores, la reflexión sistemática, analítica y hermenéutica, el estudiantado deberá entregar 15 cuartillas donde integre el conocimiento hermenéutico adquirido a lo largo del curso. Estas deberán ser avaladas por la o el asesor y por la o el docente coordinador del curso. (SEPa, 2021, p. 26)

Empero, por la experiencia con la primera generación se decidió modificar algunas situaciones, las cuales ya fueron explicadas con anterioridad, aun así, el producto final sí fue lo solicitado y el proceso fue muy similar al que se indica en el programa, aunque el resultado efectivo no fue un capítulo, sino un apartado de su protocolo e ideas para su problematización y la hipótesis. En el caso de quienes decidieron realizar informes de práctica fue efectivo para nutrir algunos otros apartados.

Teoría de la Historia

Finalmente, la asignatura de Teoría de la Historia fue impartida, pero no con el grupo de la generación 2020-2024 sino con un grupo de la generación 2018-2022, pues al llevarse en séptimo semestre, al igual que Epistemología, no era posible que se impartiera por la misma persona. Por ello, es que para el análisis que ahora nos ocupa, se decidió contrastar con los resultados de la primera vez que se impartió.

Así, el objetivo de la asignatura en general fue que:

El estudiantado normalista [conociera] diversas corrientes teóricas de la historia a partir de elementos historiográficos científicos, propios de la disciplina, que le permitan construir una mirada objetiva de la misma, que redunde en su práctica docente al orientar al alumnado de secundaria en la construcción de su propio conocimiento histórico, al mismo tiempo que continua con la elaboración de su documento de titulación. (SEPC, 2021, p. 5)

Al igual que las otras dos asignaturas, está organizada en dos unidades y claramente cada una presenta un objetivo particular. La primera unidad titulada “El estudio de la Historia desde la teoría”, indica que el estudiantado normalista debe comprender “la definición y conceptualización de la teoría de historia, mediante la revisión de las características de algunas corrientes historiográficas” (SEPC, 2021, p. 24). La intención es

que mediante el conocimiento que posea el profesorado se oriente la explicación en el nivel de secundaria, lo anterior supone que quien esté al frente de un grupo en secundaria, tiene mayor conocimiento y solo tiene que transmitirlo, así que, de acuerdo a los aprendizajes clave (2017), “el aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico” (p.163).

Derivado de lo anterior, la asignatura y el plan para el que fue diseñado, se contraponían, pues el plan del nivel normalista veía al profesorado como el dador de conocimiento, mientras que en básica se le observa como un mediador y un facilitador. De ahí derivó una de las principales problemáticas para la obtención del producto final de “Teoría de la Historia”.

Como producto final de la primera unidad se proponía una infografía en la que se integraran todas las corrientes historiográficas vistas en el periodo. Los productos fueron aceptables, pues además de ser visualmente atractivos, tenían los elementos necesarios para reconocer los principales postulados de las corrientes historiográficas, pero ¿cuál es la relación con la práctica docente?

Para lograr la citada correspondencia, el conductor de la asignatura en el CAM decidió que se eligiera un tema de sus prácticas docentes, es decir, algún proceso o acontecimiento histórico; se eligieron temáticas como la Independencia y sus cuatro etapas, la Revolución mexicana, el Segundo Imperio y la Primera República Federal.

Como se podrá notar, los tópicos fueron de corte político y casi nadie se enfocó en temas sociales, económicos o culturales, por ello, se piensa que debido a la fuerte carga de teoría historiográfica solamente pudieron identificar ese tipo de temáticas. En suma, la infografía se destacó por la integración de textos clásicos de historiografía entrelazados con propuestas de interpretación, pero alejados de la reflexión de la práctica.

La segunda unidad titulada “La teoría en la construcción del conocimiento histórico”, pedía que:

cada estudiante utilice la teoría de la historia como medio para conocer los distintos enfoques teóricos que existen respecto a la historia como ciencia con el fin de fortalecer su formación docente, plasmando sus conocimientos sobre un tema en su documento de titulación. (SEPC, 2021, p. 33)

De manera congruente con la intención de la asignatura, el producto era un escrito de 15 cuartillas sobre un tema histórico.

La elección del tema, como ya se dijo, se realizó desde la primera unidad para dar tiempo de la búsqueda y de la lectura, por supuesto, se partió de la idea de que con el hecho de dominar el tema histórico se tiene la facultad de enseñarlo, pero como en el mismo documento de Aprendizajes Clave (2017), se señala que:

Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Asimismo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración de que en los procesos históricos está presente la participación de múltiples actores sociales. (p. 162)

Entonces, aquí también hay contradicción, pues se deja de lado la didáctica y se enfoca hacia una enseñanza unidireccional, la cual es efectiva en los niveles superiores, mas no en la educación básica. Aun así, las investigaciones del estudiantado normalista no fueron más allá de resúmenes analíticos de las propuestas e interpretaciones históricas e historiográficas de otros autores, pues para que ellos pudieran aportar alguna nueva interpretación era necesario realizar otro tipo de investigación.

Una que se enfocara en la indagación y cuestionamientos más amplios o en su defecto con el uso de fuentes primarias, pero, aun así, ese tipo de artículos no presentan mucha relación con la práctica y reflexión de la práctica docente, en otras palabras, son investigaciones que aportan conocimiento en el ámbito de la historia pero no de la enseñanza de la historia.

Otro aspecto a resaltar con esta primera aplicación de las asignaturas para titular, es que el grupo llevó las clases de manera híbrida, pues se ofertó en el semestre agosto de 2021 – enero de 2022, cuando de manera paulatina se regresaba a las aulas después del confinamiento, es decir, el grupo se conformaba de 18 personas, pero para evitar el hacinamiento las autoridades del CAM decidieron que solo la mitad del grupo estuviera de manera presencial y la otra conectada en la plataforma Classroom.

Las consecuencias fueron evidentes en cuanto a la interpretación de las indicaciones y por supuesto del objetivo de la asignatura, ya que los productos finales distaron mucho de una verdadera reflexión historiográfica, pero también de una integración a una tesis de investigación, pues no se percibió si fue ensayo de historia o tesis de enseñanza de la historia. El grupo realizó su mejor esfuerzo porque las calificaciones fueron aprobatorias y el proceso adecuado y aunque no hubo tanta distancia entre unos y otros, la utilidad con respecto a su documento de titulación fue casi nula.

Conviene precisar que de la generación 2018-2022, aproximadamente 16 estudiantes habían elegido la modalidad de tesis, sin embargo, al ver las complicaciones por las disposiciones y orientaciones emanadas de las asignaturas, que supuestamente eran para titular, algunas personas decidieron cambiar hacia informe de prácticas quedando en 10 informes y solo 6 tesis. Al final los productos de Hermenéutica, Epistemología y Teoría de la Historia de la primera generación, poca utilidad tuvieron en los documentos de titulación.

Tabla 3. Evaluación de Teoría de la Historia

Unidad 1	Unidad 2	Total		Redondeo	Proyecto integrador	Final
5	8	6.5		7	10	8.5
7	7	7		7	10	8.5
9	9	9		9	10	9.5
9	9	9		9	10	9.5
7	9	8		8	10	9
5	8	6.5		7	10	8.5
5	9	7		7	10	8.5
5	10	7.5		8	10	9
6	7	6.2		6	10	8
8	10	9		9	10	9.5
6	8	7		7	10	8.5
6	10	8		8	9	8.5
5	8	6.5		7	10	8.5
5	7	6		6	10	8
5	6	6		6	8	7
5	6	6		6	8	7

Fuente: elaboración propia

Orientaciones de titulación

A diferencia de las otras licenciaturas en enseñanza y aprendizaje para el nivel de secundaria, la de historia proponía algo que puede ser considerado como innovador, sin embargo, los resultados de la primera generación hicieron que en el colectivo docente que en el CAM atiende esta especialidad, optara por modificar y seguir casi a pie juntillas lo que marca el documento “Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Planes de Estudio 2018”, pero tratando de obtener el mayor provecho de las asignaturas para titular.

Al respecto, el documento enmarca que las tesis, los informes de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias tienen:

[...] como propósito fundamental que cada estudiante demuestre sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y distintas capacidades que pone en juego para construir estrategias tendientes a resolver los problemas de su práctica profesional y de su propia formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, y disciplinares o específicas, al igual que con los trayectos y los cursos que conforman el plan de estudios. (DGESuM, 2018, p. 5)

En este tenor, cada estudiante podía elegir la modalidad de titulación que más le pareciera conveniente, recordando que en el Plan 1999 solamente existía la modalidad de informe de prácticas. Empero, se llegó a pensar que la tesis era mejor que las otras opciones, aun cuando el mismo documento señala que:

ninguna de las tres modalidades de titulación es mejor que otra. Todas son parte del proceso formativo de los estudiantes en la etapa final de su formación en la licenciatura, y demandan al estudiantado la consolidación del perfil de egreso. (DGESuM, 2018, p. 8)

Por tanto aquí se plantea que la producción de los tres textos de 15 cuartillas no tenía mucha relación con lo solicitado en las orientaciones de titulación, pues no solo era integrar escritos referentes a un tema o la manera en cómo se produce o interpreta el conocimiento histórico, sino en cómo se desarrolla la pedagogía en el nivel básico de secundaria, la didáctica utilizada y también el conocimiento histórico, pero todo esto enfocado en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica del estudiantado de secundaria.

Finalmente, el que la mayoría de la generación de historia decidiera en un primer momento titularse mediante tesis, hizo que percibiéramos otro punto de inflexión, pues:

En su diseño, la tesis requiere de un procedimiento previo que se ajusta a lo que se conoce como proyecto o protocolo de investigación. Se trata de un paso previo que permite delimitar un tema o problema, justificarlo exponiendo la relevancia y pertinencia del mismo, estableciendo objetivos que dan cuenta del alcance e intención de la investigación. Es necesaria la selección de los enfoques teóricos, metodológicos y técnicos más pertinentes para el objeto de estudio que contribuyan a recuperar y analizar información con la cual se construyen los argumentos que dan respuesta a las preguntas de investigación, así como a las hipótesis o supuestos de la indagatoria. (DGESuM, 2018, p. 16)

Así que la decisión de cambiar a informe de prácticas profesionales, consideramos fue la mejor elección que pudo tomar la generación 2018-2022; en cambio en la 2020-2024, aunque prevalece la intención de titularse por tesis, el proceso ha sido más encauzado a la realización de lo que se propone de manera integral para todas las especialidades de profesorado que atenderá en secundaria.

Es decir, en esta última generación, pues ya está en vigor el plan 2022, se ha optado por orientar directamente a la práctica y reflexión docente más que a la repetición o análisis de conocimiento de fuentes secundarias de carácter historiográfico. En febrero de 2024 no se conocían los resultados finales, sin embargo, el porcentaje de avance y la calidad observable indican que se obtendrán mejores productos, independientemente de cualquiera de las modalidades de titulación. Al final solo dos estudiantes no se titularon

en tiempo y forma. pero el resto lo hizo satisfactoriamente y con productos enfocados en la práctica docente.

Conclusiones

Cualquier innovación debe ser pensada, meditada y propuesta considerando la mayor cantidad de resultados posibles, de no hacerlo así, nos arriesgamos a cometer yerros que afecten los procesos en los que estamos inmersos, en este caso, la formación inicial docente, pues al ser la primera formación profesional, esta debe estar apegada directamente al perfil de egreso que se propone. Por tanto, la propuesta de las tres asignaturas para titular fue innovadora y sugestiva pero no acorde para la formación de docentes de historia para el nivel de secundaria, ya que la propuesta se asemeja más al tipo de licenciaturas en historia de corte universitario.

Lo anterior no se escribe con la típica y maniquea idea de universidad contra normalismo, sino con la intención de atender y comprender las necesidades educativas de uno y otro tipo de estudiante, ya que el normalista necesita por la propia naturaleza de su formación y futuro empleo, tener un balance entre la didáctica y la pedagogía con el dominio disciplinar, en este caso el de la historia.

Por su parte el estudiante universitario de historia tiene un campo de acción laboral más amplio, porque puede desempeñarse como gestor, investigador, divulgador y obviamente en el profesorado, así que el uso de las asignaturas para titular es más acorde al ámbito universitario, pues en las tesis normalistas debe prevalecer el uso de didáctica y pedagogía aplicada.

Finalmente, las acciones realizadas en el CAM Zacatecas dan cuenta de que no siempre las políticas educativas prevén las complejidades que se presentarán en la realidad, pues no consideramos que lo aquí expuesto sea privativo en la entidad, pero tampoco generalizamos, es decir, las adecuaciones hechas por el profesorado del CAM estuvieron enfocadas únicamente en facilitar el proceso de titulación del estudiantado normalista y la obtención del perfil de egreso el cual indica que:

Un docente que conoce a sus estudiantes sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los estudiantes. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los estudiantes concluyan con éxito su escolaridad. (CEVIE, 2018)

No obstante, y como ya se dijo, también fue necesario atender las competencias disciplinares, tales como:

Analiza los debates teóricos acerca de la construcción del conocimiento histórico para tener una visión integral de la historia. [...] Utiliza metodologías de la investigación histórica usadas en la generación de conocimiento. [...] Analiza la función social de la historia que define los propósitos y enfoques de su enseñanza en los programas de estudio de la educación obligatoria. [...] Implementa situaciones de aprendizaje para desarrollar el pensamiento y la conciencia históricos. [...] Utiliza el pensamiento y la conciencia históricos en el desarrollo de actividades socioculturales de su comunidad. (CEVIE, 2018)

Así, aunque el primer proceso no resultó como se esperaba, los resultados en cuanto a su ingreso al servicio docente fueron adecuados, pues obtuvieron los primeros lugares y los menos beneficiados no quedaron más allá del lugar veinte en las listas de prelación, por tanto es posible decir que se logró desarrollar el perfil de egreso aun cuando sus documentos de titulación no fueron de lo más acertados.

En cuanto a la segunda generación, por los avances y las mismas prácticas docentes que se observan en los acompañamientos, que también obtuvieron buenos lugares en su proceso de ingreso al servicio docente, pues se observó más dominio disciplinar histórico y también aplicación del conocimiento pedagógico y didáctico. Un agregado final, esta última generación ha tenido que adaptar su formación inicial con el plan 2018 y complementar con la denominada Nueva Escuela Mexicana 2022.

Referencias

- CEVIE. (2024, 3 de febrero). Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. <https://lc.cx/XCy8n->
- DGESuM. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*.
- RAE. (2024, 2 de febrero). Epistemología. Real Academia de la Lengua. <https://dle.rae.es/epistemolog%C3%ADa?m=form>
- RAE. (2024, 2 de febrero). Hermenéutico. Real Academia de la Lengua. <https://dle.rae.es/hermen%C3%A9utico?m=form>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
- SEP. (2021a). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Hermenéutica de la historia*.
- SEP. (2021b). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Epistemología de la historia*.
- SEP. (2021c). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Teoría de la historia*.

Disciplinas a serem tituladas? Notas analíticas sobre os resultados de 3 disciplinas do plano 2018 para formação de professores de história

Subjects for tenure? Analytical notes to results of 3 subjects of the 2018 plan normalist education in History

Jesús Domínguez Cardiel

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-7894-463X>
jesusdominguez@camzac.edu.mx

Aurora Álvarez Velasco

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0002-3378-242X>
aurorav@camzac.edu.mx

Yolanda Araujo Medrano

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0003-3608-5360>
araujoyol@camzac.edu.mx

Abstract:

For many years in normal education there was a curriculum that trained generations of teachers to enter the secondary level. The famous Bachelor's Degree in Secondary Education remained unchanged in its essence from 1999 until 2018 when the Bachelor's Degree in Teaching and Learning History in Secondary Education was inaugurated. From that moment on, groups were formed that dedicated themselves to designing the different courses that would be offered in the country's teacher training colleges and Teacher Training Centers, which developed and impregnated their epistemological, scientific and pedagogical positions, integrating the curriculum and its different training paths. Thus, for the purpose of this text, a review is made of three subjects, which were originally conceived to result in texts of approximately 15 pages, which had to be integrated and presented as a degree document (thesis, report of professional practices or portfolio of evidence).

Keywords: secondary teacher education; education; professional education subjects; history of education.

Resumo:

Durante muitos anos, houve um currículo no ensino regular que treinou gerações de professores para ingressar no nível secundário. O famoso Bacharelado em Educação Secundária permaneceu inalterado em sua essência de 1999 até 2018, quando foi inaugurado o Bacharelado em História do Ensino e Aprendizagem na Educação Secundária. A partir desse momento, foram formados grupos para projetar os diferentes cursos que seriam oferecidos nas faculdades de formação de professores e nos Centros de Formação de Professores do país, que desenvolveram e impregnaram suas posições epistemológicas, científicas e pedagógicas, integrando o currículo e seus

diferentes percursos formativos. Assim, para o presente texto, faz-se uma revisão do propósito de três disciplinas, que foram originalmente concebidas para resultar em textos de aproximadamente 15 páginas, que deveriam ser integrados e apresentados como um documento de graduação (tese, relatório de prática profissional ou portfólio de evidências).

Palavras-chave: formação de professores secundários; educação; disciplinas de educação profissional; história da educação.

9

La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos

Nancy Castro Fragoso, Rosa Fidela Fragoso Galbray

Resumen:

El artículo ofrece una orientación práctica para quienes tienen la responsabilidad de gestionar los aspectos pedagógicos, didácticos y administrativos en una institución educativa, así como el dar a conocer los saberes y sentires de los docentes en formación y egresados de la Escuela Normal de Ecatepec, partiendo de su experiencia, haciendo referencia a lo que aprendieron o les faltó conocer sobre la gestión escolar y los retos a los que se han enfrentado al estar en servicio. La investigación se articula en torno a tres de las cuatro dimensiones de la gestión escolar, lo referido a las preocupaciones de quienes tienen a su cargo la gestión pedagógica de las escuelas, las tareas/acciones que deben desarrollar para trabajar como líderes pedagógicos, operar sobre aspectos de mayor relevancia y producir mejoras significativas en los proyectos institucionales, así como lo que implica hacer gestión desde la mirada administrativa, los trámites y diversos estilos de interacción con proveedores o comisiones externas para garantizar una mejora en la infraestructura y por último la gestión comunitaria, que sin duda alguna es la que evalúa el impacto de la gestión escolar en su totalidad por la participación de la propia comunidad. Podemos, en este sentido, estimar los aportes de esta investigación para el debate en torno a los saberes y desafíos de los aprendizajes sobre la gestión escolar de los docentes en formación y egresados, si se está cumpliendo con el perfil de egreso, es una invitación a reflexionar y discernir sobre el papel de la escuela.

Palabras clave:

Gestión escolar; Innovación; Liderazgo; Dimensiones; Evaluación..

Castro Fragoso, N., y Fragoso Galbray, R. F. (2024). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 170-187). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c314>



Introducción

El desconcierto por lo desconocido, la fatiga de los canales de comunicación, la irrupción de los modelos educativos y tecnológicos que interpelan la innovación para transitarlos, irrumpían todas las acciones pedagógicas planificadas por las y los docentes formadores de modo repetitivo durante los ciclos escolares; tomaban como eje primordial los contenidos a dictar y aprender, como un contrato sin cuestionamiento, dándose comentarios de parte de nuestras egresadas y egresados sobre los retos, saberes y desafíos que debieron aprender en la Escuela Normal.

Hasta hace un par de años, no tener una autonomía curricular, obstaculizaba en muchos los contenidos esenciales para la práctica profesional, ejemplo de ello es, que, aunque la malla curricular para la licenciatura en educación primaria tiene un curso sobre gestión educativa, no se aborda de forma clara el cómo, el cuándo y el para qué de la gestión escolar y sus implicaciones. Nuestros docentes en formación carecían de elementos importantes para generar esa sinergia entre escuela, padres de familia, autoridades municipales, instituciones privadas, o simplemente, en sus espacios de clase.

La gestión escolar es un factor determinante para el logro de los objetivos de eficiencia y efectividad en una institución educativa. La calidad con la que se trabaje permite a las y los profesores llevar a cabo su misión y visión de enseñar y aprender, ya que, dentro de las escuelas, la necesidad de mejorar y de obtener una educación de excelencia, se vuelve más crítica ante los requerimientos de transparencia, rendición de cuentas y de responsabilidad ante la sociedad. Todo ello, con el objetivo de lograr un país con mejor nivel educativo, pues el crecimiento en los ingresos de la población y el bienestar social, requieren de una administración responsable y efectiva que de manera académica enfrente los retos sociales en la actualidad.

Por tanto, las prácticas de innovación deben estar latentes en todo momento, precisamente para hacer frente a estos retos sociales, es necesario que la innovación educativa se vea reflejada en toda gestión escolar que se requiera poner en marcha, con la finalidad de avanzar en la comprensión de aquellas prácticas que permitan la construcción de un modelo actual y con miras a incorporar a la educación las habilidades y competencias que exige el actual siglo XXI.

En esta investigación hablar de innovación desde la gestión escolar no es nada nuevo ni extraño, ya que la gestión indudablemente repercute en la educación que el docente imparte. Este agente, es el protagonista de por lo menos tres de las cuatro dimensiones más trabajadas en la gestión escolar (educativa, pedagógica, administrativa, comunitaria), las cuales se especificarán en el desarrollo de la misma. Asimismo, el objetivo es dar a

conocer los saberes y los sentires de las y los docentes en formación y egresados, donde desde su experiencia, hacen referencia a lo que aprendieron, a las áreas de oportunidad sobre gestión escolar que vivieron durante su estancia en la escuela normal y a los retos a los que se enfrentan al estar en el servicio. Surgen algunas interrogantes sobre su estancia en la escuela normal en torno al ¿qué aprendieron sobre gestión escolar? ¿qué saberes poseen las y los docentes en formación al egresar la escuela normal sobre gestión escolar? ¿cómo visibilizan las dimensiones de la gestión escolar en una institución escolar durante su práctica? ¿A qué retos y desafíos se enfrenta la y el egresado para una gestión escolar de calidad?

Ente esta situación se plantea una investigación de corte cualitativa donde a través de entrevistas y cuestionarios se hacen visibles las experiencias y vivencias, los retos y desafíos que tienen las y los docentes en formación y el estudiantado egresado de la escuela normal de la licenciatura en educación primaria en cuanto a la necesaria posesión de conocimientos, competencias sobre la gestión escolar y disposición para un mejor desempeño en sus funciones, orientadas al mejoramiento de la calidad del servicio educativo, en beneficio de la formación integral del estudiante que asiste a las escuelas de educación básica.

La gestión escolar

“Un sistema escolar que no tenga a los padres de familia como cimientos,
es igual a una cubeta con un agujero en el fondo”

Jackson Jesse.

La gestión escolar es la encargada de que las escuelas puedan ofrecer una buena calidad educativa, pero actualmente debe estar ligada a la innovación, en donde las experiencias que se tienen de gestiones anteriores se aproximen a procesos de gestión de innovaciones en diversos planos de la práctica educativa y pedagógica.

La idea de proponer innovaciones en la educación abarca una diversidad de propósitos en la medida que ésta es una aplicada o sugerida en o para el diseño o ejecución de procesos educativos. En términos generales, el sentido de las propuestas de innovación oscila desde las visiones sobre procesos educativos amplios hasta aquéllas centradas en el análisis sobre el papel del profesor en una acción pedagógica; entre tales extremos están presentes los siguientes referentes: aquellos que se sitúan en el nivel de los procedimientos a seguir en la estructura institucional, los que circunscriben a la innovación en el plano del currículo y

por último, aquellos que lo hacen sobre el plano de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. (Pacheco, 1991, p. 65)

Para que se trabaje la gestión escolar y que esta sea exitosa, es necesario tener una vinculación estrecha con todos y cada uno de los actores educativos (docentes, personal administrativo, manual, alumnos y padres de familia) dirigidos o guiados por un buen líder, puesto que el líder es el encargado de investigar donde está el fallo dentro de la institución y de ese modo poder innovar dentro de la misma. El director escolar tiene que poseer varios elementos y habilidades para estar al frente y poder generar cambios en beneficio de la escuela, debe liderar, tener la capacidad de influir y motivar a todo el personal institucional, desde un posicionamiento democrático, convocar para el trabajo de tipo colaborativo y cooperativo, en este sentido, trabajar en equipo para compartir las decisiones, consensuar y debatir lo que a diario sucede en la escuela, una dinámica que de algún modo “obliga a compartir el poder”, de su rol de “controlador”, a uno de participación por iguales, de manera horizontal.

El líder traza el rumbo, marca el horizonte y contribuye a dar identidad institucional, Covey (1989, como se citó en Villamil, 2016), afirma que, en el principio de liderazgo se involucran todos los procesos que dirigen a las personas que integran una organización en una dirección deseada. Se requieren de otros saberes y competencias tales como el ser ético, educativo, transformador y el ejercicio de una práctica reflexiva y crítica, ya que son las características fundamentales para el liderazgo responsable que interpela a las instituciones educativas en la realidad actual de manera consiente.

La personalidad y el estilo del directivo inciden fuertemente en su capacidad de liderazgo, ya que entre muchas otras habilidades debe saber innovar, actuar de mediador, planificar, tener flexibilidad de pensamiento, contagiar e ilusionar, tener eficacia en los resultados, e influir de una forma determinante en el clima institucional, así como en las relaciones entre todos sus miembros y en los resultados esperados. Palladino (2004), describe cinco tipos de perfiles de estilos directivos según su personalidad, modo de relacionarse con el personal y la manera en que asume la toma de decisiones:

- 1.- Centrarse en los resultados, no en actividades individuales: Analizar los resultados es la mejor manera de evaluar los logros alcanzados para luego realizar un feedback valioso para todas las partes.
- 2.- Refuerza el vínculo entre la comunidad educativa: Organiza eventos virtuales interesantes-capacitación para que todo el equipo se reúna fuera del trabajo.
- 3.- Crea recursos de fácil acceso, documentos compartidos, listas de difusión, documentos de trabajo: Documenta y comparte procesos en un solo lugar, para que los docentes sepan siempre a dónde acudir cuando tengan dudas.

4.- Programar agenda de actividades: Confía en la autonomía de los docentes que desarrollan sus tareas de modo combinado, pero no pierdas el contacto. Comunícate con frecuencia.

5.- Comunicación activa, fluida en tiempo real para compartir información importante (Palladino, 2004, p. 17).

Una vez dominando estos aspectos, será momento de trabajar la gestión escolar con una mirada innovadora, con la finalidad de que nuestros procesos académicos, administrativos, pedagógicos y comunitarios se logren reforzar de manera adecuada y que la calidad educativa en nuestras escuelas se vea reflejada. También es importante tomar en cuenta la gestión intra y extraescolar, ya que el líder deberá tener una buena comunicación dentro y fuera de la escuela, puesto que la gestión intraescolar es fundamental para tener un clima o ambiente laboral adecuado y la extraescolar para que la escuela sea conocida y reconocida como una institución de calidad por la comunidad y la sociedad en general.

Es por ello que los docentes en formación y los recién egresados deberán afrontar como retos y desafíos de la gestión escolar para lograr una transformación sistémica, con una visión de conjunto y factible para el logro de la excelencia educativa.

El concepto de gestión educativa data de los años sesenta y nace precisamente en Estados Unidos. Durante aquella década, el ámbito educativo centró su atención en la innovación educativa, cuyo propósito era estar a la cabeza en la competencia con los rusos en el viaje a la luna. Incluso, Tedesco (1995), comenta que la inauguración del primer satélite soviético generó en el gobierno americano un exagerado esfuerzo por mejorar su situación competitiva, incrementando la inversión en el gasto educativo (Tedesco, 1995, p. 86).

Aquí en nuestro país, se analiza la gestión educativa a partir de la década de los ochenta como un modelo reproductivo y de carácter descendente, la nueva forma de organización y administración educativa implementada por Estados Unidos, que se sustentaba en los movimientos internacionales de la administración para el desarrollo, la economía de la educación, la planificación de los recursos humanos, las teorías del capital humano y la inversión en el ser humano en espera de tasas de rendimiento individual y social fue replicado en América Latina (Sander, 2002), la década de los ochenta, marcó una época de enormes cambios, tanto en lo educativo como en lo económico.

Los cambios en el ámbito educativo se darán continuamente, ya que la sociedad es cambiante y el ritmo acelerado del mismo es inminente, siguen ocurriendo tanto en temas de calidad como en los de gestión, ya que después de las elecciones de 2018, la nueva administración sexenal ha implementado una nueva política educativa titulada la Nueva Escuela Mexicana, la cual tiene una serie de modificaciones en todo su sistema educativo.

Hacer gestión innovadora desde el aula, es generar aquellas propuestas metodológicas novedosas que el cuerpo docente implanta para efectos de desarrollar una mediación pedagógica en coherencia con el proyecto educativo curricular que se emana desde la Secretaría de Educación Pública a través de los Planes y Programas de Estudio o con los Libros de Texto. Por ello, es necesario generar en nuestros futuros docentes una perspectiva de cambio y de innovación generacional, tomando en cuenta las siguientes metas o retos educativos, que impliquen definir los contenidos, la metodología de la enseñanza, los recursos didácticos y las estrategias de evaluación:

La ***dimensión pedagógica***, es preciso puntualizar que cada institución educativa es un sistema en sí mismo con características propias e interdependientes que le dan identidad. Esta morfogénesis brinda la capacidad para modificarse y transformar su estructura básica, la cual se ve influenciada por tres principios: la participación, la actitud frente al cambio y la innovación, y esta última responde a una necesidad sentida en la comunidad educativa y que conlleva la movilización de recursos y participación colectiva, conducidos a la renovación o creación para las transformaciones en materia curricular. De acuerdo con Segura Bonilla (2010):

Las innovaciones son interactivas, sociales y surgen de las relaciones de los diferentes miembros de la sociedad y de esta con la naturaleza. Por tanto, se entiende que las innovaciones no surgen espontáneamente... son la acumulación de un proceso de aprendizaje. (p. 43)

Por lo tanto, la gestión pedagógica es un componente fundamental para seguir innovando ya que se encarga de organizar, orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la adquisición de nuevos saberes, el desarrollo de valores, así como promover un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes garantizando la calidad y pertinencia de la educación.

La adecuada ***dimensión administrativa*** garantiza el normal servicio educativo, donde el líder (director) muchas veces tendrá que gestionar el presupuesto institucional con transparencia, en estrecha vinculación con la comunidad educativa, es importante estar atentos a la infraestructura adecuada, a un proceso de aprendizaje-enseñanza idóneo, eficiente administración y docentes calificados, siendo así gestores de los recursos financieros invirtiéndolos en procesos, materiales y herramientas tecnológicas para optimizar los procesos educativos. Indudablemente el líder tendrá el gran reto de seleccionar o capacitar a sus docentes para que den buenos resultados, debe estimular y reconocer el trabajo y los méritos; promover el trabajo en equipo, identificando a su personal con la cultura organizacional, la misión, visión, el proyecto institucional anual, los aprendizajes de calidad de los estudiantes.

La gestión administrativa de una institución educativa es más que dirigir y controlar los recursos de esta, ya que el gran reto de nuestros docentes en formación será que conozcan y visualicen todo lo que se puede generar desde la gestión administrativa, que aprendan a crear condiciones para prever, organizar, coordinar, controlar, monitorear y hacer seguimiento a los procesos que se generan en la ejecución de proyectos y acciones, racionalizando los recursos humanos, materiales y financieros, en atención al plan institucional y a los objetivos formulados al inicio de cada ciclo escolar. Se trata de generar un buen liderazgo desde la parte administrativa, así que los grandes retos serán:

- Que sepan contextualizar y priorizar sus necesidades, desde la infraestructura con la que cuentan, el servicio básico que ofrece la escuela (agua, luz, sanitarios, aulas, mobiliario, recursos tecnológicos, de limpieza).
- El recurso humano (que se cuente con suficientes maestros para la atención de los grupos, el personal secretarial y manual, personal de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) o promotor de educación física y de artísticas, directivo o subdirector).
- La conformación y conocimiento de la sociedad de padres de familia, para la rendición de cuentas y de finanzas sanas.
- Conocer los apoyos externos y si no, hacer gestión para obtenerlos (presidencia municipal, algún diputado, regidor, o con empresas privadas).

En el sistema educativo, la gestión administrativa se apoya en las teorías y prácticas propias del campo de conocimiento de la administración en general y de la administración escolar en particular. Esta gestión se sustenta en la filosofía de la institución, como ya se ha mencionado, se refleja en la misión, visión y objetivos estratégicos que la guían y, a partir de ellos, se determina la estructura y funcionalidad de la organización como tal.

Las características que la gestión administrativa retoma de la pedagógica son los procesos de planificación, organización, dirección y evaluación, de los cuales extrae los elementos que la hacen operativa y le dan el carácter dinámico que le es propio. En este sentido, Palladino (1998), plantea que:

La gestión incluye la acción y el efecto de administrar, de manera tal que se realicen diligencias conducentes al logro apropiado de las respectivas finalidades de las instituciones. Etimológicamente gestión es el conjunto de actuaciones integradas para el logro de objetivos a largo, mediano y corto plazo. La gestión es la acción principal de la administración, es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar. Radica en activar y promover la consecución de un mandato o encargo. En general, la gestión comporta entre otras, acciones administrativas, gerenciales, de política de personal, económicas, de planificación, programación, orientación y evaluación. (p. 89)

La administración como las otras dimensiones son parte primordial del proceso educativo, le imprimen el toque final de excelencia que ofrece la institución, desde la estructura, los medios de organización, la calidad del docente desde el inicio y durante toda la consecución del proceso educativo.

En cuanto a la *dimensión comunitaria*, es esencial en las instituciones porque permite la integración de la comunidad en general, la participación de los miembros de las comunidades desemboca en un proceso real de identificación para con el patrimonio y por ende en acciones y procesos que se mantengan a corto, mediano y largo plazo. Esta interacción con la comunidad debe generar el apoyo para el logro de las metas institucionales, estableciendo así las relaciones con la comunidad a través de las familias, potenciando la actividad académica, al aprovechar el entorno social, cultural y productivo, y así poder aportar en el mejoramiento de la calidad de vida local. Cada docente desde su aula debe generar una sinergia con los padres de familia y un adecuado trabajo en equipo y, sobre todo, afrontar los siguientes desafíos:

- Conocer las características socioculturales de sus estudiantes y organizar su práctica pedagógica en articulación con el contexto.
- Identificar problemas psicosociales, reconocer la cultura de los estudiantes y apoyar en la solución de estos.
- Informar a los padres de familia sobre el proceso educativo y los avances en el aprendizaje, para establecer relaciones de colaboración.
- Utilizar diferentes escenarios socioeducativos con la comunidad para enriquecer sus prácticas pedagógicas.
- Promover actividades con diferentes miembros de la comunidad educativa para fortalecer la identidad institucional.
- Participar en los escenarios definidos por el directivo para apoyar la toma de decisiones.
- Fomentar el respeto por los valores entre sus superiores, colegas y estudiantes.
- Conocer, aplicar y cumplir el manual de convivencia en los diferentes espacios de la institución.

La escuela puede ser definida como un sistema abierto en el que se articulan personas y medios en función de los objetivos comunes y que se inserta en un contexto determinado bajo la dirección del estado y la sociedad. Como se menciona en el libro *Nuestros Saberes: libro para alumnos, maestros y familia*, de sexto grado de primaria (SEP, 2023, p. 2), a través de la comunidad y con la guía del maestra y maestro, los alumnos se enfrentarán a situaciones cotidianas relacionadas con diversos saberes y aprendizajes disciplinares, los

cuales deberán solucionar con apoyo de los campos formativos y de los proyectos que se generan de forma conjunta, esto con la finalidad de reforzar el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños. Porque definitivamente, la gestión comunitaria debe velar por la integración social, la creación de vínculos entre todos los miembros de la comunidad, como garantía de que los procesos de gestión comunitaria puedan ayudar a estructurar la vida social en términos de cohesión social.

Metodología

La presente investigación fue de corte cualitativo, donde se expone el desafío de la gestión escolar en la actualidad. Durante la fase de acopio de información, el periodo de indagación, la realización de entrevistas, la aplicación de formularios se realizó en un primer momento a los docentes en formación del 7° semestre al iniciar el curso sobre gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje en el mes de septiembre del 2022 y en otro momento a los docentes egresados cuando ya se encuentran en servicio y donde ponen en juego los saberes y conocimientos adquiridos en su formación, pero a la vez se encuentran con esos retos y desafíos que se vive en su práctica real.

Para los docente egresados la aplicación se realizó en el mes de noviembre de 2023, con la finalidad de obtener los datos precisos de egresados y de docentes en formación, siendo necesario construir una organización inteligente, autónoma y eficaz donde todos puedan aprender, proponiendo acciones de mejora que busquen soluciones y alternativas a las múltiples dificultades que se puedan presentar durante la gestión pedagógica, educativa, administrativa y comunitaria, involucrando a la comunidad en su totalidad como una oportunidad para que los actores del propio sistema puedan vincularse y planificar desde la innovación, fomentando en todo momento el compromiso de pertenecer a una institución y generar esa identidad que tanto se ha perdido en las escuelas de nuestro país.

Resultados y discusiones

Para esta investigación se aplicaron una serie de entrevistas de manera directa, así como formularios que nos brindaron la oportunidad de visualizar y comprender la importancia de una adecuada gestión en los centros educativos, y como desde la perspectiva de los egresados y docentes en formación la percibieron a lo largo de su estancia en la escuela normal y sobre todo durante el curso de gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje

Una buena gestión escolar, toma en cuenta todas las dimensiones con el objetivo de fortalecer los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de cualquier centro educativo, elevando el rendimiento académico del estudiante. La gestión debe permitir el aseguramiento de la calidad en la educación y ante ello nuestros docentes en formación del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, que llevan actualmente el curso al inicio se les cuestionaba que significaba para ellos la Gestión Escolar, generando respuestas a través de una entrevista como:

“Es hacer labor administrativa en la escuela, todo lo que se ve con las secretarias o el personal que lleva lo administrativo” (Flores, 2023).

Es llevar las cuentas claras de la escuela, bueno tu no podrías como maestro, pero si estar al pendiente con la sociedad de padres de familia para que se hagan las compras correspondientes de lo que se necesita en la escuela primaria. (Martínez, 2023)

“Es gestionar los apoyos para rehabilitar los sanitarios y las mejoras que se tengan que hacer en la escuela donde te toque laborar” (Cedillo, 2023).

“Es pasar lista, llevar el registro de las calificaciones y entregar a la dirección de la escuela” (Salazar, 2023).

“Cuidar la entrada y la salida de los estudiantes, así como la hora del recreo que los alumnos no se caigan o se peguen” (Cortes, 2023).

Claramente se lee, que tenían una idea muy general en cuanto a lo que es la gestión escolar, se guían por el sentido común o lo que escuchan de forma efímera en sus prácticas educativas, que durante los seis semestres anteriores han tenido el acercamiento a las escuelas de practica y es lo que han observado, sin embargo, dentro de la malla curricular del plan de estudios en el séptimo semestre se tiene un curso sobre gestión escolar, es por ello que ven a la gestión desvinculada de las otras dimensiones, no tienen un referente teórico sólo lo que han observado en las escuelas de prácticas y lo relacionan únicamente con el área administrativa, por ello, se entiende que las respuestas solo se enfoquen a documentos a control porque eso es lo que saben y viven.

El impartir el curso de “Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje”, se han generado diversas modificaciones al mismo, con la finalidad de que esas ideas tan generales se vuelvan ideas y conocimiento específico que de utilidad para la vida laboral; al entrevistar a los egresados que se encuentran en servicio, y que ya están en sus escuelas de manera permanente, nos mencionan que ahora que vamos ejerciendo una adecuada orientación sobre lo que implica la gestión escolar de acuerdo a las políticas educativas que hoy en día se requieren para lograr una escuela de calidad y de excelencia, mencionan lo siguiente:

...Ahora que estoy laborando, me doy cuenta de lo importante que es conocer a detalle las implicaciones de la gestión escolar, uno simplemente pasa los cursos en la escuela normal, por solo cumplir, pero no nos damos cuenta de lo que no aprovechamos, si yo hubiera puesto atención en cómo gestionar un apoyo externo, ahorita que estoy en una primaria con pocos recursos, tendría elementos para solucionar esta problemática (López, 2023).

Con este comentario se hace evidente que un curso no es suficiente para adquirir los conocimientos básicos de la gestión escolar, ya que no les da tiempo aplicar su programa escolar de mejora continua, solo lo diseñan, y se dan cuenta que hubiera sido importante aprovechar al máximo los conocimientos del curso.

Otros comentarios mencionan lo siguiente:

...Si efectivamente en la normal nuestro curso de gestión no viene como debe ser, en un sentido realista, es que, si solo nos hubiéramos basado en lo que el curso de gestión nos marcaba, nos hubiéramos perdido de muchos aprendizajes, pues está muy general, y no específica lo que realmente debemos conocer para enfrentar las problemáticas en las escuelas (Gómez, 2023).

...Cuando cursamos el curso lo tomamos como una materia más no le damos la importancia que realmente tiene, y es ahorita que iniciamos el ciclo escolar cuando nos enfrentamos a sacar un diagnóstico de necesidades reales en la escuela tenemos que recurrir a lo que en el curso vimos (Fuentes, 2023).

Otro comentario fue:

...Si vimos las dimensiones de la gestión, pero como no las aplicamos ya no las recuerdo, en esa ocasión diseñamos en equipo un Programa escolar de mejora continua en equipo, nos quedó bien pero nunca se aplicó porque en el octavo semestre ya no continuo el curso y solo quedo en el papel (Castillo, 2023).

...Agradezco mucho a la escuela normal que nos hayan permitido asistir a todos los CTE desde el tercer semestre de la carrera en las escuelas de práctica, esto nos ayudó a vivir de manera real las problemáticas y a identificar más o menos las dimensiones de la gestión escolar y ahora que estoy en servicio tengo un poco más de caridad (Rojas, 2023).

Esta respuesta nos ayuda a reconocer como la gestión institucional en vinculación de organización, coordinación, sistematización y evaluación entre la escuela normal y las escuelas de educación básica, donde los docentes en formación realizan sus prácticas han fortalecido sus competencias docentes.

Opiniones como estas nos dan una visión clara y precisa de lo que aprendieron o son áreas de oportunidad para hacer gestión, y no solo de manera administrativa, sino a través del abordaje específico de cada una de las dimensiones, dejarles claro que un buen maestro, junto con un buen equipo de trabajo y un director con liderazgo, es capaz de hacer que hasta la escuela pobremente equipada o con baja matrícula, logre obtener resultados de aprendizaje equivalente a la de las escuelas mejor equipadas, ya que a través de la mejora de las organizaciones educativas, la formación, el desarrollo y supervisión del personal docente, las instituciones serán un espacio de promoción de participación de los administradores, a través del ejercicio del liderazgo participativo y democrático, que garantice la mejora educativa.

Hablar de gestión y sobre todo saber hacer gestión, no solo se trata de documentarnos y leer sobre este tipo de contenido, sino de saber actuar, saber ser líderes desde el rol que nos toca como educadores, de saber distribuir esas actividades de nuestro propio quehacer, deslindar responsabilidades, para que cada uno de los partícipes lideren y presenten tareas que desafíen sus acciones. Esta mirada compartida requiere de un liderazgo enfocado en el territorio para buscar el equilibrio entre lo posible y lo esperable, desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico y fortaleciendo el hacer de la institución, así como saber actuar para encontrar soluciones ante las necesidades básicas que toda organización necesita para subsistir, que van desde dar mantenimiento correctivo y preventivo de su espacio laboral, la obtención de apoyos o recursos, no solo materiales, sino también humanos para mejorar la calidad educativa, de saber gestionar para innovar, hasta lograr grandes obras de infraestructura en beneficio de toda una comunidad.

Por su parte, Javan y Farnouche (2016), menciona que, la gestión estratégica en las escuelas influye en la planificación, previsión y la gobernanza; con esto se puede considerar que la gestión estratégica debe introducirse en las instituciones, cuyo valor común es el conocimiento las habilidades y la conciencia para que una escuela sea exitosa.

Retos hay muchos, pero todo depende de cómo los enfrentemos al preguntarles a los docentes en formación y a los egresados y como docentes del curso ¿cuáles son los retos y/o desafíos que se enfrentan para la gestión escolar?

Se plantean diversos retos de las dimensiones de la gestión escolar y de manera precisa se enuncian brevemente:

- El desarrollo de una cultura de excelencia en todos los aspectos posibles y por consiguiente el país sea el reflejo de su educación.
- Apoyar los nuevos proyectos que estén alineados con las políticas de desarrollo del país.

- Sistematizar y documentar cada proceso mediante la planeación estratégica para saber en qué cosas estamos acertando o fallando.
- Permitir a las instituciones educativas ajustar sus prácticas pedagógicas para responder más efectivamente a las necesidades locales.
- Proporcionar una educación de alta calidad, con sentido humano y perspectiva multicultural, debe ser la razón de ser de cada una de las escuelas.
- La planificación, permitirá diseñar y estructurar el currículum de acuerdo con los objetivos y metas educativas establecidas, implicando así la definición de la metodología de enseñanza, los contenidos, la estrategia a utilizar, los recursos didácticos y las estrategias de evaluación.
- La gestión pedagógica implica la selección y gestión de los recursos de enseñanza y aprendizaje, esto incluye la elección de materiales didácticos adecuados, como libros de texto, materiales audiovisuales y recursos en línea, así como la organización y mantenimiento de las instalaciones y equipos educativos.
- La organización entre pares es fundamental, ya que garantiza una enseñanza coherente y articulada entre los diferentes maestros que intervienen en el proceso educativo a través academias o cuerpos colegiados, con la finalidad de planear de forma conjunta las acciones a desarrollar.
- El seguimiento y la evaluación son herramientas clave para verificar el progreso de los estudiantes y así adaptar las estrategias de enseñanza en función de sus necesidades e intereses, brindar apoyo individualizado a los estudiantes que lo necesiten, y fomentar la participación y el compromiso de su propio proceso de aprendizaje.
- Contextualizar y priorizar sus necesidades desde la infraestructura con la que cuentan, el servicio básico que ofrece la escuela.
- Toda institución debe de tener el recurso humano suficiente y necesario para garantizar una educación de calidad.
- La conformación de una sociedad de padres de familia, de manera democrática, que planifique acciones para la mejora, controle el recurso económico para la rendición de cuentas.
- Conocer los apoyos externos y si no, saber hacer gestión para obtenerlos.

- Conocer las características socioculturales de sus estudiantes y organizar su práctica pedagógica en vinculación con el contexto.
- Identificar problemas psicosociales de los estudiantes y apoyar en la solución de estos.
- Utilizar diferentes escenarios comunitarios para enriquecer sus prácticas pedagógicas.
- Conocer, aplicar y cumplir el manual de convivencia en los diferentes espacios de la institución.
- Desarrollar una cultura de excelencia en todos los aspectos posibles y por consiguiente el país será el reflejo de su educación.
- Informarse y entender que de las decisiones que el gobierno en turno tenga para su nación en forma de política educativa estratégica, se trabajan para el beneficio del propio sistema educativo.
- Apoyar los nuevos proyectos que estén alineados con las políticas educativas del país.
- Implementar indicadores de gestión estratégica para poder visualizar el progreso o retroceso de cada acción implementada.
- Sistematizar y documentar cada proceso mediante la planeación estratégica tomando en consideración el diagnóstico, la misión la visión, el contexto para plantear acciones reales que beneficien a la comunidad y a la mejora de los aprendizajes.
- Permitir a las instituciones educativas ajustar sus prácticas pedagógicas para responder más efectivamente a las necesidades locales.
- Proporcionar una educación de alta calidad, con sentido humano a lo comunitario con una perspectiva multicultural, para que ésta sea la razón de ser de cada una de las instituciones.
- Todas las acciones que se tomen deben ser del conocimiento de los miembros de la comunidad educativa.

El discurso que rodea a la gestión educativa debe de tomarse como la oportunidad de brindar mayores capacidades, recursos y facultades, pues a través de la actualización y la formación de maestros y directivos, se darán las oportunidades para mejorar y alcanzar una excelencia educativa, de y desde la propia práctica.

Conclusiones

La gestión debe trabajarse desde un liderazgo compartido, con un buen manejo de las dimensiones propias de la misma, fijar metas y objetivos alcanzables y viables, saber generar alianzas dentro del entorno que posibiliten las mejoras en infraestructura, en el aprovechamiento escolar y en la actualización de los docentes, promover la autorregulación institucional, atreverse a innovar y considerar que una institución educativa debe ser una comunidad educativa resignificada, es decir, darle un nuevo giro a aquello que la constituye como tal: su horizonte institucional, sus acuerdos de convivencia, sus formas de tomar decisiones, las mejoras en sus dimensiones y ámbitos, ya que sin ellas nos perderíamos en la serie de tareas que nos proporcionan para resolver las dificultades del quehacer educativo.

Será substancial que cada uno de los integrantes de la comunidad escolar tenga claro los procesos y acciones que permitan un adecuado funcionamiento de la propia escuela y así generar una verdadera gestión escolar.

Es importante conocer todo el proceso de la gestión escolar ello implica las nuevas políticas institucionales incluyendo en ella a toda la comunidad escolar, entendido esto como esa participación social de interacciones para desarrollar y establecer proyectos educativos que mejoren la institución para la formación de un ciudadano que responda a las demandas sociales actuales.

Es substancial que nuestros egresados y nuestros docentes en formación, tengan claro que hacer buena gestión, permitirá que los procesos se den como resultado del adecuado funcionamiento de una escuela, donde las tareas bien elaboradas, la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos, la definición de estrategias y los recursos, reflejen los retos o metas que se proponen año con año.

Es primordial tomar en cuenta las dimensiones de la gestión escolar, ya que son el eje articulador para propiciar una eficacia y eficiencia en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, pues ofrecen un marco para la sistematización y análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada escuela dan cuenta de un estilo de funcionamiento.

Generar conciencia al analizar y reflexionar para el buen manejo de las instituciones educativas, utilizando la experiencia existente entre sus miembros, y promover manifestaciones asertivas y de superación en todo momento.

Referencias

- Bonilla Segura, (2003). *Ciudades inteligentes y sistemas de innovación*. Forest Policy and Economics.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO.
- Castillo, A. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Nancy Castro. Investigación realizada en la ENE.
- Cedillo, W. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Rosa Fragoso. Investigación realizada en la ENE.
- Cortes, P. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Nancy Castro. Investigación realizada en la ENE.
- Fuentes, M. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos / Entrevistado por Nancy Castro. Investigación realizada en la ENE.
- Flores, J. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Rosa Fragoso. Investigación realizada en la ENE.
- Gómez, V. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Nancy Castro. Investigación realizada en la ENE.
- Javan, S., y Farnouche, A. (2016). An Investigation on Strategic Management Success Factors in an Educational Complex. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, (230), 447-454.
- López, R. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Nancy Castro. Investigación realizada en la ENE.
- Martínez, O. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Rosa Fragoso. Investigación realizada en la ENE.
- Pacheco, T. (1983). Los procesos de innovación educativa. Su mediación institucional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* No. 1 CEE. México 1991.
- Navarro, M. (1983). La implementación de innovaciones educativas una presentación bibliográfica. *Revista de la Educación Superior*, (47), 61-76.
- Palladino, E., y Palladino, L. (1998). *Administración Organizacional. Capacitación, evaluación, calidad*. Editorial Espacio.
- Rojas, N. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Rosa Fragoso. Investigación realizada en la ENE.
- Salazar, Y. (2023). La innovación educativa desde la gestión escolar: retos, saberes y desafíos. / Entrevistado por Rosa Fragoso. Investigación realizada en la ENE.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*.
- Secretaría de Educación Pública. <https://lc.cx/2QDO8v>
- SEP. (2023). *Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia*. Sexto Grado.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Secretaría de Educación pública.
- Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111–128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Tedesco, J. C. (1995). Tendencias actuales de las reformas educativas. *Estudios*, 85-92.

Educational innovation from the school management perspective: challenges, knowledge and know-how
Inovação educacional na gestão escolar: desafios, conhecimento e know-how

Nancy Castro Fragoso

Universidad: Escuela Normal de Ecatepec | Ecatepec de Morelos | México
<https://orcid.org/0009-0000-4067-6572>
admisubdi2016@gmail.com

Rosa Fidela Fragoso Galbray

Universidad: Escuela Normal de Ecatepec | Ecatepec de Morelos | México
<https://orcid.org/0000-0003-4495-6496>
galbray57@gmail.com

Abstract:

This article provides practical guidance for those who have the responsibility of managing the pedagogical, didactic and administrative aspects in an educational institution, as well as to make known the knowledge and feelings of teachers in training and graduates of the Escuela Normal de Ecatepec based on their experience, referring to what they learnt or didn't learn about school management and the challenges they have faced. The research investigation is linked around three of the four dimensions of school management as well as the concerns of those who are in charge of this management, the tasks or actions that they must develop to work as pedagogical leaders and work on relevant aspects and produce improvements in institutional projects as well as administrative management as a whole. Based on this investigation research focused on the knowledge and challenges of learning, future teachers and graduates have carried out with the graduation profile, inviting them to reflect on the role that the school currently plays.

Keywords: school management; Innovation; Leadership; Dimensions; Evaluation.

Resumo:

O artigo oferece uma orientação prática para aqueles que têm a responsabilidade de gerenciar os aspectos pedagógicos, didáticos e administrativos em uma instituição educacional, além de dar a conhecer o conhecimento e os sentimentos dos professores em formação e dos graduados da Escuela Normal de Ecatepec, com base em sua experiência, fazendo referência ao que aprenderam ou ao que lhes faltou saber sobre gestão escolar e aos desafios que enfrentaram durante o serviço. A pesquisa está articulada em torno de três das quatro dimensões da gestão escolar, referindo-se às preocupações dos responsáveis pela gestão pedagógica das escolas, às tarefas/ações que devem desenvolver para trabalhar como líderes pedagógicos, operar em aspectos de maior relevância e produzir melhorias significativas nos projetos institucionais, bem como o que a gestão implica do ponto de vista administrativo, os procedimentos e os

diferentes estilos de interação com fornecedores ou comissões externas para garantir uma melhoria na infraestrutura e, finalmente, a gestão comunitária, que é, sem dúvida, a que avalia o impacto da gestão escolar como um todo devido à participação da própria comunidade. Podemos, nesse sentido, estimar as contribuições desta pesquisa para o debate em torno dos conhecimentos e desafios da aprendizagem sobre a gestão escolar de professores estagiários e graduados, se o perfil do graduado está sendo atendido, é um convite à reflexão e ao discernimento sobre o papel da escola.

Palavras-chave: gestão escolar; Inovação; Liderança; Dimensões; Avaliação.

10

La planeación por Teoría de Situaciones Didácticas: un reto para el docente en formación

Fabiola Margarita Morales Ibarra, María del Carmen Hernández Tiscareño, Ana Lilia Mártir Rodríguez

Resumen:

El presente trabajo muestra la experiencia de una docente en formación, durante una jornada de práctica profesional con un grupo de 5° de educación primaria rural, en la que se hace especial énfasis en el diseño, aplicación y evaluación de una planeación didáctica con un contenido de proporcionalidad directa, cuya elaboración, abordaje y análisis se sustentan en la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) de Guy Brousseau, la enseñanza de la proporcionalidad en educación básica de Block, la planeación didáctica de Monroy Farias y los documentos rectores de SEP; planes y programas de estudio. El objetivo principal del estudio, es transformar la manera de enseñar matemáticas a través de una intervención que responda a las necesidades formativas manifestadas por alumnos y que promueva su razonamiento al resolver problemas de este corte. Bajo una metodología de investigación- acción y desde un enfoque sociocrítico como fundamento teórico-metodológico, se establecen puntos de partida a través de la realización de un diagnóstico inicial, que permitió diseñar una planeación por TSD, aplicarla durante el periodo de práctica en sus seis etapas: preparación del medio, consigna, variable didáctica, fase de acción, fase de validación e institucionalización, así como analizarla y valorar su nivel de alcance en los procesos de aprendizaje de los educandos, así como en la práctica profesional.

Palabras clave:

Situaciones didácticas; planeación didáctica; proporcionalidad.

Morales Ibarra, F. M., Hernández Tiscareño, M. del C., y Mártir Rodríguez, A. L. (2024). La planeación por Teoría de Situaciones Didácticas: un reto para el docente en formación. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 189-207). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c315>



Introducción

Esta investigación muestra la experiencia de una docente en formación durante la jornada de práctica profesional comprendida del 29 de mayo al 02 de junio del 2023 en un grupo de 5° grado de la Escuela Primaria “Felipe Ángeles” de la colonia Flores García, Sombrerete, Zacatecas, en un contexto rural. En esta se hace hincapié en el diseño, ejecución y evaluación de una planeación didáctica basada en la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau, siendo esta una propuesta de aplicación para la intervención pedagógica que nos ayudaría a desarrollar, en este caso, el tema matemático de proporcionalidad directa.

La planeación por TSD cuenta con seis etapas: preparación del medio, consigna, variable didáctica, fase de acción, fase de validación e institucionalización. En cada una de ellas se propicia, desarrolla y analiza una situación con el propósito de que los alumnos se apropien de un aprendizaje. Asimismo, dentro del proceso de una situación didáctica tienden a ocurrir situaciones a-didácticas, las cuales se definen como “el trabajo que realiza el alumno interactuando con el problema propuesto o bien discutiendo con sus compañeros acerca de éste, es decir, cuando interactúa con el medio preparado por su mentor” (Vidal, 2009, p. 3), Por lo tanto, es importante que el maestro y el alumno tomen el papel que le corresponde.

Para el alumno: acción, formulación y validación; durante la exposición de este capítulo se rescatan los puntos de acción y validación puesto que la práctica así lo propició, es decir, la fase de formulación ocurrió de manera implícita, ya que para la solución de la situación se les dejó a los alumnos desarrollar su razonamiento matemático de forma independiente sin socializar sus procesos y resultados hasta la siguiente fase (validación). Por su parte, al docente le compete la institucionalización, fase que también se ejecutó durante la aplicación de este plan de clase, pero, al realizarse de forma no convencional o apropiada, impidió una correcta adquisición del conocimiento, puesto que fue complicado descontextualizar el aprendizaje para dar sentido a la clase, es decir, que los niños comprendieran que el proceso que los llevó a la solución de la situación podría ser aplicada en futuras problemáticas.

De acuerdo con la idea actual de la educación, la Teoría de Situaciones Didácticas promueve el aprendizaje constructivista, partiendo de allí, el objetivo de este análisis es mostrar la perspectiva y experiencia de una docente en formación de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, al diseñar las situaciones, así como propiciar la metodología activa para guiar al alumno hacia la búsqueda de su propio conocimiento, sin otorgar resultados o explicaciones que limiten su proceso de razonamiento matemático.

Esto se desarrolla bajo una metodología de investigación-acción, que toma como punto de partida un diagnóstico en el que se detecta la necesidad de realizar un plan de clase que retome las características de los alumnos, despierte su interés, los invite a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver problemas y formular argumentos que validen sus procesos y resultados.

Desarrollo

Para iniciar con el presente estudio, es necesario definir algunos conceptos clave que sentarán las bases para el desarrollo de la contribución que se realiza, entre ellos, destacan: situaciones didácticas, proporcionalidad directa y planeación didáctica. En este orden de ideas, la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) permite no sólo la creación de un ambiente (proporcionado por el profesor) para la interacción directa del alumno con el conocimiento, sino, la generación del razonamiento autónomo e independiente por parte de éste, donde el alumno es el centro principal del aprendizaje, siendo él quien pone en juego sus conocimientos para resolver el problema, el rol del docente es como sujeto mediador de este aprendizaje.

Brousseau (1982), en Panizza (2003), define las situaciones didácticas, parafraseando como un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, un cierto medio (instrumentos u objetos) y un sistema educativo (profesor) con la finalidad de lograr que estos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.

De acuerdo con el mismo autor, la situación refiere a la interacción de un sujeto y un medio determinado por algún conocimiento, siendo este el recurso del que el individuo dispone para alcanzar o mantener lo que se busca aprender. En algunas situaciones es necesario que acceda a esquemas o conocimientos previos que le permitan construir por sí mismo el conocimiento. Por su parte, situación didáctica refiere a lo anteriormente mencionado; pero, construido intencionalmente por el profesor con el fin de que los alumnos adquieran un cierto saber o un conocimiento en vías de construcción (Vidal, 2009).

En este sentido, la situación didáctica plantea un problema en el cual su solución radica en encontrar el conocimiento matemático que se institucionalizará en la clase, pero, para ello, el desarrollo de la TSD implica llevar a cabo situaciones a-didácticas y didácticas; en la primera de ellas el alumno interactúa directamente con el medio; acude a los conocimientos que ya sabe y pueden ayudarle a dar respuesta a la incógnita, a partir de que el profesor plantea o expone la situación (consigna), permitiendo que los alumnos

interactúen con el problema planteado y los recursos a los que acceden para resolverlo, es aquí donde los educandos establecen un ambiente de discusión o debates para llegar a la conclusión de cuál puede ser la respuesta correcta y porqué.

Durante el desarrollo de las situaciones a-didácticas es común que los discípulos tiendan a realizar preguntas, y es aquí donde entra el reto y rol del profesor, el cual es guiar a los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje sin “soltar” o dar respuestas concretas, ¿de qué manera? Pues bien, respondiendo con interrogantes o dando señales. A este proceso dialéctico Brousseau le llama **proceso de devolución** (Vidal, 2009). Este momento está constituido por tres de cuatro fases que componen las situaciones: acción, formulación y validación; en las cuales hay un planteamiento de un problema, la búsqueda de procesos de solución y la socialización de los mismos y sus resultados por parte de los alumnos.

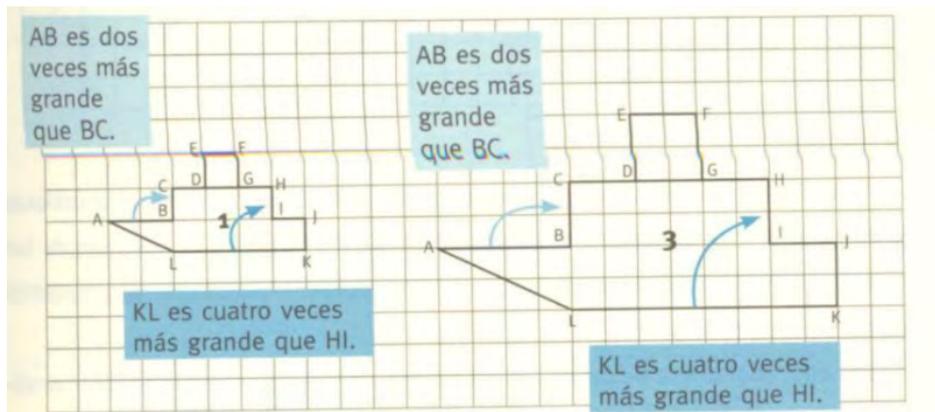
Por su parte, la **situación didáctica** no cuenta únicamente con fases, problemáticas que deben ser resueltas por ciertos sujetos o procesos de devolución, sino que también existe un **contrato didáctico**, “acuerdo en que el profesor y el alumno declaran conocer lo que espera uno del otro y el cómo lo llevan a cabo” (Vidal, 2009, p. 3). En este momento se lleva a cabo la cuarta fase; la institucionalización en la que el docente, establece las convenciones sociales del saber construido, de manera que los alumnos asuman la significación social establecida de un saber matemático.

El segundo concepto, la proporcionalidad directa remite a un conocimiento que le permite al alumno aplicar diversos saberes matemáticos y con esto, poner en práctica su razonamiento. Su práctica, a pesar de involucrarse en diversas situaciones planteadas a los niños a lo largo de los primeros grados de primaria, es formalmente enseñado en cuarto año.

La adquisición del conocimiento de la proporcionalidad directa significa para el alumno contar con un saber que le permitirá resolver diversas situaciones del día a día. Esto significa, un conocimiento que subyace en múltiples nociones matemáticas: multiplicación, división, número racional, escala, porcentaje, función lineal, etcétera (Block Sevilla et al., 2010).

Para comprender la proporcionalidad, es necesario saber sus definiciones, así como las partes o aspectos que conlleva una relación de proporcionalidad. De acuerdo con Block Sevilla et al. (2010), se tienen dos definiciones de proporcionalidad, “Definición 1: Una relación entre dos conjuntos de cantidades es proporcional si los **factores internos** que corresponden son iguales” (p. 27).

Figura 1. Escala proporcional



Fuente: Block Sevilla et al. (2010), p. 27

Un ejemplo que podemos encontrar en la imagen es que, a pesar de que ambas demuestran tamaños distintos, la relación entre sus factores es igual, ya que en ambos AB es dos veces más grande que BC; y KL es cuatro veces más grande que HI, independientemente de su medida o tamaño. En algunas ocasiones, en lugar de decir que los factores internos son iguales, se dice que las razones internas son iguales, ¿la diferencia? Con factor hacemos referencia a un número que resulta de una relación, por ejemplo, el factor que transforma 1 en 4 y 2 en 8 es $\times 4$. Por su parte, en la razón destaca la relación que guarda una cantidad respecto a otra. La razón que existe entre 1 y 4, es la misma entre 2 y 8 (Block Sevilla et al., 2010).

Definición 2: una relación entre dos conjuntos de cantidades es proporcional si existe un número, siempre el mismo, que multiplicando a cualquiera de las cantidades de un conjunto da como resultado la cantidad correspondiente del otro conjunto. Este número se llama factor constante de proporcionalidad o factor externo constante (Block Sevilla et al., 2010, p. 27).

Figura 2. Medidas de los barcos

Lado	Barco 1	Barco 3
BC	1	2
AB	2	4
CH	3	6
KL	4	8

$\times 2$

Fuente: Block Sevilla et al. (2010), p. 28

En la tabla podemos observar cómo ambos conjuntos, cada uno correspondiente a uno de los barcos, marca la medida de cada segmento (BC, AB, CH, KL), observando que el factor externo es $\times 2$, siendo este el que guarda la relación proporcional entre ambas cantidades propuestas.

Como ya se hizo mención, la proporcionalidad le permite al alumno aplicar diversas nociones matemáticas para resolver una problemática de este tipo, es bastante común proporcionarle al estudiante un problema de **valor faltante**, en este es común plantear una relación entre dos **magnitudes** proporcionales.

Por su parte, la **planeación didáctica** parafraseando a Monroy Farías (2008), refiere a una actividad profesional, para valorar y transformar la actuación docente sobre lo que sucede o podría suceder en el aula; es una reflexión individual de éste para identificar y organizar las acciones que le permitirán crear ambientes y experiencias de aprendizaje. En aportes de SEP (2011), la planeación “es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (p.27), hoy en día y bajo los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); un aprendizaje significativo y contextualizado.

Planear en este sentido, implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas o proyectos, entre otras. Una de las características principales que es necesario denotar, es que debe representar desafíos intelectuales para los estudiantes, a fin de que formulen alternativas de solución. Desde esta perspectiva y los planteamientos curriculares vigentes, en el diseño que se realizó, la planeación requiere de:

- Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de establecer formas de evaluación congruentes con los aprendizajes que se esperan construir.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados, ahora en la NEM contenidos y PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje).
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

En este orden de ideas, el diseño de la planeación didáctica requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, aunado a las posibilidades

que tienen de acceder a los problemas que se plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Algunas pautas de orientación se encuentran en el planteamiento de preguntas reflexivas tales como: ¿qué planear?, ¿cómo planear?, ¿para quiénes planear?, ¿cuál es la metodología que permite establecer puentes didácticos para que alumnos construyan su aprendizaje a partir de lo que saben y lo que necesitan aprender?, ¿qué aspectos quedan a cargo de los alumnos y cuáles son propios del docente?, entre otras.

Cabe destacar que la planeación como guía de los procesos de enseñanza, ha de partir de las necesidades socioformativas, cognitivas, culturales y sociales del alumnado, de manera que su diseño, aplicación y evaluación se dirijan a cubrirlas desde una actuación pedagógico-didáctica crítica. En palabras del mismo Monroy Farías (2008), en función de la flexibilidad o rigidez, estas se clasifican en: cerradas y flexibles, la primera de ellas remite a una planeación burocrática e institucional porque se espera que de manera mecánica se aplique de forma inalterable, por su parte, la planeación flexible, es aquella retoma lo que los estudiantes necesitan aprender en un marco de apertura para construir y reconstruir la enseñanza y el aprendizaje en cada sesión o etapa.

La planeación que en esta ponencia se plantea, alude a una planeación flexible, cuyo diseño se realiza desde una perspectiva didáctica constructivista, crítica y humanista, que permite al docente traducir el pensamiento en acción, desde un planteamiento metodológico que permita a los alumnos construir su propio aprendizaje y a él o ella, convertirse en guía y orientador de dicho proceso, al clarificar qué intenciones guían sus actividades, qué acciones poner en práctica, cómo desarrollarlas, cómo flexibilizar y evaluar la progresión de los aprendizajes; es resumidas palabras, es la base de la actuación docente en el aula.

En esta línea y en relación con los planteamientos de la NEM, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que detone el profesor o profesora han de ser efectivos al tomar en cuenta la interacción entre el contenido y la realidad social; en este sentido, el aprendizaje ha de ser entendido como un proceso que se ejerce en relación con otras personas, en contextos específicos y mediante el uso de diversos objetos y símbolos culturales.

Para dar pauta a la exposición del diseño, análisis y resultados obtenidos en la aplicación de esta planeación por TSD, se pretende, primeramente, explicar el diseño de la planeación aplicada, la cual se muestra en la presente tabla.

Tabla 1. Planeación didáctica por TSD

Asignatura	Matemáticas					
Enfoque	Utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.					
Ámbito o Eje	Manejo de la información					
Contenidos	Relación del tanto por ciento con la expresión “n de cada 100”. Relación de 50%, 25%, 20%, 10% con las fracciones $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$, respectivamente.					
Aprendizajes esperados o intención didáctica	Que los alumnos resuelvan problemas que impliquen utilizar la regla de correspondencia “n de cada 100” como constante.					
Tiempo	Fecha: jueves 01 de junio del 2023 Fases					
	<p>Preparación del medio:</p> <p>a) Organización del grupo. Se trabajará de manera individual.</p> <p>b) Recursos didácticos Cuaderno. Libro para el maestro.</p> <p>c) Valoración de conocimientos previos Antes de comenzar con la actividad propuesta en el libro de texto, se hará un ejercicio de proporcionalidad con la que ya se trabajó anteriormente, tratando cantidades de doble, triple y mitad. Se anotará el problema, y la tabla de proporcionalidad en el pizarrón: <i>“En la tienda de Doña Mary hay venta por mayoreo, donde se muestra una tabla con los siguientes datos, respecto al precio del arroz”</i></p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>$\frac{1}{2}$ kg</td></tr> <tr><td>1 kg</td></tr> <tr><td>3 kg</td></tr> <tr><td>5 kg</td></tr> <tr><td>\$36</td></tr> </table>	$\frac{1}{2}$ kg	1 kg	3 kg	5 kg	\$36
$\frac{1}{2}$ kg						
1 kg						
3 kg						
5 kg						
\$36						
20 min	<p>Para comenzar se omitirán las cantidades de $\frac{1}{2}$ y 1 kg, centrándonos en 5 kg y se les contextualizará el problema, “si por 3 kg de arroz, son \$36, ¿cuánto pago por 5 kg de arroz? Se darán 5 minutos para resolverlo, pidiendo no compartir los resultados. Una vez haya transcurrido el tiempo propuesto, se les preguntará quién quiere compartir su respuesta y procedimiento, pasando al pizarrón y realizándolo frente a sus compañeros.</p> <p>En caso de que únicamente haya un solo procedimiento, se les preguntará si únicamente se puede resolver así, y porqué. En este caso, se dará oportunidad a mostrar más opciones de resolución.</p> <p>Una vez se haya llegado, en conjunto, a la respuesta, pasaremos a la cantidad de $\frac{1}{2}$, y se les preguntará “entonces, ¿cuánto pago por solamente $\frac{1}{2}$ kg de arroz?” esperando que los alumnos partan de los procedimientos ya discutidos, se darán 3 minutos para resolverlo. Una vez resuelto, se preguntará ¿por qué da ese resultado? Guiando a los alumnos desde lo que ya se discutió, así como nuevas ideas.</p> <p>Finalmente, la conclusión ¿cuánto pago por 1 kg de arroz? Que es la unidad. En caso de que se haya respondido durante los procedimientos, se colocará la respuesta, en caso de que no, se encontrará de igual forma como los anteriores.</p>					

Asignatura	Matemáticas												
5 min	<p align="center">CONSIGNA/Situación problema a resolver:</p> <p>En una tienda de autoservicio, por cada \$100 de compra, te regalan \$8 en dinero electrónico. Basándote en eso, completa la tabla de proporcionalidad con los valores \$200, \$250, 300, \$400 y \$450</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Total en compras</th> <th>Dinero electrónico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>\$100</td><td>\$8</td></tr> <tr><td>\$200</td><td>\$250</td></tr> <tr><td>\$250</td><td>\$300</td></tr> <tr><td>\$300</td><td>\$400</td></tr> <tr><td>\$400</td><td>\$450</td></tr> </tbody> </table>	Total en compras	Dinero electrónico	\$100	\$8	\$200	\$250	\$250	\$300	\$300	\$400	\$400	\$450
Total en compras	Dinero electrónico												
\$100	\$8												
\$200	\$250												
\$250	\$300												
\$300	\$400												
\$400	\$450												
	<p>Variable didáctica ¿Cuál o cuáles ajustes se le pueden hacer a la situación problema para atender la diversidad de los grupos?</p> <p>En el problema, se plantea que por cada \$100, se dan \$8, la <i>variable didáctica</i> sería brindar la cantidad de \$250 por \$20, y que los niños lleguen a la conclusión de cuál es la proporcionalidad de x por \$100 y puedan resolver el resto de la tabla.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Total en compras</th> <th>Dinero electrónico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>\$100</td><td>\$20</td></tr> <tr><td>\$200</td><td>\$250</td></tr> <tr><td>\$250</td><td>\$300</td></tr> <tr><td>\$300</td><td>\$400</td></tr> <tr><td>\$400</td><td>\$450</td></tr> </tbody> </table>	Total en compras	Dinero electrónico	\$100	\$20	\$200	\$250	\$250	\$300	\$300	\$400	\$400	\$450
Total en compras	Dinero electrónico												
\$100	\$20												
\$200	\$250												
\$250	\$300												
\$300	\$400												
\$400	\$450												
15- 20 min	<p align="center">Fase de acción: Resolución autónoma de la situación problema</p> <p>Se les pedirá a los alumnos comiencen a resolver el planteamiento, afirmando indicaciones de guía y que ayuden a concentrarse en la problemática, tales como: “Sí por \$250 de compra, me dan \$20... ¿cuánto me darán por \$300? Por ejemplo”. Es importante no estancarlos en una única cifra, sino que puedan partir de cualquiera para llegar a las demás.</p> <p>Mientras los alumnos van resolviendo el problema, se irá monitoreando los procedimientos, y pidiendo que no compartan con sus compañeros.</p> <p>Es importante recapitular lo visto al inicio de la clase, para que pueda resolverse el problema.</p>												
20 min	<p align="center">Fase de validación: Confrontación de los procedimientos realizados en la fase de acción</p> <p>Se les preguntará quién quiere compartir su respuesta, pasando al pizarrón y realizando el procedimiento que lo llevó a tal conclusión. Una vez haya compartido su proceso, se les preguntará si alguien tiene uno distinto.</p> <p>Después de recolectar, por lo menos, tres procedimientos distintos, se llevará a revisión grupal. “¿cuál procedimiento creen que nos lleva a la respuesta correcta, y por qué?”</p> <p>Partiendo de las ideas de los niños, se irán relacionando los pasos realizados por los compañeros, lo visto en el inicio de la clase, conocimientos previos e incluso, conocimientos nuevos, como la regla de 3.</p> <p>Se revisarán los distintos procedimientos, y marcará donde estuvo el error y como se corrige para llegar al resultado correcto.</p>												
10 min	<p>Institucionalización. Que los niños aprendan, con base en la proporcionalidad directa, a encontrar cantidades a partir del “n de cada 100”, utilizando diversos procedimientos para llegar a tal resultado.</p>												

Fuente: elaboración propia

Para la aplicación de la planeación durante esta jornada, se desarrollaron mayormente las etapas de *Valoración de conocimientos previos*, *Variable didáctica* y *Fase de Validación*. En el caso de valoración de conocimientos previos, se diagnosticó qué tanto sabían los alumnos acerca del tema, partiendo con un problema que implicaba poner en marcha el razonamiento matemático del niño. Por su parte, en la variable didáctica se realizó un cambio al planteamiento del problema, buscando que los alumnos encontrasen distintas formas de **generalización** sin tener que partir de lo “sencillo” o lo que tuviera pocas opciones de solución. De esta manera se buscaría el camino a la etapa de *Institucionalización*, descontextualizando lo aprendido para poder aplicarlo en otras situaciones parecidas, aunque cabe mencionar que esta última fase no se condujo ni realizó de la forma correcta.

Finalmente, para la fase de validación, se decidió hacerlo de forma grupal: que los niños pudiesen compartir sus procedimientos discutiéndolos con sus compañeros, para saber si es correcto o no y por qué.

El quehacer matemático comenzó con la organización del grupo, para la cual se decidió que cada uno de los niños trabajara de manera individual, en el **contrato didáctico** se estableció que la actividad debía hacerse sin compartir procedimientos ni socializar respuestas. Como se muestra en la planeación se aplicó el siguiente ejercicio: En la tienda de Doña Mary hay venta por mayoreo, donde se muestra una tabla con los siguientes datos, respecto al precio del arroz.

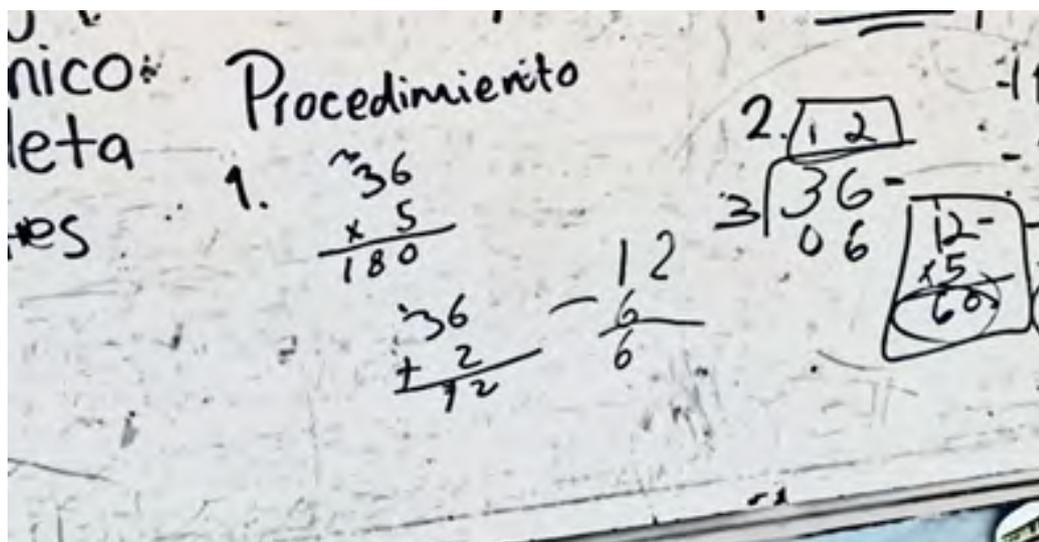
Tabla 2. Problema planteado

$\frac{1}{2}$ kg	1 kg	3 kg	5 kg
		\$36	

Fuente: elaboración propia

Para esto, se cubrieron las cantidades de $\frac{1}{2}$ kg y 1 kg después de anotarlas en el pizarrón, para que los niños pudieran concentrarse en un único **valor faltante**, se les planteó la siguiente consigna: Si por 3 kg de arroz pagó \$36, ¿cuánto pagó por 5 kg?, pidiéndoles lo resolvieran de manera individual, obteniendo resultados como los siguientes:

Figura 3. Procedimientos de los alumnos en la resolución del planteamiento



Fuente: producciones de los alumnos

El primer alumno manifestó haber resuelto la problemática con dos operaciones distintas, la primera multiplicó \$36, que es el equivalente en precio a 3 kg de arroz, por 5, que era una de las magnitudes que ayudarían a encontrar el valor faltante. El error que cometió aquí el alumno fue el hecho de reconocer \$36 como el **valor unitario**, este es el valor de una magnitud que corresponde a una unidad de la otra magnitud (Block Sevilla et al., 2010), para después multiplicarlo por 5 kg y obtener “el precio correspondiente”. Para la segunda operación, realizó una “multiplicación” de 36 por 2, obteniendo \$72, pero esto el alumno no pudo explicarlo, aunque lo más seguro era que trataba de partir con los 3 kg que ya tenía y sumar otros 2 para obtener los 5 kg y por consiguiente el precio, pero no pudo llevarlo a cabo. Para el segundo procedimiento, una niña realizó una división para encontrar primero el valor unitario, dividiendo la cantidad (precio) \$36 entre 3 (kilos) obteniendo como resultado \$12, que después multiplicó por 5, para obtener lo que pagaría por tal cantidad de kilos.

Fragmento 1. Registro de la práctica. Procedimiento de Fátima.

Maf. A ver, explícanos, Fátima, ¿qué hiciste?

Ao. Inaudible.

Maf. ¡Asíentel a ver, vamos a ver que nos explica Fátima.

Aa Fátima. Mmm dividí el precio de este /indica el \$36/ para sacar el de uno /indica que hizo una división de \$36 entre 3/. Inaudible.

Maf. ¿Sí escucharon?

Ao. Inaudible. Que el 12 lo multiplicó por 5.

Aa Montserrat. lo hice igual, maestra.

Fragmento 2. Registro de la práctica. Procedimiento de Fátima.

Maf. ¿Si escucharon a Fátima? Dice que primero hay que sacar el resultado de 1, ¿Si? Ella lo que hizo fue que dividió la cantidad de lo que pagó entre la cantidad que voy a comprar, para que me salga lo que vale ¿Qué? ¿Un qué?

Ao. Un kilo.

Maf. Un kilo. Sí, ella dividió los 36 que pagó entre 3 kilos para que me salga cuánto cuesta un kilo, ¿sí? Por eso le salió 12, entonces como yo le estoy diciendo que voy a comprar 5 kilos por eso multiplicó 12 por 5, entonces si por 3 kilos yo pago 36, ¿Cuánto pagó por 5 kilos?

Ao. ¿108 no?

Maf. ¿108? ¿Por qué?

Ao. ¿60 no?

Maf. ¿60 o 108?

Podemos observar que a pesar de que ya se brindó un procedimiento y resultado correcto, algunos alumnos aún siguen dudando de ello, proponiendo otras soluciones como lo es el resultado 108. La pregunta que se les formula a los alumnos es: “¿cómo pudieron concluir que el resultado es 108?” Esto, de acuerdo con la TSD, forma parte del papel del docente al no dar la respuesta ni tampoco definir si la solución es correcta o no. El propósito de la clase y el desarrollo de una situación didáctica es que los alumnos planteen las propias conclusiones a las que han llegado, discutan sus resultados en plenaria y de esta manera concluyan en un resultado concreto. Utilizando uno o varios procedimientos proporcionados. Para finalmente dar pauta al profesor de institucionalizar.

Regresando a la aplicación de la situación didáctica, tenemos que, basándonos en la primera solución mostrada el alumno tomó el \$36 como valor unitario y lo multiplicó por 5, teniendo \$180, después hizo lo mismo, pero con el 2, teniendo \$72. Restando estas dos cantidades tenemos como resultado \$108, lo que podría interpretarse como el resultado que brindan los alumnos.

Debido a esta confusión, debía guiar a los alumnos hacia el reconocimiento del valor unitario correcto, una vez más era turno de que el docente interviniera. Esto, durante la formación inicial del maestro significa el empleo y práctica de las metodologías, recursos o medios que permitan realizar un proceso de devolución para que los alumnos continúen con la construcción propia de su aprendizaje. Para ello, es importante no descartar

ninguna respuesta que proporcionen, si nosotros como docentes sabemos que $2 + 2$ es 4, y el alumno nos dice que es 5, lo más adecuado es interrogarle “¿por qué?” Al exponer sus argumentos pronto se dará cuenta de su error y lo que debe mejorar.

Fragmento 3. Registro de la Práctica. Confrontación de los procedimientos realizados.

Maf. *A ver dice Fátima que si sumamos 3 veces el 12 da 36, ¿Por qué? ¿Porque un kilo vale cuánto? Vale 12, tengo un kilo, son 12, tengo otro kilo, ¿son cuantos? Son 24, tengo otro kilo, ¿son cuántos? 36, ¿Cuántos son aquí?*

Ao. *Y en 5 kilos ¿son 50 no?*

Maf. *¿50? ¿Por qué? Pásale, ¿Cómo le hiciste?*

Ao. Brandon. *Inaudible... Dieron los 36 ya nomás le sume otros 12... Inaudible.*

Maf. *A ver, súmale.*

/Inaudible/

Maf. *¿Te da 50?*

Ao. *24*

En este fragmento de registro podemos ver que en ningún momento se le dijo al alumno, “tu respuesta es incorrecta”, al contrario, se le pidió mostrar al grupo el procedimiento que lo llevó a tal solución, dándose cuenta de que en realidad $12 + 12$ (que eran los 2 kilos extra que estaba sumando a los \$36 de 3 kilos, para completar 5kg) le daría 24, que sumándolo con los otros \$36, son \$60 para 5 kilos.

Finalmente, al concluir con el problema aplicado para la *valoración de conocimientos previos*, se prosiguió con el desarrollo de la situación didáctica, planteando el siguiente problema: En una tienda de autoservicio, por cada \$100 de compra, te regalan \$8 en dinero electrónico. Basándote en eso, completa la tabla de proporcionalidad con los valores \$200, \$250, 300, \$400 y \$450.

Tabla 3. Problema aplicado

Total, en compras	Dinero electrónico
\$100	\$8
\$200	
\$250	
\$300	
\$400	
\$450	

Fuente: SEP, 2016, p. 183

El problema fue analizado, y de acuerdo con lo que buscaba propiciarse en clase para promover el desarrollo del razonamiento matemático y crear la **situación**, se optó por aplicar una *variable didáctica*, para que la problemática a presentar tuviera mayor dificultad o fuera un verdadero reto a resolver, quedando de la siguiente manera.

Tabla 4. Problema aplicado, variable.

Total, en compras	Dinero electrónico
\$100	
\$200	
\$250	\$20
\$300	
\$400	
\$500	

Fuente: elaboración propia.

El objetivo era que los alumnos identificaran el resto de las cantidades a partir de las ya proporcionadas. Una manera en la que podían hacerlo era identificar el \$500 como doble del \$250 y al ser proporcional, es decir, lo que apliques en una cantidad A, que es el doble, debe aplicar también en B, teniendo \$40. “Una relación entre dos conjuntos de cantidades es proporcional si la razón externa es constante”. (Block Sevilla et al., 2010, p. 28). Posterior a eso, partir de allí para encontrar el valor unitario. Dividiendo \$500 entre \$40, obteniendo \$8.

Finalmente, como resultados se encontró que la mayoría de los alumnos no reconoció el problema como uno de proporcionalidad directa, ni siquiera tomaron en cuenta lo aplicado durante la fase de valoración de conocimientos previos.

Tabla 5. Evidencias de alumnos

<p>Esta compra, los table, de proporcionalidad con las tablas siguientes.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Total en Compras</th> <th>Dinero electrónico</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>100</td><td>10</td><td>50 → 4</td></tr> <tr><td>200</td><td>15</td><td>100 → 8</td></tr> <tr><td>250</td><td>20</td><td>200 → 16</td></tr> <tr><td>300</td><td>25</td><td>250 → 20</td></tr> <tr><td>400</td><td>30</td><td>300 → 24</td></tr> <tr><td>500</td><td>35</td><td>400 → 32</td></tr> <tr><td>600</td><td>40</td><td>500 → 40</td></tr> <tr><td></td><td></td><td>600 → 48</td></tr> </tbody> </table>	Total en Compras	Dinero electrónico		100	10	50 → 4	200	15	100 → 8	250	20	200 → 16	300	25	250 → 20	400	30	300 → 24	500	35	400 → 32	600	40	500 → 40			600 → 48	<p>¿Cuál es el dinero electrónico basado en la tabla? Proporcionalidad?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Total en Compras</th> <th>Dinero electrónico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>\$ 50</td><td>4</td></tr> <tr><td>\$ 100</td><td>8</td></tr> <tr><td>\$ 200</td><td>16</td></tr> <tr><td>\$ 250</td><td>20</td></tr> <tr><td>\$ 300</td><td>24</td></tr> <tr><td>\$ 400</td><td>32</td></tr> <tr><td>\$ 500</td><td>40</td></tr> <tr><td>\$ 600</td><td>48</td></tr> </tbody> </table>	Total en Compras	Dinero electrónico	\$ 50	4	\$ 100	8	\$ 200	16	\$ 250	20	\$ 300	24	\$ 400	32	\$ 500	40	\$ 600	48									
Total en Compras	Dinero electrónico																																																						
100	10	50 → 4																																																					
200	15	100 → 8																																																					
250	20	200 → 16																																																					
300	25	250 → 20																																																					
400	30	300 → 24																																																					
500	35	400 → 32																																																					
600	40	500 → 40																																																					
		600 → 48																																																					
Total en Compras	Dinero electrónico																																																						
\$ 50	4																																																						
\$ 100	8																																																						
\$ 200	16																																																						
\$ 250	20																																																						
\$ 300	24																																																						
\$ 400	32																																																						
\$ 500	40																																																						
\$ 600	48																																																						
<p>Niño 1</p>	<p>Niño 2</p>																																																						
<p>¿Cuál es el dinero electrónico?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Total de Compras</th> <th>Dinero electrónico</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>\$ 50</td><td>\$ 4</td><td>\$ 50</td></tr> <tr><td>\$ 100</td><td>\$ 8</td><td>\$ 100</td></tr> <tr><td>\$ 200</td><td>\$ 16</td><td>\$ 200</td></tr> <tr><td>\$ 250</td><td>\$ 20</td><td>\$ 250</td></tr> <tr><td>\$ 300</td><td>\$ 24</td><td>\$ 300</td></tr> <tr><td>\$ 400</td><td>\$ 32</td><td>\$ 400</td></tr> <tr><td>\$ 500</td><td>\$ 40</td><td>\$ 500</td></tr> <tr><td>\$ 600</td><td>\$ 48</td><td>\$ 600</td></tr> </tbody> </table>	Total de Compras	Dinero electrónico		\$ 50	\$ 4	\$ 50	\$ 100	\$ 8	\$ 100	\$ 200	\$ 16	\$ 200	\$ 250	\$ 20	\$ 250	\$ 300	\$ 24	\$ 300	\$ 400	\$ 32	\$ 400	\$ 500	\$ 40	\$ 500	\$ 600	\$ 48	\$ 600	<p>¿Cuál es el dinero electrónico?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Total en Compras</th> <th>Dinero electrónico</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>\$ 50</td><td>\$ 4</td><td>50 → 4</td></tr> <tr><td>\$ 100</td><td>\$ 8</td><td>100 → 8</td></tr> <tr><td>\$ 200</td><td>\$ 16</td><td>200 → 16</td></tr> <tr><td>\$ 250</td><td>\$ 20</td><td>250 → 20</td></tr> <tr><td>\$ 300</td><td>\$ 24</td><td>300 → 24</td></tr> <tr><td>\$ 400</td><td>\$ 32</td><td>400 → 32</td></tr> <tr><td>\$ 500</td><td>\$ 40</td><td>500 → 40</td></tr> <tr><td>\$ 600</td><td>\$ 48</td><td>600 → 48</td></tr> </tbody> </table>	Total en Compras	Dinero electrónico		\$ 50	\$ 4	50 → 4	\$ 100	\$ 8	100 → 8	\$ 200	\$ 16	200 → 16	\$ 250	\$ 20	250 → 20	\$ 300	\$ 24	300 → 24	\$ 400	\$ 32	400 → 32	\$ 500	\$ 40	500 → 40	\$ 600	\$ 48	600 → 48
Total de Compras	Dinero electrónico																																																						
\$ 50	\$ 4	\$ 50																																																					
\$ 100	\$ 8	\$ 100																																																					
\$ 200	\$ 16	\$ 200																																																					
\$ 250	\$ 20	\$ 250																																																					
\$ 300	\$ 24	\$ 300																																																					
\$ 400	\$ 32	\$ 400																																																					
\$ 500	\$ 40	\$ 500																																																					
\$ 600	\$ 48	\$ 600																																																					
Total en Compras	Dinero electrónico																																																						
\$ 50	\$ 4	50 → 4																																																					
\$ 100	\$ 8	100 → 8																																																					
\$ 200	\$ 16	200 → 16																																																					
\$ 250	\$ 20	250 → 20																																																					
\$ 300	\$ 24	300 → 24																																																					
\$ 400	\$ 32	400 → 32																																																					
\$ 500	\$ 40	500 → 40																																																					
\$ 600	\$ 48	600 → 48																																																					
<p>Niño 3</p>	<p>Niño 4</p>																																																						

Fuente: elaboración propia

En el caso del niño 2 y 3, se detectaron estos problemas de confusión en el tipo de problemas, sin embargo, borraron los resultados previamente escritos para colocar los correctos. Acción que los niños 1 y 4 también realizaron (colocar las cantidades correctas) pero sin borrar las que ellos mismos obtuvieron. Podemos observar que las cantidades colocadas no son proporcionales a las magnitudes (el total de compra), sino que fueron colocadas de manera independiente entendiéndolas como un **patrón numérico**, teniendo \$10, \$15, \$20, \$25, \$30, \$35 en el caso del niño 1 y \$5, \$15, \$20, \$25, \$30 y \$40 en el caso del niño 4.

Pero ¿esto a qué se debe? los niños no lograron identificar la relación existente entre: Por cada **\$250** de compra obtengo **\$20** en dinero electrónico, entonces... ¿Cuánto dinero electrónico obtendré por \$100, \$200, \$300... *n* de compra?, sino que, se focalizaron en la cantidad de \$20 y partieron de allí para llenar el resto de valores faltantes, haciendo caso omiso de que debe existir una proporcionalidad con el conjunto de cantidades de *cantidad de compra*. Ante esto, existe la identificación por parte del alumno sobre que está trabajando un problema de proporcionalidad y, las **relaciones que debe establecer**, cosa que no se realizó en esta situación problema

Estas dificultades se presentan como una consecuencia lógica del aislamiento de las relaciones de proporcionalidad, analizado anteriormente. “Incluso la frecuente confusión escolar, que ha llegado a convertirse en una confusión cultural habitual, entre magnitudes directamente proporcionales y magnitudes que crecen (y decrecen) conjuntamente, podría ser explicada por el citado aislamiento de la relación de proporcionalidad” (Bolea et al., 2001, p. 32 y 33)

La razón por la que no se establecieron estas relaciones se deben a que el alumno simplemente no las reconoce, es capaz de entablarlas si así se le presentan, como se vio en la primera etapa de la clase, durante la valoración de conocimientos previos. Pero no es capaz de identificarlas por sí mismo. Ante esto, se resolvió de manera grupal la situación problema, llegando a los resultados mostrados por los niños 2 y 3. Para esto, se agregaron incluso más cantidades, como lo fueron \$600 y \$50, finalmente se llegaron a los resultados correctos, más no se consiguió **descontextualizar los algoritmos aplicados**, no alcanzando la institucionalización correspondiente a esta situación didáctica.

Como conclusión de esta práctica de aplicación de una situación didáctica, se tiene que, como tarea fundamental, y además papel principal del docente es la institucionalización del aprendizaje trabajado, es decir, que los niños adquieran la habilidad esperada que en este caso era solución de problemas de proporcionalidad directa. Podría decirse que el trabajo de intervención que consistió en el **proceso de devolución**, preguntas guía y mantener al alumno en la tarea a resolver, fueron llevadas a cabo de manera correcta, sin embargo, es importante considerar que si se quiere institucionalizar puede comenzarse con un nivel más sencillo para los alumnos, no está mal plantear retos, pero puede que estos no sean los correctos como base para solidificar la institucionalización, trabajo que no se realizó en esta práctica causando que esta última etapa fallara.

Conclusiones

Dentro de la experiencia vivida con el diseño, la aplicación y análisis de una planeación didáctica por medio de la TSD con el tema de la proporcionalidad directa, se sostiene que esta no se constituye sólo como un elemento sustantivo de la práctica profesional que guía y orienta el diseño de actividades, sino que se manifiesta como un reto de enseñanza latente en la formación docente, porque permite la praxis, de manera que al llevarlo como quehacer matemático al aula de clases, es posible que el docente en formación identifique cómo coincide la hipótesis con la práctica, favoreciendo el proceso de formación como maestro.

En este estudio se concluye que el trabajo por TSD forma parte de un proceso continuo que se ha de poner en práctica de manera recursiva, de manera que, a través de su aplicación, evaluación y análisis de forma reflexiva, se establezcan alternativas de actuación, debido a que en los resultados obtenidos se encuentra que es necesario no únicamente plantear una situación o problema para que los alumnos la resuelvan, sino, que desde el momento de diseñar la clase, el docente en formación debe construir el medio sobre el cual trabajarán sus alumnos, con base en lo que estos ya saben y desea que aprendan.

Posteriormente durante la aplicación es fundamental la guía y recursamiento de los alumnos a la situación, pero también es indispensable realizar adecuaciones que les permita reconocer qué están trabajando y porqué ocurre así, cuáles son los factores que obstaculizan la consecución de los objetivos propuestos, que, en el caso de este estudio, fue la dificultad para encauzar a la institucionalización, al no poder concretar el aprendizaje que se deseaba adquirir. Por tal motivo se puede argumentar que se logra el objetivo de una forma parcial, puesto que es necesario hacer énfasis en el proceso de la situación que lleva a la institucionalización, además de que, si en un principio el nivel de dificultad no es adecuado, lo mejor es retroalimentar con varios ejemplos que partan del proceso de construcción de los alumnos.

En presentes y futuros diseños bajo la propuesta metodológica de TSD se sugiere que la situación debe diseñarse primeramente con un nivel de dificultad adecuado para que el alumno comprenda qué está trabajando y de esta manera permitir que el docente concrete el saber al descontextualizar y demostrar que puede ser aplicado en diversas situaciones.

Referencias

- Bolea, P., Bosch, M., & Gascón, J. (2001). La transposición didáctica de organizaciones matemáticas en proceso de algebrización: El caso de la proporcionalidad. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 21(3), 247–304.
- Block Sevilla, D. F., Mendoza, T., y Ramírez, M. (2010). *¿Al doble le toca el doble? La enseñanza de la proporcionalidad en la educación básica*. Ediciones SM.
- Monroy Farías, M. (2008). La planeación didáctica. *Psicología Educativa*, (16), 453–487.
- Panizza, M. (2003). Conceptos básicos de la teoría de las situaciones didácticas. En M. Panizza (comp.). *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 59-72). Paidós.
- SEP. (2011). *Programa de Estudio, Guía para el maestro, Educación Básica Primaria. Quinto grado*. SEP.
- SEP. (2016). *Desafíos Matemáticos. Libro del alumno 5° grado*. SEP.
- Vidal, R. (2009). *La Didáctica de las Matemáticas y la Teoría de Situaciones*.

§

Planning by Theory of Didactic Situations: a challenge for teachers in training Planejamento por meio da Teoria das Situações Didáticas: um desafio para o professor estagiário

Fabiola Margarita Morales Ibarra

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” | Loreto | Zacatecas | México
mfabiola524@gmail.com

María del Carmen Hernández Tiscareño

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” | Loreto | Zacatecas | México
carmenht101188@gmail.com

Ana Lilia Mártir Rodríguez

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” | Loreto | Zacatecas | México
<https://orcid.org/0000-0003-2156-6591>
anitalily.eros@gmail.com

Abstract:

This essay shows the experience of a teacher in training during a day of professional practice with a group of 5th grade students in rural elementary education, in which special emphasis is placed on the design, application and evaluation of a didactic planning with a content of direct proportionality, whose elaboration, approach and analysis are based on the Theory of Didactic Situations (TSD) of Guy Brousseau, the teaching of proportionality in basic block education, the didactic planning of Monroy Farías and the governing documents of SEP; Plans and study programs. The main objective of the investigation is to transform the way mathematics is taught through an intervention that responds to the training needs expressed by students which promotes their reasoning when solving problems of this nature. Under an action research methodology and from

a socio-critical approach as a theoretical-methodological foundation, starting points are established through carrying out an initial diagnosis, which allowed planning by TSD to be designed, apply it during the period of practice in its six stages: preparation of the medium, instruction, didactic variable, action phase, validation phase and institutionalization, as well as to analyze and evaluate its level of scope in the learning processes of the students and so in professional practice.

Keywords: didactic situations, didactic planning, proportionality

Resumo:

Este artigo mostra a experiência de um professor estagiário, durante um dia de prática profissional com um grupo de 5ª série do ensino fundamental rural, no qual é dada ênfase especial ao design, implementação e avaliação de um planejamento didático com um conteúdo de proporcionalidade direta, cujo desenvolvimento, abordagem e análise são baseados na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau, no ensino da proporcionalidade na educação básica de Block, no planejamento didático de Monroy Farias e nos documentos orientadores da SEP; planos e programas de estudo. O principal objetivo do estudo é transformar a maneira como a matemática é ensinada por meio de uma intervenção que responda às necessidades educacionais expressas pelos alunos e que promova seu raciocínio ao resolver problemas desse tipo. Sob uma metodologia de pesquisa-ação e a partir de uma abordagem sociocrítica como base teórico-metodológica, os pontos de partida são estabelecidos por meio de um diagnóstico inicial, o que nos permitiu projetar um planejamento de TSD, aplicá-lo durante o período de prática em suas seis etapas: preparação do ambiente, slogan, variável didática, fase de ação, fase de validação e institucionalização, bem como analisá-lo e avaliar seu nível de alcance nos processos de aprendizagem dos alunos, bem como na prática profissional.

Palavras-chave: situações didáticas; planejamento didático; proporcionalidade.

Simposio como intervención educativa para la mejora de la escritura académica a nivel superior

María Guadalupe Segura Cándido

Resumen:

Las quejas que usualmente acompañan a los estudiantes en sus primeros años de estudio a nivel superior oscilan en las dificultades experimentadas tras la producción de estos textos académicos, el propósito entonces de la realización de un simposio como intervención educativa, en donde se contó con la participación de dos expertos en la creación de documentos de este índole con el objetivo de que los alumnos se familiaricen con la práctica en la escritura académica, compartan experiencias con los ponentes a través de cuestionamientos, resuelvan dudas de su propia forma de proceder y aterricen el concepto por medio de un acercamiento real y de su impacto científico y social y una vez esto presentar un ensayo académico de tipo argumentativo como puerta de entrada a la escritura académica.

Palabras clave:

Alfabetización académica; Ensayo; Escritura Académica.

Segura Cándido, M. G. (2024). Simposio como intervención educativa para la mejora de la escritura académica a nivel superior. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 209-220). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c316>



Introducción

La escritura académica a nivel superior no solo es una vía para andar por los saberes, se trata esencialmente del instrumento que permite la propia construcción de conocimiento, incluso un medio hacia la socialización en la comunidad científica generando relaciones en este ámbito. Por lo anterior, la alfabetización académica es uno de los retos a los que se enfrenta la docencia, puesto que este espacio disciplinar de práctica implica estrategias y habilidades que incurren en la participación en una cultura discursiva entre disciplinas, pero también acciones que permiten al alumnado el análisis y producción de textos indispensables para aprender en la universidad (Calle-Arango y Ávila-Reyes, 2020). La urgencia entonces de que en los primeros cursos de los grados universitarios se potencie el discurso académico escrito en los educandos y puedan ser instruidos dando pie a generar propuestas en diferentes áreas del saber.

Como marco de referencia, el término de alfabetización académica es también conocida con sinónimos como alfabetización terciaria, alfabetización superior o alfabetización avanzada, conceptos que buscan poner sobre manifiesto que al menos cuando hablamos de habilidades en torno a la lectura y la escritura en contextos universitarios hay una diferencia que oscila generalmente en las formas que van desde buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento específico en una disciplina (Carlino, 2003). Alfabetización académica por tanto no se refiere a las primeras habilidades de lectura y escritura, pero definirla ha sido un tema ambiguo desde hace algunas décadas. Para fines de la presente investigación se retoman dos definiciones; por un lado, la de Richard Venezky, citado en Braslavsky (2003), quien hace alusión del concepto en sus orígenes del vocablo en inglés literacy, que al ser traducido al castellano es equivalente a la palabra alfabetización que entre sus múltiples definiciones encontradas se puede puntualizar como “habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales y liberación en capacidad para leer el mundo” (p. 2). Por otro lado, desde el contexto de alfabetización citando a Paulo Freire en su libro *Educación como práctica de la libertad*, refiere el concepto de alfabetización como “una educación para la decisión, para la responsabilidad, social y política” (p. 82), con el mero objetivo de que aquel que ha sido alfabetizado pueda dar un paso de la ingenuidad a su pensamiento crítico. Tenemos entonces que la alfabetización académica que intentamos definir para el objetivo que nos compete es el de Carlino (2003), quien lo precisa como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). Mismas que no se aprenden de manera concreta en una etapa, sino que requieren un acompañamiento continuo tanto de los docentes como de las instituciones educativas de nivel superior.

Existen distintas estrategias didácticas que permiten al estudiante universitario el desarrollo de su escritura con estándares de calidad, en las que destacan con mejores resultados: el trabajo con expertos, la revisión entre pares, la exploración de ejemplares reales creados por los propios alumnos como la tesis, talleres de escritura, seminarios y simposios en donde se realice una aproximación que rompa las barreras de la teoría a la práctica (Álvarez, 2021). Esto con el objetivo de que el alumno tenga un contacto directo y progresivo con los productos de la ciencia y la consolidación del pensamiento crítico, para que puedan ser instrumento de análisis y solución de algún problema desde su rol y contexto actual, dando pie a través de textos académicos en su primer año como universitarios y así ir puliendo habilidades de la propia redacción y comunicación (Nava et al., 2022).

Las quejas que generalmente acompañan a los estudiantes en sus primeros años de estudio a nivel superior oscilan en las dificultades experimentadas tras la producción de textos académicos, en donde destacan errores a la hora de escribir como la coherencia, organización de ideas, fundamentación teórica y situaciones propias de formato como la ortografía, el cómo citar y aplicación de un sistema de referencias específico, hasta el simple hecho de empezar a redactar (Muñoz y Pérez, 2021). Lo anterior resulta ser un problema no solo para la comunidad estudiantil, sino incluso para el propio docente, puesto que usualmente la calidad de sus redacciones no cubre la expectativa a evaluar y esto permea los aprendizajes propios del alumno, en donde se ve comprometido la construcción del conocimiento y lo que comunica a través de ellos, eso sin dejar de lado que se prolonga el proceso de revisión y constantes observaciones de los textos que producen (Navarro y Montes, 2022).

En el caso del estudiante de psicología, estas herramientas comunicativas son parte de una de las áreas disciplinares que son estimadas por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), puesto que través del Examen General de Egreso de la licenciatura en psicología (EGEL-PSIC) se espera que el futuro psicólogo tenga conocimiento y práctica en investigación y medición psicológica, específicamente en el diseño de proyectos y realización de investigación básica o aplicada (Amador-Soriano y Velázquez-Albo, 2018). Derivado de ello la formación de tal profesión debe considerar saberes básicos en cuanto a la redacción de este tipo, puesto que en el ámbito profesional se está expuesto a liderar grupos humanos, fundamentar proyectos y la propia colaboración con otros especialistas en la solución de problemas de salud, que requiere una exigencia en cuanto a la comunicación escrita (Villar et al., 2012).

En este contexto, el objetivo es claro: la calidad de la comunicación escrita no solo impacta en la evaluación académica, sino que se extiende a la formación integral del estudiante y la preparación para desafíos profesionales. Enfrentar estas dificultades no solo

requiere correcciones superficiales, sino una intervención que abarque desde las bases hasta la aplicación práctica en el ámbito profesional. Es un llamado a la acción para docentes y estudiantes por igual, con la esperanza de que, al superar estos desafíos, se fortalezca no solo la calidad de los textos académicos, sino también la preparación de profesionales capacitados para liderar y comunicar de manera efectiva en sus futuras trayectorias.

Es así como surge la importancia de dar atención a este tema desde los primeros pasos de los estudiantes, para que una vez encaminados en el desarrollo de estas habilidades, puedan así elaborar una tesis al final de su carrera como profesionales, dando como resultado una experiencia bastante gratificante en lo académico y personal. Por ende, es que el acercamiento a la escritura de textos académicos como lo es un ensayo de tipo argumentativo; el cual es el producto final en esta primera etapa, permite tener una valoración de los resultados del simposio en los alumnos al momento de redactar. Partiendo entonces de que el ensayo como texto académico implica poner al estudiante en un terreno donde se permita analizar, interpretar y evaluar un tema de particular interés, para que pueda demostrar lo aprendido y dejar ver el impacto de una intervención educativa en la mejora de su escritura (Ospina, 2019). Al encaminar al alumno en la escritura de un ensayo se ve forzado a ejecutar tareas de mayor complejidad en donde se deja al descubierto sus recursos al momento de estructurar ideas, dar coherencia y plasmar los propios conocimientos sobre el tema del cual expone (Hernández, 2020). La alfabetización académica en este sentido es también responsabilidad del personal docente, la cual, está claro, no quedará cubierta solo en los primeros años, sino que representa un acto progresivo en el que se busca que poco a poco y de manera concreta el alumno vaya reforzando y puliendo las formas de socializar a través de la escritura y la generación de conocimientos (Pardo-Espejo y Villanueva-Roa, 2019).

A partir de lo anterior, se plantean los siguientes propósitos de intervención: 1) que los alumnos se familiaricen con la práctica en la escritura académica; 2) compartan experiencias con los ponentes a través de cuestionamientos, 3) resuelvan dudas de su propia forma de proceder y aterricen el concepto de escritura académica y de su impacto científico y social; y 4) presenten un ensayo académico de tipo argumentativo en el cual puedan aplicar los conocimientos adquiridos y se alcance un nivel de calidad en redacción.

Método

Tipo de Estudio: Se utiliza un método de investigación acción participativa, puesto que los alumnos que son los actores sociales investigados forman parte también de los agentes investigadores activos para las propias implementaciones de las actividades y estrategias, además el producto de dicho estudio, que es el ensayo, se convierte a su vez en

recurso para mejorar y transformar la práctica educativa a través de la implementación de un cambio en las habilidades de redacción de los educandos (Colmenares, 2011). Desde los métodos en la investigación educativa, se tiene también un estudio de tipo investigación aplicada, en donde el objetivo es la resolución de un problema práctico, puesto que se sigue como objetivo la mejora en la producción de textos académicos de los alumnos a nivel superior (Bisquerra, 1989).

Participantes: el estudio se llevó a cabo con 10 alumnos de la licenciatura en psicología de primer cuatrimestre que cursan la materia de Taller de Redacción.

Instrumentos: Para la valoración del impacto en cuanto a la redacción del ensayo como producto final de la intervención realizada, se aplicó una rúbrica para la elaboración de un ensayo argumentativo (Tancredi et al., 2018), la cual está basada en dos niveles de ejecución: estructura global; presentación del tema (introducción), argumentación (desarrollo) y conclusiones (cierre), y tratamiento del contenido del texto; secuenciación entre párrafos, organización de oraciones, ortografía y referencias. Dicha rúbrica fue compartida con los estudiantes previo al simposio, explicando cada uno de los elementos que contiene la misma, para su conocimiento y aprobación, de tal modo que una vez en la sesión del simposio tuvieran oportunidad de dialogar dichas pautas con los expertos para poder dar pie a su elaboración.

Procedimiento: Como primer paso, se llevó a cabo el simposio con la participación de dos expertos en el tema de investigación documental, egresados de la carrera de psicología y con posgrado, que en su trayectoria como estudiantes hayan participado en proyectos de investigación, congresos y publicación de artículos, así como titulación por tesis y que actualmente en el ámbito laboral se desenvuelvan en la investigación y creación de textos académicos. Posterior a la intervención los estudiantes como proyecto final del curso elaboraron un ensayo académico de tipo argumentativo, basado en una rúbrica de los elementos que debe contener dicho texto (Tancredi et al., 2018), la cual fue proporcionada previo al simposio para poder abordar las dudas como parte de este.

La intervención se estructura de la siguiente manera. Basado en tres etapas: planificación, acción y evaluación de la acción. Se describen a continuación:

Planificación: En conjunto con los alumnos se expone la necesidad de socializar con un experto en el tema de la producción de textos académicos; artículos y tesis, especialmente, por lo cual se asigna una de las clases para llevar a cabo un simposio en el cual asistan dos expertos para compartir de viva voz dicha experiencia. Se prepara una guía de preguntas clave para desarrollar con los expertos.

Acción: Realización del simposio en una de las clases de la materia.

Evaluación de la acción. Como producto final de la asignatura, a través de un ensayo de tipo argumentativo, los alumnos exponen la importancia de la investigación documental, de lo cual se apegan a una rúbrica proporcionada por la docente previamente, que cumpla los elementos base para dicho texto académico.

Análisis de la información

En cuanto a la valoración del producto final (ensayo), una sesión antes de la entrega de dicho proyecto se realizaron asesorías para monitorear el avance de los educandos en sus textos, tal revisión se realizó primero entre pares, dando así una breve retroalimentación a cada uno de sus compañeros sobre la caracterización de sus textos, posteriormente la docente a cargo del grupo realizó un breve reporte de comentarios a cada uno, señalando los aciertos y áreas a mejorar. De lo cual, como primera impresión, se hacen notar textos con estructura y coherencia, una clara identificación del problema que se está abordando y el seguimiento en el desarrollo de este. Por otro lado, se detectan dificultades en la forma de citación y referencias como sustento a sus textos.

Finamente, para la entrega de dichos textos académicos, las revisiones corren a cargo únicamente de la docente, quien se apegó a la rúbrica antes proporcionada a los educandos para ponderar cada uno de los ensayos.

Consideraciones Éticas

Derivado de que los alumnos son de nivel superior, y se aclaró los fines de dicha intervención, incluso como producto final el ensayo, no se requirió algún consentimiento informado por escrito, puesto que se pactó de manera verbal con el grupo, haciendo hincapié a que no se les pediría algún tipo de información personal, puesto que dicho estudio solo requirió de su valoración a nivel de textos académicos y hasta el momento es con objetivos educativos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la realización del simposio como intervención educativa para la mejora de creación de textos académicos en estudiantes de primer cuatrimestre de la licenciatura en psicología, basada en cuatro propósitos según lo planteado en un principio de este artículo. Como primer punto, la familiarización

con la práctica en la escritura académica, la participación de los ponentes inició con una breve lectura sobre su semblanza, además uno de ellos llevó en físico su tesis de maestría, para que los alumnos pudieran hojear y manipular su contenido. Conversaron sobre su experiencia propiamente en la presentación de carteles en congresos, la propia tesis y publicación de artículos, dejando claro que en efecto en un principio da mucho temor y duda encaminarse a esta práctica, pero que una vez definido su interés se van encontrando los medios para alcanzarlos.

Segundo: Compartir experiencias con los ponentes a través de cuestionamientos; durante el desarrollo del simposio, los alumnos dialogaron distintas inquietudes con los ponentes, entre las que destacaron situaciones como la motivación principal para definir sus temas de investigación, en la cual uno de los ponentes externó que inicialmente fue por situaciones de salud familiar, derivado de que su madre tuvo un padecimiento renal, lo que una de sus líneas de investigación fueron basadas en la adherencia de los pacientes con este tipo de padecimientos y el desgaste de los cuidadores primarios, realizando así una invitación a ver con más interés las conductas humanas que nos rodean y así vincularlas con aquellos intereses particulares aprovechando dichas situaciones para producir conocimiento en distintas áreas a través de la problematización. Otra duda constante fue el cómo iniciar en los procesos de redacción académica, en donde de manera amplia, los ponentes compartieron haber tenido sus primeras experiencias en sus inicios de la carrera, pero dicho acercamiento fue una decisión autónoma, por lo que, ellos recurrieron a los investigadores que en ese momento desarrollaban dichas labores, y no los investigadores los buscaron a ellos, como usualmente se piensa desde los educandos, motivando además a preguntar, acercarse y perder el miedo a pedir asesorías referentes al tema.

Tercero, esclarecimiento de dudas de su propia forma de proceder al redactar, el concepto de escritura académica y de su impacto científico y social. Los expertos compartieron un breve protocolo personal en el cual se basan cuando se destinan a redactar algún texto de carácter académico, en el cual fueron honestos con los alumnos mencionando que dicho protocolo es tomado como una guía que siempre está en constante cambio, ya que permite ir organizando ideas a manera de borrador, pero que es parte de, que durante el proceso de la escritura se vayan puliendo las ideas y delimitando los contenidos. Previo a la elaboración de su borrador, es importante haberse documentado del tema que desean investigar, para detectar áreas de oportunidad y líneas de investigación actuales y evitar replicar contenidos. Hicieron hincapié en que sus primeros productos de investigación tenían bastantes carencias de forma y contenido, pero que gracias a que continuaron en el proceso, este fue mejorando, de tal modo que aceptar las críticas constructivas de expertos y espacios como este donde se diálogo sobre las propias formas de realizar investigación permiten motivarte y abrirte panorama para futuros trabajos y colaboraciones.

Por último, entrega de un ensayo académico de tipo argumentativo en el cual se aplicaron los conocimientos adquiridos y se mejoró el nivel de calidad en redacción. En los puntajes de los alumnos en cuanto a la revisión de sus ensayos académicos, 7 de los 10, obtuvieron una calificación de 10, es decir cumplieron con la totalidad de los requisitos planteados en la rúbrica, 2 obtuvieron una calificación de 8, en donde los errores detectados tuvieron relación más con aspectos de tratamiento del contenido como la ortografía y las formas de citar, se mantuvieron en puntajes altos en cuanto a coherencia y estructura de las ideas en sus textos y únicamente uno de los educandos tuvo como calificación un 7, esto debido a que presentó problemas para ordenar las ideas y dar una conclusión que cumpliera con lo solicitado en la rúbrica. De las puntuaciones anteriores, no se registró una calificación reprobatoria, ya que los 10 ensayos recibidos contaron con lo mínimo requerido en cuanto a los elementos de un ensayo.

La entrega de ensayos académicos argumentativos evidenció un notable avance en la aplicación de los conocimientos adquiridos, reflejándose en mejoras sustanciales en la calidad de redacción. Los resultados de la revisión de los ensayos revelan un éxito significativo, esta destacada ejecución no solo subraya la comprensión profunda de los aspectos técnicos, sino también la habilidad para estructurar y comunicar ideas de manera efectiva.

Es alentador destacar que, a pesar de estas variaciones en las calificaciones, ninguno de los ensayos presentó deficiencias graves que resultaran en una calificación reprobatoria. Este logro conjunto subraya no solo el dominio de las habilidades básicas, sino también el compromiso general de los estudiantes con el proceso de escritura académica. En este contexto, los resultados no solo celebran el éxito individual de los estudiantes, sino también indican áreas específicas que podrían beneficiarse de un enfoque adicional en futuras intervenciones pedagógicas.

En última instancia, estos resultados respaldan la eficacia de la enseñanza en la mejora de las habilidades de escritura, demostrando que la aplicación práctica de los conocimientos puede traducirse en un progreso tangible y significativo en la calidad de los ensayos académicos. Este análisis resalta la importancia de continuar fomentando el desarrollo de habilidades de escritura, no solo como una tarea académica, sino como una competencia fundamental para la expresión clara y efectiva del pensamiento.

Conclusiones

La alfabetización académica es un reto actual en la educación a nivel superior, en donde desde hace varios años se ha podido documentar que los estudiantes al llegar a

un nivel universitario carecen de habilidades para la redacción de textos académicos, además del hecho de que a través de los escritos se conservan y transmiten hallazgos e investigaciones académicas, por ende, es un problema que debe ser subsanado desde estos primeros años de su carrera (Soria, 2021). Para dicho problema no se requieren propuestas remediales, es necesario partir de una reconceptualización, en la que como primer punto se debe identificar que no se trata de que el alumno llegue con estas carencias debido a una falta de formación en sí de la materia, sino que es responsabilidad de la institucional actual dar un acompañamiento continuo debido a que estas competencias van cambiando de nivel a nivel y es por tanto nuestra obligación disponer de los medios para que los alumnos puedan cumplir con este reto (Carlino, 2003).

Es por ello que el presente trabajo brinda una propuesta de intervención educativa que permite encaminar a las instituciones de nivel superior y su acercamiento al alumno en la escritura académica desde sus primeros cursos, puesto que desde la presentación de un simposio que permite a los estudiantes dialogar de forma directa con expertos en este ámbito para así elaborar como proyecto final un ensayo de tipo argumentativo en el que se plasmen los elementos básicos de este tipo de escritura, representando este una puerta de entrada al mundo de la investigación. El solo hecho de que los educandos puedan tener un contacto con los que ya tienen experiencias cercanas en la investigación y socialicen estas herramientas, tiene un impacto crucial en el desarrollo de la propia escritura, además de la elección de un ensayo como primer acercamiento a la investigación, va colocando al alumno en una meta alcanzable y factible a corto plazo (Nava et al., 2022).

Llevar a cabo dicho simposio no requirió de recursos extraescolares, se utilizó una de las clases de la asignatura para que en un par de horas los expertos desarrollaran la intervención con los estudiantes, incluso la propuesta del ensayo formó parte de su valoración final de la materia, de tal modo que dicha intervención fue concebida por los alumnos como parte de los aprendizajes de la materia y no como una carga extracurricular como luego suele asumirse.

El desarrollo de estas habilidades comunicativas a través de la escritura de un profesional en salud como lo es el psicólogo, implica además beneficios a largo plazo, desde la propia atención al usuario que preside de este servicio, que puede permear en el impacto de la percepción y satisfacción del manejo de la información personal que se traslada a la investigación y reestructuración para dar un tratamiento que pueda dar respuesta a tales demandas, así como los diálogos que llega a mantener con otros profesionales en el área para una atención integral, requieren por ende que las formas de analizar e interpretar la información sobre vida a través de una redacción clara y coherente que además de respuesta y solución a un problema ya identificado, mejorando la calidad de la atención (Tejera et al., 2012).

Como se planteó en un inicio, el éxito en la escritura académica no solo depende del desempeño y habilidades del estudiante, derivado de que el papel de su docente para el acompañamiento en el fortalecimiento y asesorías es un elemento clave para cumplir con el objetivo. Hablamos de acciones que como docentes debemos implementar, no solo en revisiones técnicas de gramática, sintaxis, coherencia, conectores, etc., y hay quienes revisan según la cantidad de páginas escritas en el documento, sin realizar una exploración más profunda que permita valorar el desempeño y destrezas reales del estudiante. Por eso, como parte de las estrategias del docente acompañando el proceso de desarrollo de textos académicos, debe comprender el impacto y posibilidades al revisar al estudiantado, además, adquiere mayor relevancia cuando se hace no solo para evaluar un trabajo ya concluido, identificar y rectificar posibles errores o destacar logros; sino de guiar, respaldar y motivar al estudiante en su proceso de aprendizaje futuro, a lo que llamamos una retroalimentación en toda la extensión de la palabra.

Aún queda mucho por trabajar en este sentido, esto fue solo una primera propuesta de intervención con este grupo de alumnos, hasta donde permitió el cuatrimestre fue llevar a cabo el simposio y la elaboración del ensayo, pero se dejó sobre la mesa con los alumnos la opción de publicar estos productos finales y poder ver el impacto de estos, sin embargo, debido a que este tipo de actividades suelen tomarse de manera aislada en cada materia y no se vinculan con proyectos de investigación y además el no tener un seguimiento impacta de manera negativa en los estudiantes, percibiendo en su mayoría este tipo de ejercicios como carga extraescolar, y donde no hay una secuencia durante toda su carrera, hasta que se llega a la elaboración de una tesis, que representa un reto mayúsculo al que hay que enfrentar al final de los estudios y que además llegan a considerarse carentes para afrontar este tipo de proyectos.

Este recorrido a través de la importancia del rol del docente en el desarrollo de habilidades escritas académicas revela la necesidad apremiante de un enfoque más holístico y continuo en la formación de los estudiantes. La escritura va más allá de las correcciones gramaticales y la evaluación de páginas escritas; se trata de guiar, respaldar y motivar a los estudiantes en su camino de aprendizaje. La propuesta de intervención presentada es solo el inicio, un primer paso hacia la integración de proyectos de investigación y una secuencia coherente a lo largo de la carrera académica.

Queda claro que trabajar de manera aislada en actividades como simposios y ensayos puede percibirse como una carga extraescolar, pero al unirlos en un marco continuo, se transforman en herramientas valiosas para preparar a los estudiantes para desafíos futuros, como la elaboración de una tesis. Aún hay mucho por hacer en este sentido, pero cada esfuerzo, como el simposio y el ensayo, representa un paso hacia la construcción de habilidades sólidas y la superación de obstáculos que, de lo contrario, podrían parecer

insuperables. La semilla ha sido plantada, y la promesa de un enfoque más integral en la formación académica brinda la esperanza de un futuro donde los estudiantes no solo enfrenten desafíos, sino que los abracen como oportunidades para crecer y aprender.

Referencias

- Álvarez, G. (2021). Seminario Virtual de Tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(1), 36-53. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1815>
- Amador-Soriano, K., y Velázquez-Albo, A. (2018). Las Competencias Profesionales del Psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(1), 5-14. <https://lc.cx/ksfeiv>
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*. 24(2), 1-17. https://lc.cx/9CZf_M
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. CEAC.
- Calle-Arango, L., y Ávila-Reyes, N. (2020). Academic literacy in Chile: A decade of research reviews. *Literatura y Lingüística*, (41), 455–482.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20) 409-420.
- Federico Navarro, S. M. (2021). Los desafíos de la escritura académica concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Hernández Rojas, G., Cossío Gutiérrez, E. F., & Martínez Compeán, M. E. (2020). Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 519-547.
- Mercedes Colmenares, A. E. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Muñoz Rodríguez, C. E., y Pérez Álvarez, B. E. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Education Siglo XXI*, 39(1), 131–146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- Mur Villar, G., López, N., y Virgilio, J. (2012). Las habilidades comunicativas en las carreras de las Ciencias de la Salud. *MediSur*, 10(2), 72–78.
- Nava, B. R., Estrada, J. R. O., y Torres, C. M. (2022). El ingreso del estudiante universitario a la disciplina a través de la lectura y la escritura académicas: su realidad, problemáticas y soluciones. *South Florida Journal of Development*, 3(2), 3008–3030. <https://doi.org/10.46932/sfdv3n2-111>
- Ospina, A. L. (2019). Essay and literary criticism: The discursive space of the “intellectual in action”. José Lins do Rego. *Literatura: Teoría, Histórica, Crítica*, 21(2), 131–171. <https://doi.org/10.15446/lthc.v21n2.78662>
- Pardo-Espejo, N. E., y Villanueva-Roa, J. D. D. (2019). Design, implementation and evaluation of the transversal program of academic literacy lector-ES. *Informacion Tecnológica*, 30(6), 301–314. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000600301>

Correa, M. E. S. (2021). El ensayo argumentativo: una pequeña puerta al mundo de la investigación. *Orbis Tertius-UPAL*, 5(10), 53-66. <https://doi.org/10.59748/ot.v5i10.99>

Tancredi, B., Quintanilla, A., Ruíz, J., Ramirez Monica, Dousdebes, I., Bayas, M. B., Proaño, J., Quiñones, H., y Carrera, X. (2018). *Rúbrica para evaluar un ensayo argumentativo elaborado colaborativamente, haciendo uso de una wiki*. UTPL.

Symposium as an educational intervention for the improvement of academic writing at the higher education level

O simpósio como uma intervenção educacional para o aprimoramento da redação acadêmica no ensino superior

María Guadalupe Segura Cándido

Universidad de Guanajuato | Guanajuato | México

<https://orcid.org/0009-0006-9372-6450>

mgsegura.editras@gmail.com

Abstract:

The complaints that usually accompany the students in their first years of study at a higher level oscillate in the difficulties experienced after the production of these academic texts, the purpose then of the realization of a symposium as an educational intervention, where two experts participated in the creation of documents of this nature with the aim of familiarizing students with the practice in academic writing, share experiences with speakers through questions, resolve doubts of their own way of proceeding and land the concept through a real approach and its scientific and social impact and once this present an academic essay of argumentative type as a gateway to academic writing.

Keywords: Academic literacy; Essay; Academic writing.

Resumo:

As queixas que costumam acompanhar os alunos em seus primeiros anos de estudo em nível superior vão desde as dificuldades experimentadas após a produção desses textos acadêmicos, o propósito então de realizar um simpósio como intervenção educacional, onde tivemos a participação de dois especialistas na criação de documentos dessa natureza com o objetivo de que os alunos se familiarizem com a prática na escrita acadêmica, compartilhem experiências com os palestrantes por meio de questionamentos, resolvam dúvidas sobre sua própria maneira de proceder e fundamentem o conceito por meio de uma abordagem real e seu impacto científico e social e, uma vez feito isso, apresentem um ensaio acadêmico argumentativo como porta de entrada para a redação acadêmica.

Palavras-chave: Alfabetização acadêmica; ensaio; redação acadêmica.

Educando para la investigación: las experiencias en una universidad pública estatal

Verónica Lara López, Ariadna Isabel López Damián

Resumen:

Este capítulo analiza las formas en que los profesores de una universidad estatal llevan a cabo la enseñanza de conceptos y habilidades relacionados con la investigación en los cursos de nivel de licenciatura. Este estudio se centra en su labor en cursos como Proyecto de investigación, Métodos de investigación y Seminarios de tesis. Para ello, el capítulo se ha dividido de la siguiente manera. Primero, discutimos el contexto de las universidades estatales en México y sus luchas particulares por la enseñanza de la educación superior y la graduación de los estudiantes. En segundo lugar, describimos nuestro marco analítico consistente en ocho principios didácticos universales, que incluyen: el estudio de la educación como un proceso científico; la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje; la conexión, durante la clase, de la teoría y la práctica, y de las ideas abstractas con ejemplos concretos; la búsqueda de que el aprendizaje sea cognitivamente asequible para los estudiantes; el uso de estrategias para ayudar a los estudiantes a solidificar el conocimiento; y, garantizar, el trabajo consciente, creativo, activo e independiente de los estudiantes. Utilizamos este marco para comparar la enseñanza ideal con las estrategias reales del profesorado. En tercer lugar, describimos los métodos de recogida y análisis de datos empleados en este estudio guiados por la fenomenología. En cuarto lugar, presentamos y discutimos nuestros hallazgos, es decir, las estrategias y contenidos utilizados por el profesorado durante sus cursos. Por último, en quinto lugar, presentamos las conclusiones y sugerencias para los cursos de enseñanza superior.

Palabras clave:

Práctica docente; Educación Superior; Reflexividad.

Lara López, V., y López Damián, A. I. (2024). Educando para la investigación: las experiencias en una universidad pública estatal. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 222-241). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c317>



Introducción

Históricamente, las universidades cumplen tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura (Avilés Fabila, 2009), para las universidades públicas estatales, a estas tres se agrega una más: gestión. Existen críticas a la labor académica en las que se afirma que estas funciones no se cumplen a cabalidad, en este capítulo, nos centramos en la relación entre dos de ellas: la docencia y la investigación, mismas que son las que se realizan de manera más común en las universidades públicas en México (Avilés Fabila, 2009).

Las universidades públicas estatales en México tienen como uno de sus objetivos la generación y aplicación del conocimiento disciplinar en las áreas que conforman su oferta educativa, esto se aplica tanto al trabajo de los académicos como a la formación de los estudiantes. A nivel pregrado, se busca el desarrollo de competencias disciplinares e investigativas; en particular, se espera que los egresados de licenciatura sean capaces de desarrollar un trabajo de investigación y de tesis.

Se reconoce que la investigación en el campo de la educación tiene sus particularidades lo que obliga al docente a trabajar con distintas perspectivas para decidir la metodología de enseñanza de su curso. Primero, es un campo formativo multidisciplinario que se estudia desde la pedagogía y las ciencias de la educación (Mora-Olate, 2020), lo que confiere la interacción entre múltiples marcos, paradigmas y escuelas de pensamiento. Segundo, tiene una base práctica y aplicada, es decir, independientemente de que se realicen estudios teóricos, normativos o explicativos acerca de la educación, se lleva a cabo de manera escolarizada y no-escolarizada ya que es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad (Gvirtz et al., 2007). Tercero, por lo anterior, acepta y emplea múltiples métodos y enfoques de investigación algunos de los cuales se encuentran en contraposición epistemológica entre sí (Mosteiro García y Postro Castro, 2017). Dicho de otro modo, para llevar a cabo investigación en el campo educativo se requiere tanto una formación y capacitación tanto didáctica como en investigación especializadas.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de que los profesores de nivel superior revisen la forma en que diseñan estrategias didácticas para alcanzar los objetivos de formación. En este capítulo se avanza en este análisis mediante la revisión de experiencias de los profesores de licenciatura de una facultad donde se desarrollan proyectos de investigación en el campo de la educación en múltiples licenciaturas.

Se busca responder la pregunta: ¿Cómo son las prácticas docentes empleadas por los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Pública Centro Sur [Unicentro] para la formación de habilidades, destrezas y contenidos de investigación educativa para estudiantes de licenciaturas en el campo de la educación?

Con base en lo anterior, se plantean el siguiente objetivo general de investigación: Caracterizar las prácticas docentes empleadas por los profesores de la Unicentro para la formación de habilidades, destrezas y contenidos de investigación educativa en estudiantes de licenciaturas en el campo de la educación.

Se analizan las estrategias de enseñanza empleadas por profesores universitarios de licenciaturas en educación, ya que se plantea que esta área del conocimiento exige ampliar los conocimientos indicados en el currículum formal de las universidades e involucrar habilidades, que sean prácticas y creativas, así como como el apoyo constante de los profesores y académicos. Para el logro del objetivo general desarrollado en este capítulo, se plantean dos objetivos específicos:

- Conocer la forma en que los docentes del área de investigación la Facultad de Educación de la Unicentro seleccionan las estrategias, materiales y recursos de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Identificar la forma en que racionalizan (explican) la selección y organización de las estrategias materiales y recursos empleados para la enseñanza de la investigación educativa.

Si bien el tema desarrollado en este capítulo se ha analizado con anterioridad en otros estudios, aquellos se han centrado principalmente en estudiantes de posgrado (por ejemplo, de Ibarrola y Anderson, 2015), o en investigadores de reciente inclusión en la academia (por ejemplo, Mata y López, 2019), mientras que la formación en pregrado (licenciatura) no se ha profundizado ha recibido tal interés. Esto indica la necesidad de desarrollar más a profundidad el conocimiento teórico acerca del tema. Aunado a lo anterior, los resultados planteados en este documento tienen el potencial de guiar a nuevos profesores e investigadores o a aquellos que deseen autoformarse en la enseñanza de habilidades de investigación a las nuevas generaciones. A continuación se discute algunos de estos textos que permiten la comprensión del tema.

La formación a Nivel Superior

De acuerdo con Legarralde et al. (2017), las trayectorias de los estudiantes de educación y humanidades requiere apoyo para garantizar la consecución de un grado y proponen que es central desarrollar estrategias para la formación en investigación. En su propuesta argumentan que los profesores requieren analizar la situación de sus estudiantes en tres pasos “(a) la producción y análisis de información, (b) la difusión y reflexión con los equipos de catedra y (c) el acompañamiento de los estudiantes” (2017, p.31). En esta visión los profesores son los responsables de mantener un conocimiento constante acerca de sus alumnos y a través de procesos de investigación educativa.

Acorde a la revisión de literatura sobre el tema de la titulación en los años 80 se realizaron investigaciones acerca de los índices de titulación de la UNAM, así como iniciativas para atenuar las dificultades que se presentan para el proceso de la titulación. Para los años 90 se generan estudios relacionados con la titulación y sobre los procesos de construcción de esta. Esto indica que no sólo se enfocan en indicadores de egreso, o la visión tradicional de éxito escolar, sino también en conocer las razones que obstaculizan la conclusión de la tesis y con ello el proceso de titulación (Calvo, 2009).

En la formación universitaria, la tesis se percibe como un proceso y llevarla a cabo como un espacio de formación de investigadores para el desarrollo de habilidades investigativas (Calvo, 2009). Esta conlleva el llenado de documentos, requisitos y otros recursos que se derivan de la difusión del material propio, por la propiedad intelectual del material elaborado, además de valores, actitudes y distintos tipos de relaciones sociales, las cuales, gracias a las habilidades investigativas, fomentan un crecimiento personal, institucional, laboral, académico y social (Ibarra-López, 2007).

La construcción de la investigación necesita ser funcional tanto para el asesor o director de tesis como para el estudiante o asesorado, pues ambos necesitan trabajar para desarrollar habilidades de investigación tales como: de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005). Esto con la finalidad de contribuir al desarrollo personal del estudiante para ejercer su autonomía y reflexividad que le permita resolver creativamente los conflictos de investigación, tanto teóricos como prácticos para que su propuesta contribuya en el campo en que se desarrolla la investigación.

Para lograr la autonomía y reflexividad del estudiante se requiere del uso de la didáctica general lo que permite comprender de manera integral los recursos pedagógicos necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación. Esto ha orillado a diseñar estrategias particulares con la intención de mejorar este proceso de formación. De esta manera se pueden especificar los recursos didácticos que pueden utilizarse en el aula con el propósito de facilitar que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea correspondiente (Casasola, 2020).

Una de las diversas dificultades que presentan los estudiantes en la elaboración de su propuesta de investigación consiste en la selección de documentación y material teórico, lo cual implica comprender y elaborar, de forma coherente los procesos investigativos (Campos, 2021). En el caso de la investigación educativa, esta se considera como una práctica social que busca estudiar los procesos tanto de manera particular como socialmente en las que se enfocan los procesos de investigación (Campos, 2019). La investigación educativa permite comprender el hecho educativo dentro y fuera de la institución escolar en la cual

convergen distintos aspectos curriculares, epistémicos, culturales, sociales, entre otros. De esta manera, la práctica educativa al estudiarla se convierte en un campo de conocimiento que permite identificar los procesos subjetivos propios de la educación (Calvo, 2009).

Por ello, la enseñanza para realizar investigación de la educación requiere estrategias didácticas favorables ante la diversidad de temáticas, características propias del estudiantado y los requerimientos institucionales. Montealegre-García (2016, como se citó en Casasola, 2020), considera que las estrategias didácticas suelen contemplarse como métodos de enseñanza, ya que se consideran como procedimientos o instrucciones ordenadas para propiciar la adquisición de experiencias de aprendizaje en los estudiantes. Bajo esta concepción, la enseñanza de la investigación requiere de elementos didácticos que favorezcan el conocimiento y la comprensión de la información para desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes que sean capaces de construir nuevas perspectivas de estudio de la realidad educativa en la que se adscriben.

Principios didácticos en la educación superior

De acuerdo con Vargas y Hernández (2006), los profesionales de la educación necesitan guiar su praxis mediante un sistema de principios que son válidos para todas las asignaturas, temas y niveles y que le proveen con herramientas para mejorar. Los autores identifican ocho principios esenciales que se explican a continuación. Primero, el principio del carácter científico del proceso docente educativo, este plantea que tanto los métodos empleados para enseñar, como los contenidos trabajados en clase, necesitar proceder de fuentes reales, comprobadas, verídicas y no-dogmáticas. Es decir, es necesario pensar la educación no como reproducción de contenidos estáticos, sino como un proceso en continua renovación.

Segundo, Vargas y Hernández (2006), plantean el principio de la sistematización del proceso docente educativo, indicando la importancia de estructurar los contenidos de una clase, de forma que estos estén ordenados, se enseñen paulatinamente y tengan una complejidad ascendente. Esto se realiza con base en la lógica interna de cada contenido, así como de la disciplina o ciencia de la que proviene. Tercero, el principio de la vinculación de la teoría con la práctica, en este se argumenta que es necesario que todo contenido se aplique a condiciones de la vida para solucionar problemas reales y evaluar la utilidad de los conocimientos. Este conecta directamente con el cuarto principio, que establece la vinculación de lo concreto y lo abstracto, en este se toma como base que es necesario partir de la realidad para asimilar conocimientos; por lo tanto, hay que conectar los casos singulares (concretos), con las ideas generales (lo abstracto) y viceversa (Vargas y Hernández, 2006).

El quinto principio que plantean los autores es el de la asequibilidad, en este se plantea que los profesionales de la educación necesitan esforzarse por ser claros, manteniendo un orden y ritmo de la presentación del contenido que permita la simplificación didáctica (ir de lo fácil-difícil, de lo conocido-desconocido y de lo sencillo-complejo). Sexto, el principio de la solidez de los conocimientos establece que es necesario ayudar al estudiante a luchar contra el olvido mediante la revisión frecuente de contenidos y trabajar los contenidos en unidades pequeñas que permitan dar preferencia al pensamiento sobre la memoria (Vargas y Hernández, 2006).

Séptimo, el principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor establece que el trabajo del profesor y de los estudiantes tenga un equilibrio que promueva el autodidactismo (Vargas y Hernández, 2006). No toda la responsabilidad recae en el docente, y este necesita incorporar actividades que permitan a cada estudiante incorporar sus propios gustos y necesidades. Por último, el octavo, el principio de la atención de los estudiantes en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo, promueve el trabajo en grupo y la integración de todos los miembros de este, incluyendo al profesor dentro y fuera del aula; de manera que los estudiantes reciban atención tanto individual como colectivamente (Vargas y Hernández, 2006).

De acuerdo con los autores, los profesores están “obligados” a llevar a cabo estos principios, pero no por algún tipo de coerción o de castigo institucional, sino por la propia característica de la docencia. Es más, el argumento de Vargas y Hernández (2006), es que lo que hace obligatorio el seguimiento de estos principios es que sin ellos la práctica docente puede no ser efectiva ni lograr las metas y objetivos propuestos para la misma. En esta ponencia, se asume que los principios arriba descritos representan prácticas que los profesores experimentados llevan a cabo, independientemente de su formación profesional y docente, es decir, que ya sea a través de su formación o de su experiencia, los incorporan en su actuar. También, trabajamos bajo el supuesto de que la forma en que los aplican varía con base en sus preferencias y su experiencia, y por lo tanto, tomarán una forma distintiva al aplicarse al campo de la educación y de la enseñanza de la investigación.

Métodos

En este trabajo, se emplea un enfoque fenomenológico (Creswell, 2009), para el estudio de las prácticas docentes en la formación en investigación, específicamente la puesta en acción del conocimiento docente para realizar los ajustes necesarios para cada perfil del alumno y su proyecto como producto de aprendizaje (proyecto de investigación). Los métodos fenomenológicos permiten la comprensión de los elementos esenciales del

fenómeno desde la perspectiva de quienes lo experimentan (Giorgi, 2009), los profesores a cargo de la enseñanza de la investigación educativa. Con ello fue posible adentrarse en las esencias de las experiencias como un proceso de investigación y entender el quehacer docente de los profesores universitarios.

El principal método para la recolección de datos fue la entrevista fenomenológica misma que es cualitativa, cara a cara y semiestructurada por naturaleza (Van Manen, 1990). En ella se plantearon preguntas acerca de tres grandes procesos de los profesores: 1) el trabajo dual (profesor-alumno) en el aula, 2) trabajo dual adicional y/o fuera al aula, y 3) las estrategias didácticas individuales (como asesorías). Durante cada entrevista, el protocolo se adaptó con el fin de obtener detalles acerca de las experiencias individuales (Van Manen, 1990). También se integró en los procesos de investigación, espacios para la reflexividad de los participantes, es decir, para el análisis de las experiencias que se generan en el asesoramiento y trabajo en conjunto con sus alumnos (Montero-Hernández et al., 2021).

De manera secundaria se recolectó información oficial formal acerca del sitio de la investigación. Este se empleó para entender la universidad como contexto directo del trabajo de los profesores, para entender los procesos, modelos y trayectorias oficiales planteadas en la misma y con ello, complementar la comprensión de las experiencias de los participantes.

A fin de mantener el anonimato del sitio de la investigación, así como de los participantes que compartieron sus experiencias para este estudio, se utiliza un pseudónimo para el primero, Universidad Pública del Centro Sur al que de forma corta llamamos Unicentro; para la unidad académica, la cual llamamos Facultad de Educación; y una clave para cada uno de los participantes en esta investigación (un número de entrevista como se nota en la Tabla 1). A lo largo del capítulo se emplean estos pseudónimos y cuando se emplean documentos, se han adaptado los títulos de los mismos, de esta manera, los datos recolectados mantienen su validez y confiabilidad respetando la identidad de los sujetos y la institución educativa involucrados en esta investigación.

Los participantes en esta investigación son nueve profesores tanto hombres como mujeres (véase Tabla 1), con una amplia experiencia docente dentro la Facultad de Educación y de la Unicentro, ya que algunos profesores imparten clases también en otras unidades académicas. Todos cuentan con estudios de posgrado y tienen producción académica, con la excepción de tres profesoras (dos de tiempo parcial y una de tiempo completo) que se dedican únicamente a la docencia y al diseño de actividades extracurriculares como talleres de formación. La asesoría para la elaboración de tesis, como opción de titulación la realizan siete profesores, excepto las mismas profesoras de tiempo parcial

antes mencionadas. Los profesores entrevistados imparten semestralmente unidades de aprendizaje del eje curricular de investigación y son miembros activos de la Academia de Investigación de la Facultad de Educación.

Tabla 1. Profesores de la Unicentro Participantes en la Investigación

	Género	Categoría de contratación	Máximo grado de estudios	Años de Experiencia
1	Femenino	Tiempo Parcial	Maestría	20
2	Femenino	Tiempo Parcial	Maestría	26
3	Femenino	Tiempo Parcial	Doctorado	23
4	Masculino	Tiempo Parcial	Doctorado	30
5	Masculino	Tiempo Parcial	Doctorado	20
6	Femenino	Tiempo Completo	Doctorado	25
7	Femenino	Profesor-Investigador de Tiempo completo	Doctorado	20
8	Femenino	Profesor-Investigador de Tiempo completo	Doctorado	20
9	Femenino	Profesor-Investigador de Tiempo completo	Doctorado	30

Fuente: elaboración propia

A partir de la información recolectada con las entrevistas semiestructuradas se realiza un análisis cualitativo de contenido de las experiencias, empleando como marco analítico los principios generales de la didáctica aplicadas a la educación superior (Vargas y Hernández, 2006), así como de las habilidades investigativas y sus características (Calvo, 2009; Ibarra-López, 2007). Se llevó a cabo un proceso inductivo de análisis para evitar la imposición de expectativas personales y teóricas preexistentes en el fenómeno estudiado (Giorgi, 2009). Primero, se analizaron las descripciones individuales de las experiencias personales, para identificar aquellas esenciales a los participantes (Van Manen, 1990). Posteriormente, se crearon explicaciones y conceptualizaciones del fenómeno, resultantes de la integración de las experiencias de los diversos profesores (Giorgi, 2009). Con esto se llegó a la identificación las prácticas didácticas empleadas por los participantes.

Contexto del Estudio: la Unicentro

La Unicentro, tiene un Modelo Universitario articulado para trabajarse individual y colectivamente. Teniendo como base cinco líneas que conectan las funciones sustantivas de la Universidad y que se conforman por: 1) Formación; 2) Generación y aplicación

innovadora del conocimiento y producción cultural; 3) Vinculación y comunicación con la sociedad y 5) Gestión universitaria. Los procesos se trabajan de forma flexible y multimodal, de esta manera, la formación se desarrolla en cinco etapas: 1) propedéutica; 2) técnica y profesional; 3) investigación; 4) continua y 5) a lo largo de la vida (Universidad Pública del Centro Sur, 2021).

Los estudiantes disponen de un mapa curricular con materias o unidades de aprendizaje no seriadas entre sí, que están orientadas a una de las cinco etapas del currículum. Con ello pueden diseñar su trayectoria de formación bajo sus condiciones y particularidades cognitivas, disponibilidad de horario, lugar de procedencia, trabajo, entre otras. Por lo que la trayectoria de formación difiere entre cada alumno, esto genera que en un mismo curso asistan estudiantes con antecedentes, capacidades e intereses diversos, y que los estudiantes cursen simultáneamente unidades de aprendizaje de las etapas propedéutica, técnicas y profesional junto con las de investigación.

Con base en lo anterior, se ha encontrado evidencia de limitaciones en la etapa curricular orientada a la investigación, la Unicentro requiere fortalecer la práctica de la investigación. Para el año 2022, de acuerdo con cifras del Gobierno de México en su sitio web, la Unicentro tuvo solamente 2,828 titulados de una matrícula de 28,778 estudiantes; es decir, un gran número de estudiantes universitarios no se titulan de la licenciatura, solamente el 9.8% lo hacen mediante un trabajo de tesis, y la mayoría se titulan por Diplomado para la capacitación y actualización disciplinar (Unicentro, s/f). A partir del 2019, la universidad cuenta con una colección de Tesis en su versión electrónica con 875 Tesis (Unicentro, 2023). Lo cual indica la presencia de limitaciones en la formación para la investigación de los estudiantes.

Por otro lado, se tiene la experiencia docente para la enseñanza de la metodología de la investigación. Los cursos orientados a la investigación, como taller de Tesis, Metodología de la Investigación o Seminario de Tesis requieren que los docentes asuman un papel de asesores, tutores y consultores. Su labor es orientar el desarrollo de los proyectos de sus estudiantes, es decir, son la principal fuente de información, guía y dirección de los últimos. Estas prácticas, si bien se consideran parte de la labor docente, tienen requerimientos de formación y experiencia específicos. En la Unicentro existe evidencia de que la academia está trabajando en proyectos que intentan subsanar las debilidades de los estudiantes. Entre esas debilidades el problema más preocupante es el bajo nivel de titulación ya que, a pesar de cursar, al menos tres unidades de aprendizaje obligatorias, en todos los programas de estudio que oferta la Facultad de Educación, las opciones de titulación con mayor demanda son diplomado y por promedio (Unicentro, 2023).

Resultados y Discusión

Se encuentra que los profesores de la Facultad de Educación de la Unicentro emplean estrategias similares entre sí, pero con materiales y técnicas diversas, esto puede relacionarse con el hecho de que las asesorías y clases involucran a grupos diversos de estudiantes. Las razones ofrecidas por los profesores para la selección de las estrategias, materiales y recursos se pueden dividir en dos grandes tipos: las didácticas, aquellas en las que los profesores incorporan implícitamente elementos de la didáctica, y las profesionales, aquellas en las que se basan en su propia experiencia y expectativas en el campo laboral de los estudiantes. Por último, se identifica que los profesores no dan el mismo grado de importancia a cada uno de los principios didácticos, haciendo hincapié en aquellos centrados en la práctica, lo concreto y la participación colectiva.

En la Facultad de Educación, independientemente del programa al que pertenecen sus estudiantes, los tutores y asesores de tesis emplean principalmente cuatro estrategias para la enseñanza de la investigación educativa orientadas a la investigación-acción: modelación, tutoría individual, tutoría en grupo pequeño, resolución de problemas individuales y participación en proyectos de profesores. A través de las estrategias empleadas, los estudiantes logran comprender la aplicación práctica de principios y métodos de investigación, pero esta comprensión se da más en aquellos que logran aplicaciones prácticas adicionales a las de sus proyectos individuales de tesis.

Actualmente, en cada unidad académica de la Unicentro, tanto Escuelas, Facultades e Institutos, se trabaja con la figura de Academias de los distintos ejes curriculares de las licenciaturas que oferta la universidad. En el caso de la Facultad de Educación, la Academia de Investigación se integra por aquellos docentes que imparten unidades de aprendizaje (materias) como: Estrategias para la indagación educativa, Metodología de la Investigación, Diseño de Proyectos de Investigación e Informe de Investigación. En esta academia se trabaja con tres reuniones semestrales con la finalidad de lograr un trabajo equiparado entre los docentes en las distintas unidades de aprendizaje que se imparten cada semestre.

El espacio colegiado de la Academia permite a los docentes expresar algunos de los retos que enfrentan con sus grupos de estudiantes. Por ejemplo, es común que expresen una debilidad en sus alumnos con relación a las competencias de investigación documental relacionadas con el manejo de fuentes de información y su sistematización, ya que los alumnos solo se enfocan en realizar fichas bibliográficas, pero el análisis del objeto de estudio y su aportación al conocimiento educativo está debilitado. Un profesor lo expresa así:

Nada más quieren hacer fichas, o buscar en internet, y creen que eso ya es investigación, ¡no! y cuesta, porque les expliqué o les digo que tienen que ir más allá, o les pregunto, cuando empieza al curso: “a ver ¿para ustedes qué es investigar?” y salen con que “leer” pero cuando les comento en el curso y van viendo que lo que encuentran lo tienen que aplicar, les cuesta mucho trabajo. (E8, Diseño de Proyectos)

Es en estos casos, cuando los profesores emplean la tutoría en grupo pequeño, indican que al trabajar analizando los proyectos de otros de sus compañeros, sobre todo los de aquellos que sí hacen aplicación del conocimiento, les permite entender la diferencia entre buscar información e investigar. Para estos casos también funciona la modelación, es decir, el emplear modelos “correctos” creados por los profesores o los compañeros, como guía para los estudiantes.

Otro de los problemas que manifiestan es la estructura del proyecto de investigación, pues se denota una confusión entre los proyectos que se diseñan en la educación. En ocasiones los estudiantes presentan proyectos de investigación bajo una metodología más cercana a una intervención educativa, sin alcanzar una investigación-acción sistematizada. A su vez, quienes logran elaborar protocolos de investigación educativa, estos difieren en su estructura de construcción, pues algunos alumnos se enfocan en la operacionalización de variables, otros en la elaboración de bases de datos, otros más en la construcción del sustento teórico y otros más se enfocan en diseñar un protocolo de investigación sin un conocimiento y dominio de su objeto de estudio.

Les preguntas ¿Cuál es tu diseño de investigación? Y se van más por “cualitativo que cuantitativo” pero luego ok, pero y en lo cualitativo, qué es y dicen que estudio de caso o que investigación-acción, y suena bien y si queda su diseño, que ellos llaman metodología, pero cuando les preguntas y porque usaste ese o y en qué se diferencia de otros, les cuesta trabajo explicar se quedan solo con la teoría, pero no la comprenden más allá de lo que dicen los libros de metodología. (E3, Metodología de la Investigación)

En este sentido, los profesores trabajan invitando a los estudiantes a resolver preguntas de sus proyectos individuales, con preguntas que los llevan al análisis de las posibilidades y decisiones tomadas por los estudiantes. A veces buscan orientación, pero al escuchar la orientación brindada a otros compañeros, resuelven sus propias dudas de manera autónoma.

Los docentes expresan que, al no existir un trabajo continuo con los estudiantes desde la materia de Estrategias de Indagación educativa hasta Diseño de Proyectos de Investigación, ocasiona que los estudiantes se enfrenten con distintos docentes cuyas estrategias didácticas son distintas junto con la estructura final del trabajo que entregan

como producto final para la evaluación de la materia. “es que lo que yo llamo paradigma, otro llama enfoque y otro tipo, si nosotros no nos ponemos de acuerdo los estudiantes menos” (E1, Estrategias de Indagación educativa). Es decir, las estrategias didácticas son diferentes y amplias a la vez, por lo que los estudiantes se confunden, algunos deciden dar de baja la materia expresando la dificultad para alcanzar la meta de la materia, y otros más optan por reprobando la materia y recursarla con un profesor distinto, esperando encontrar claridad en otro curso sobre metodología de la investigación educativa.

Los profesores participantes ofrecían diversas descripciones que mostraban que las estrategias, materiales y recursos en el trabajo, surgen de su práctica, y se relacionan con los requisitos de la profesión de cada estudiante y su campo laboral. Estas explicaciones guardan una correspondencia con los ocho principios mencionados con Vargas y Hernández (2006), a pesar de que la mayoría de los participantes expresaron no conocer o haber escuchado antes del argumento de estos autores en particular.

Tabla 2. Estrategias didácticas utilizadas por docentes en el aula de metodología de la investigación

Principio	Aplicación práctica
Principio de la asequibilidad La claridad de la exposición del docente y los medios didácticos que emplea permiten a los estudiantes percibir y procesar la información, con la continua adquisición de conocimientos complejos y que para entenderlos exigen un continuo esfuerzo y tenacidad	“Les comparto tutoriales sobre el uso de Word y sus recursos para la redacción del proyecto y que los consulten las veces que lo necesiten” “Busco un ejemplo y otro ejemplo, les pregunto y veo que no ha quedado, les dejo otro trabajo, no siempre se puede, pero trato de darles varias opciones”
Principio de la sistematización del proceso docente educativo Los conocimientos están integrados en un sistema y se ordenan en contenidos para adquirir los conocimientos sobre la ciencia	“Hacemos un repaso sobre teoría y métodos de investigación de materias previas, así ellos saben qué deben corregir de sus propuestas para generar un proyecto científico”
Principio de la vinculación de la teoría con la práctica El docente introduce un nuevo contenido útil a los estudiantes para su proyecto de investigación mostrando lo que les hace falta para trabajar con el estudio del contexto.	“En clase les explico, pero aprovecho para que aterricen la teoría en su proyecto para estudiar ese espacio o contexto de la realidad donde ubican el objeto de estudio. Les pido siempre el tema de su proyecto y de ahí explico la teoría”
Principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto conectar las ideas teóricas del docente con las del estudiante, estimulando su capacidad creativa. Las manifestaciones de la realidad de estudio que el estudiante conoce y las relaciona con estas las palabras.	“Yo les comparto mi formato de base de datos para que la complementen con datos actuales” Después analizamos el objeto de estudio de esos artículos y vamos haciendo conexiones para distinguir similitudes, diferencias y vacíos de conocimiento sobre el tema que están trabajando”

<p>Principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor</p> <p>El estudiante tiene el entusiasmo para aprender sobre procesos analíticos de la investigación.</p>	<p>“En el capítulo de antecedentes exijo que identifiquen el objeto de estudio de todas sus fuentes de información para después convertirlas en apartados de discusión. No acepto que expliquen una a una las fuentes que encontraron sobre su tema, eso es describir una ficha bibliográfica”</p>
<p>Principio de la solidez de los conocimientos</p> <p>La autopreparación y la consulta son también formas de recursos didácticos proporcionados que permiten que los estudiantes utilicen activamente, y en otra situación, los conceptos y leyes aprendidas, que deben organizarse para estimular el trabajo independiente y creador del estudiante</p>	<p>“Con el cronograma que usamos en la clase, los estudiantes saben cuándo deben entregar avances. Así comienzan a trabajar de manera autónoma en la construcción de los apartados. Yo solo reviso la versión final de sus proyectos y les comento las debilidades de su trabajo”</p> <p>“A veces les grabo la explicación y se las comparto para que la escuchen cuando puedan. Así no se estresan, ni me estresan”</p>
<p>Principio de científico del profesor docente educativo</p> <p>Se enfoca en la formación de los valores para que los futuros profesionales actúen con ética</p>	<p>“Leo mucho, busco lo más nuevo, para que no se queden con ideas viejas, que no caigan en estereotipos. Por ejemplo, les puse un ejercicio para que diferenciaron conocimiento científico del conocimiento común y sí les costó trabajo, pero lo lograron”.</p> <p>“Constantemente estoy revisando el plagio de los trabajos, además de errores en la citación de información”</p>
<p>Principio de la atención individual del estudiante en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo</p> <p>El docente estudia detenidamente cada estudiante para adoptar una actitud que permita relaciones basadas en la realidad. Los estudiantes tienen distintos ritmos de trabajo, por lo que se requiere orientarlos para que logren sus actividades</p>	<p>“Procuro resaltar las aptitudes de mis estudiantes para generarles la confianza de que sí pueden desarrollar el trabajo de la investigación”</p> <p>“Algunos colegas solo critican los trabajos de los estudiantes, yo, al contrario, les digo lo bueno de su trabajo y cómo ajustarlo para rescatar todo el esfuerzo hecho en el trabajo entregado”</p>

Fuente: elaboración propia. Nota: se incluye únicamente un ejemplo dado por los profesores por cada tipo de explicación

En las descripciones de los profesores era notorio que tomaban decisiones de la selección de estrategias de enseñanza con base en su práctica docente previa, así como en su propia experiencia realizando trabajos de tesis. Estas coincidían con los principios propuestos por Vargas y Hernández (2006), para el trabajo colectivo y en grupos grandes, pero tenían debilidad para el trabajo individual (véase la última celda de la tabla 2).

Los profesores también racionalizan la selección de estrategias tanto de docencia como de asesoría y tutoría de tesis, en su experiencia como profesionales y su conocimiento de los

requisitos de la profesión y el campo laboral: sobre todo la docencia a nivel medio superior y superior, el trabajo en administración educativa, el diseño curricular, y la administración escolar. En este sentido, identificaban que algunas capacidades y habilidades que se desarrollan con la investigación educativa serán empleadas por los estudiantes, pero que aquellas que son más especializadas, abstractas, teóricas y epistemológicas no serán necesarias para los estudiantes (véase la Tabla 3).

Otro de los temas corresponde al interés que mostraban para que los estudiantes entendieran la investigación-acción como un proceso que se puede llevar a cabo no solo como investigador educativo sino como docente o profesional del campo educativo.

La investigación-acción es la que les puede ayudar cuando están en sus escenarios de sus prácticas porque se van a enfrentar a estudiantes que no quieren aprender, padres de familia que no quieren cooperar, profesores que no quieren trabajar y otros problemas que no se enseñan en la universidad, pero al aprender investigación-acción, pueden, uno, identificar el problema, dos, ver cómo lo quieren resolver los involucrados, [3] proponer soluciones pertinentes, y luego, pues generar un documento describiendo si les funcionó o no y porqué. (E5, Metodología de la Investigación)

En las explicaciones dadas por los profesores, se pone de relieve un consenso respecto a que no están formando futuros investigadores, sino profesionales con algunas habilidades de investigación, para algunos profesores, el valor de dichas habilidades no era existente, y calificaban sus clases como un requisito para egreso, pero no para desempeñarse profesionalmente (véase Tabla 3).

Tabla 3. Conocimientos, habilidades y destrezas requeridas a los egresados por la investigación educativa y por el campo laboral de acuerdo con los profesores

Conocimientos, habilidades o destrezas desarrolladas durante la investigación educativa	Requeridos por el Campo Laboral
Saberes	
Epistemológicos ^a -“Como crear conocimientos sobre educación” ^b	
Filosóficos ^c -“La importancia de la educación”	*
Ontológicos-“Como acercarse a la realidad educativa”	
Axiológicos sobre la investigación ^c -“Bioética” “los derechos de los informantes” “evitar plagio”	*
Teóricos - “Explicaciones teóricas”	
Técnicos-“Como se hace cada técnica”	*
Habilidades y Destrezas	
Documentación-“Búsqueda de materiales”	
*	

Conocimientos, habilidades o destrezas desarrolladas durante la investigación educativa	Requeridos por el Campo Laboral
Redacción y Comprensión de textos-“Qué sepan qué dice, y con qué se relaciona” “Darse a entender de forma escrita”	*
Llenado de documentos, cumplir requisitos-“Seguir procedimientos”	*
Relaciones sociales-“Solicitar ayuda” “respetar a sus informantes/estudiantes”	
Entrevistar - “Entrevistas a actores educativos”	
Curiosidad-“Qué cuando vean algo que no sepan, busquen información”	*
Análisis de datos- “Identificación de patrones” “análisis cualitativo”	
Interpretación de datos - “Relación entre teórica y lo que dicen sus datos”	
Argumentación- “Relacionar la teoría con el fenómeno que estudian”	
Operacionalización- “identificar los conceptos teóricos de su fundamentación en las prácticas de los sujetos de estudio”	

Notas: a Los nombres fueron dados por las autoras con base en la revisión de literatura. b entre comillas se incluyen frases que ejemplifican lo dicho por los participantes verbatim. c La importancia laboral de los saberes filosóficos y los axiológicos fue indicada únicamente por una profesora.

Fuente: elaboración propia

Dada esta caracterización de los saberes, habilidades y destrezas de la investigación educativa, no sorprende que los profesores y profesoras entrevistados practican los ocho principios didácticos, pero dan mayor importancia a cuatro de ellos: al principio de asequibilidad, al del carácter científico del proceso docente educativo, al principio de la vinculación de la teoría con la práctica, y al principio de la atención de los estudiantes en interacción con el trabajo general del profesor con el grupo. Estos cuatro facilitan el trabajo con el material, aprobar la materia, sin penalizar a los estudiantes por un logro limitado de avance en su investigación o proyecto personal.

Por otro lado, ya que los profesores no consideran como parte de sus objetivos formar investigadores, sino formar educadores, el resto de los principios (el principio de la solidez de los conocimientos, el principio del trabajo consciente, creador, activo e independiente de los estudiantes bajo la dirección del profesor, el principio de la vinculación de lo concreto y lo abstracto y el principio de la sistematización del proceso docente educativo) cobran menor centralidad en las prácticas de los profesores. Los principios que se practican menos serían necesarios para una apropiación o aprehensión más profunda de los conocimientos, las habilidades y las destrezas de la investigación educativa, misma que, desde la perspectiva de los profesores no es necesaria y su ausencia no va en detrimento de los estudiantes.

Conclusiones

Para responder a la pregunta de investigación que orientó esta ponencia sobre ¿Cómo son las prácticas docentes empleadas por los profesores la Facultad de Educación de la Unicentro para la formación de habilidades, destrezas y contenidos de investigación educativa para estudiantes de licenciaturas en el campo de la educación? Se encuentra que los profesores que llevan a cabo investigación-acción en su práctica para modelar su enseñanza, tienen menores retos didácticos dada su capacidad de autocrítica y de mejora en sus propuestas de enseñanza. Dado que la realidad educativa se modifica continuamente, exige que el docente autorregule sus estrategias de enseñanza, recursos didácticos, objetivos y propósitos de aprendizaje para que, a través de los principios didácticos, sus estrategias se adapten a las características del grupo y temáticas a estudiar. Sin embargo, los principales retos didácticos que enfrentan los profesores para la enseñanza de la investigación-acción involucran el trabajo creativo de los estudiantes y la aplicación de pensamiento crítico. Derivado de la didáctica que utiliza el profesor en el aula, las competencias que desarrolla el alumno para el diseño de su proyecto de investigación fortalecen sus habilidades de investigación acompañado de una autorregulación para la elaboración y corrección de sus propuestas posterior al asesoramiento del docente.

A través de las estrategias empleadas, los profesores y asesores buscan que los estudiantes logren comprender la aplicación práctica de principios y métodos de investigación, pero esta comprensión se da más en aquellos que emplean aplicaciones prácticas adicionales a sus proyectos individuales.

Esta práctica docente propicia que las competencias que desarrolla el alumno para el diseño de su proyecto de investigación fortalecen sus habilidades de investigación acompañado de una autorregulación para la elaboración y corrección de sus propuestas posterior al asesoramiento del docente. La docencia de la investigación implica no sólo la delimitación y teorización del objeto de estudio sino el estudio de la realidad bajo enfoques y metodologías que contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento. Por lo que el docente busca alternativas pedagógicas que favorezcan la efectividad de sus estrategias de enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en sus alumnos.

Con relación al primer objetivo de investigación que consiste en conocer la forma en que los docentes del área de investigación de la Facultad de Educación de la Unicentro seleccionan las estrategias, materiales y recursos de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje, se concluye que los principales retos didácticos empleados por los profesores son aquellos que involucran el trabajo creativo de los estudiantes. Cada grupo de estudiantes es distinto cada semestre lo que obliga al profesor a practicar una continua autorregulación de las estrategias de enseñanza para lograr la efectividad de los principios didácticos que

aplica en el aula, además de adaptar o modificar las estrategias de enseñanza, recursos didácticos, objetivos y propósitos de aprendizaje para que, al menos desde una visión ideal del aprendizaje, sus estrategias se adapten a las características del grupo y temáticas a estudiar.

La enseñanza de la investigación-acción, aquella hacia la que la mayoría de nuestros participantes orientan sus estrategias, requiere mayor aplicación del pensamiento autocrítico y desarrollo de la creatividad. Los profesores que practican la investigación-acción en su propia práctica docente para ajustar su enseñanza, tienen resultados favorables que se visibilizan en las competencias que desarrollan sus estudiantes.

Con relación al segundo objetivo de investigación que buscó identificar la forma en que racionalizan (explican) la selección y organización de las estrategias materiales y recursos empleados para la enseñanza de la investigación educativa, se concluye que el docente parte de lo que conoce para llevar al estudiante al conocimiento, comprensión y aplicación de lo que está aprendiendo, es decir, va fomentando distintos niveles de desarrollo de competencias particulares en el área de la investigación particulares para cada estudiante. En la actualidad existen distintos materiales didácticos para la elaboración de proyectos de investigación. Las bibliotecas físicas y digitales cuentan con una amplia variedad de recursos bibliográficos, sin embargo, al ser materiales generalizados, los estudiantes no encuentran la orientación enfocada en su tema de investigación. De ahí que el docente requiere trabajar esa teoría general sobre la aplicación o la construcción de conocimientos mediante propuestas de investigación utilizando tantas estrategias y recursos didácticos sean necesarios, sobre todo cuando requieren particularizarse a las características, capacidades y necesidades del grupo, además, de los temas de estudio que se estén desarrollando los estudiantes.

Estos hallazgos ponen de relieve la importancia de continuar en el estudio de los procesos de formación de estudiantes de licenciatura, en particular identificamos que es necesario analizar las prácticas de los profesores desde la visión de los estudiantes y los recuentos de sus experiencias con sus profesores, tutores y asesores durante su formación en el área de investigación educativa.

De esta manera considerar una generalización de un método didáctico es complejo, puesto que diseñarlo de manera adaptable a cualquier grupo de estudiantes es difícil de lograrse.

Algunos de los docentes que son asignados para la enseñanza de la metodología de la investigación no siempre cuentan con la experiencia y competencia de la práctica investigativa. Es decir, no cuentan con producción científica que les permita entender los procesos de aprendizaje continuo que se vive en el proceso investigativo. Estos docentes

limitan su práctica docente en la elección de sus estrategias de enseñanza que establecen libros, manuales y algunas recomendaciones de otros docentes, pero que no garantiza el aprendizaje de los estudiantes sobre de la teoría metodológica, lo que se manifiesta en la puesta en práctica de dicha teoría en sus proyectos de investigación.

La enseñanza o la didáctica acerca de la investigación requiere entenderse como un proceso organizado y coherente en el cual interactúan: a) sujetos: tanto el docente y como los estudiantes del grupo; b) recursos: tecnológicos, digitales, humanos, económicos, actitudinales; c) contenido: teórico acerca de la metodología de la investigación y de los temas de investigación particulares de cada estudiante; d) actividades: para la presentación y explicación de información que los alumnos aprehenden y utilizan posteriormente. De esta manera este proceso organizado y coherente de elementos logran una convergencia fomentando una participación continua tanto del docente como de los estudiantes para lograr la autonomía y reflexividad del estudiante en los procesos de construcción de sus proyectos de investigación.

Referencias

- Avilés Fabila, R. (2009). ¿Las funciones sustantivas de la universidad pública son realmente tres?: Intertexto con Laura Regil Vargas: Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. *Reencuentro*, (56), 66-69.
- Calvo, M. A. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles educativos*, 31(124), 22-41.
- Campos, M. A. (2019). *Investigar la educación: el compromiso de saber*. IISUE educación.
- Campos, M. A. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- De Ibarrola, M., y Anderson, L. W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. ANUIES.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2007). *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. AIQUE Educación.
- Ibarra-López, P. (2007) La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV(3). <https://lc.cx/HX1Vn8>
- Legarralde, M., Margueliche, J., y Cotignola, M. (2017). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El desafío de asegurar el lazo académico: iniciativas institucionales y saberes docentes. En M. Ros, L. Benito, L. Germanin, S. M. Justianovich, *Inclusión y trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias* (pp. 26-43). EDULP.

- Mata Pérez, A. M., y López Esquivel, M. A. (2019). *La construcción de identidad en el investigador desde su pertenencia a las redes. Una mirada desde los investigadores de la REDMIIIE*. Congreso nacional de investigación educativa.
- Montero-Hernández, V., López Damián, A. I., y Carranza, J. (2021). La reflexividad en la investigación cualitativa: dilemas, estrategias y representación de la subjetividad del/la investigador(a) social. En O. Zuñiga Hernández, M. A. Terrazas Meraz, y M. L. Zorrilla Abascal, (eds.). *Habilidades de investigación en el posgrado: Estrategias metodológicas* (pp. 271-283). UNAEM-ICE.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Mosteiro García, M. J., y Postro Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En: L. P., Mororó, M. E. S., Couto, y R. A. M. Assis, (eds.). *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*, (pp. 13-40). EDITUS
- Mora-Olate, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211.
- Universidad Pública del Centro Sur. (28 de noviembre, 2023). *Comunidad tesis*. (s/f). Sitio oficial.
- Universidad Pública del Centro Sur. (29 septiembre 2023). *Legislación universitaria*. Sitio oficial.
- Universidad Pública del Centro Sur (noviembre 2021). *Modelo unicentro 2020*. Sitio oficial.
- Vargas, A. y Hernández Falcón, D. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista pedagogía universitaria* 11(3), 15.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. SUNY Press

Educating for research: Experiences at a state public university

Educando para a pesquisa: Experiências em uma universidade pública estadual

Verónica Lara López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos | Cuernavaca | Morelos | México
<https://orcid.org/0000-0002-1991-1926>
veronica.laralop@uaem.edu.mx

Ariadna Isabel López Damián

Universidad Autónoma de Guerrero | Chilpancingo | Guerrero | México
<https://orcid.org/0000-0001-9683-4998>
20376@uagro.mx

Abstract:

This chapter analyzes the ways in which professors from a state university carry out teaching of concepts and abilities related to research at the bachelor's degree level courses. The focus of this study is on their work in courses such as Research project, Research methods, and Dissertation seminars. For this, the chapter has been divided as follows. First, we discuss the context of state universities in Mexico and their particular struggles for higher education teaching and student graduation. Second,

we describe our analytical framework consistent of eight universal didactic principles, which include: the study of education as a scientific process; the systematization of the teaching and learning process; the connection, during class, of theory and practice, and of abstract ideas with concrete examples; the quest of making learning cognitively affordable for students; the use of strategies to help students to solidify knowledge; and, to guarantee, the conscious, creative, active, and independent work of students. We use this framework to compare the ideal teaching with the real strategies of faculty. Third, we describe the data collection and analysis methods employed in this study as guided by phenomenology. Forth, we present and discuss our findings, that is, the strategies and contents used by faculty during their courses. Lastly, fifth, we present the conclusions and suggestions for higher education courses.

Keywords: teaching Practice; Higher Education; Reflexivity

Resumo:

Este capítulo analisa as maneiras pelas quais os professores de uma universidade estadual ensinam conceitos e habilidades relacionados à pesquisa em cursos de graduação. Este estudo se concentra no trabalho deles em cursos como Projeto de Pesquisa, Métodos de Pesquisa e Seminários de Tese. Para tanto, o capítulo foi dividido da seguinte forma. Primeiro, discutimos o contexto das universidades estaduais no México e suas dificuldades específicas com o ensino superior e a graduação dos alunos. Em segundo lugar, descrevemos nossa estrutura analítica que consiste em oito princípios didáticos universais, que incluem: o estudo da educação como um processo científico; a sistematização do processo de ensino e aprendizagem; a conexão, durante a aula, da teoria com a prática e de ideias abstratas com exemplos concretos; a busca para tornar a aprendizagem cognitivamente acessível aos alunos; o uso de estratégias para ajudar os alunos a solidificar o conhecimento; e a garantia do trabalho consciente, criativo, ativo e independente dos alunos. Usamos essa estrutura para comparar o ensino ideal com as estratégias reais dos professores. Em terceiro lugar, descrevemos os métodos de coleta e análise de dados empregados neste estudo, orientados pela fenomenologia. Em quarto lugar, apresentamos e discutimos nossos resultados, ou seja, as estratégias e o conteúdo usados pelos professores durante seus cursos. Finalmente, em quinto lugar, apresentamos conclusões e sugestões para cursos de ensino superior.

Palabras chave : Prática de ensino; Ensino superior; Reflexividade.

El proceso cognitivo en el rendimiento académico para el aprendizaje del inglés

Martha Romero Zárate

Resumen:

El aprendizaje de una lengua extranjera involucra no solamente aprender vocabulario, estructuras gramaticales y la práctica de diálogos, si no también conocer cómo estos son adquiridos y cómo son estructurados. Los procesos cognitivos cobran un rol importante para conocer cómo los estudiantes universitarios logran procesar las estructuras del idioma a fin de que desarrollen una mejor articulación de ideas con cohesión y coherencia. En virtud de lo anterior, se aprecia la importancia de comprender y explicar los procesos cognitivos que se involucran durante el aprendizaje de una lengua extranjera y qué estrategias aplican los aprendices, así como éstas impactan en su rendimiento académico. Se presenta un estudio cualitativo el cual permite analizar aquellos procesos cognitivos que están inmersos durante el aprendizaje del inglés, ya que, para poder expresar una idea u opinión, ésta debe estar bien estructurada para que el receptor pueda comprender el mensaje, ya sea este oral o escrito. La técnica de investigación es la entrevista a profundidad para indagar sobre aquellos procesos que circundan en torno del aprendizaje del idioma inglés. El aporte de dicho estudio puede contribuir al campo de investigación sobre los procesos cognitivos básicos y complejos que se desarrollan durante el aprendizaje del inglés, los cuales tienen injerencia en el rendimiento académico de los universitarios, y que a su vez permiten el desarrollo de competencia lingüísticas para desarrollar una comunicación más fluida.

Palabras clave:

Proceso cognitivo; lengua extranjera; motivación.

Romero Zárate, M. (2024). El proceso cognitivo en el rendimiento académico para el aprendizaje del inglés. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.), *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 243-258). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c318>



Introducción

En la actualidad, debido a los cambios tan significativos de los tiempos modernos el aprendizaje de algo para desarrollar alguna habilidad se torna importante para que el ser humano sea competitivo. Y para que éste lo logre se requiere de un proceso de aprendizaje donde entran en juego capacidades, ya sean de tipo cognitivo o manual. Para comprender mejor el concepto de aprendizaje, se aprecia que es "... un cambio perdurable de la conducta o de la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia". (Schunk, 1997, p.2)

Para el caso del aprendizaje de un idioma, se requiere del desarrollo de capacidades cognitivas para comprender mejor las estructuras del idioma y poder hacer una diferencia entre una lengua y otra; ya que se ponen en juego habilidades lingüísticas para poder entablar una comunicación en una lengua extranjera.

Ahora bien, para tener una idea más clara de esto al respecto, el aprendizaje de la lengua consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. Para lograr el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se requiere de un aprendiz que sea capaz de llegar a dominar las estructuras del idioma en una situación comunicativa, con una actitud dispuesta al aprendizaje del idioma; por el contrario, su aprendizaje sería nulo Muntzel (1995).

El ser humano tiene la capacidad innata de aprender cualquier idioma, dependiendo del contexto en el cual se desenvuelve, de ahí la importancia del ambiente en el cual se desarrolla; éste al nacer viene equipado con una predisposición por aprender cualquier idioma; esto lo explican Blakemore 2007 (como se citó en Urgilés, 2016, p. 228), basándose en observaciones directas, afirma haber detectado que esta predisposición para aprender una lengua está presente antes del nacimiento, "in útero" y que con "solo con unos días de vida, los bebés que oyen el sonido "a" abren la boca de modo que corresponde a este sonido, y si se trata de la "e" la abren de otra forma.

La edad juega un rol importante, pues a menor edad, mejor ritmo de aprendizaje, ya que es más fácil para un niño aprender y procesar la información de una lengua como vocabulario y estructuras que para un adulto, aunque no imposible, es decir, un niño puede aprender más rápido una lengua que éste último. En cuanto al factor social, se observa que la escuela, la familia, el contexto, los medios de comunicación, la situación geográfica y si el ambiente escolar es bilingüe o no influyen para que se realice un aprendizaje. Por lo que, el elemento pedagógico será determinante para considerar las metodologías adecuadas de enseñanza aprendizaje. De este modo la actitud juega un

papel muy interesante debido a que este factor está ligado a la predisposición para que los estudiantes procesen más información para el aprendizaje de un idioma.

El proceso cognitivo en el aprendizaje de una lengua.

La información provista otorga un panorama para introducir la comprensión de la función del proceso cognitivo en el aprendizaje de una lengua como es caso del idioma inglés. La cual coadyuva a comprender como se procesa la información del ser humano en el plano cognitivo, ya que representan la parte medular para llevar a cabo la investigación que pretende comprender y explicar los procesos cognitivos que realizan los estudiantes de nivel superior en el momento de adquirir y aplicar los conocimientos de una lengua extranjera.

El término cognición viene del latín *cognoscere* “conocer” es la facultad del ser humano para procesar información a partir de una percepción, el conocimiento adquirido (experiencia), donde los procesos que intervienen, por mencionar algunos son: el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria y la toma de decisiones Lupón, Torrents y Quevedo (2012). De acuerdo con Neisser (2006 como se citó en Lupón, 2012), hay un conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial entrante (input), es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada se le denomina cognición; de los cuales se pueden distinguir dos grupos de procesos cognitivos, básicos y complejos. En los procesos complejos se ubican el lenguaje, pensamiento e inteligencia, mientras que en los procesos básicos o simples se encuentran la atención, la percepción, el aprendizaje y la memoria. En ésta última se puede apreciar que es esencial para que los estudiantes recuerden los conocimientos que aprenden en lengua extranjera para aplicarlos después, lo cual conlleva a los universitarios realizar un proceso cognitivo, el cual le contribuye a la formulación y transmisión de sus mensajes.

A continuación (Lupón 2012. p. 21-24), describe los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera y que dan soporte para esta investigación.

- **La atención:** Se relaciona estrechamente con la voluntad, esta se activa para buscar y seleccionar información, y con base en ello se ponen en marcha conductas vehiculadas por los estados de activación fisiológica, la experiencia previa, la dotación genética, etc.
- **La memoria:** Involucra un conjunto de procesos que ocurren a partir de la percepción de la información, sea consciente o inconscientemente: 1. Codificación, consiste en organizar la información de forma que se le pueda dar un significado para poder recordarla (anotar las ideas principales de un texto, utilizar imágenes

mentales, etc.). 2 almacenamiento, mediante el cual se retiene la información codificada por un tiempo determinado; la memoria a corto plazo (MCP), y la memoria a largo plazo (MLP). 3 recuperación, consistente en localizar una información concreta de entre toda la almacenada.

- **La percepción:** Es el proceso de extracción activa de información de los estímulos, y elaboración y organización de representaciones para la dotación de significados. Tiene su origen en la interacción física que se da entre el medio y el organismo a través de los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto).
- **El pensamiento:** se refiere a la capacidad de generar ideas, crear, solucionar problemas, tomar decisiones o argumentar; se encuentra el pensamiento deductivo, inductivo, analítico, creativo, y crítico.
- **El lenguaje:** Es esencial para el desarrollo de otros procesos cognitivos, implica conocer y utilizar un conjunto de signos para realizar una comunicación.

Resulta relevante mencionar que los dos grupos de procesos cognitivos (básicos y complejos), tienen lugar en esta investigación, ya que al aprender una lengua extranjera es necesaria la aplicación de la atención y la memoria para aprender verbos, recordar significados (vocabulario). Y desde luego el lenguaje y el pensamiento para el procesamiento de ideas que bien pueden ser orales y escritas, pues para producir esas ideas deben existir una cohesión y una coherencia para que los mensajes que son transmitidos sean entendidos. La atención desde luego que también juega un papel importante, porque sin esta, el estudiante no podría concentrarse para adquirir los conocimientos nuevos.

En este sentido, los procesos cognitivos previamente señalados permiten comprender cómo los estudiantes realizan procesos cognitivos para el aprendizaje de un idioma, pero considerando también que estos procesos logren el desarrollo de las competencias lingüísticas (hablar y escribir, leer y escuchar). La redacción y la habilidad del habla involucran un trabajo cognitivo complejo, ya que el estudiante debe aprender a organizar sus ideas para sustentar lo que piensa o para saber que decir en una comunicación oral o escrita. Por lo anterior (Flower y Hayes, 1996, p. 194), señalan que:

la escritura además de la apropiación del código involucra una serie de operaciones mentales que determinan la forma cómo se genera, se relaciona y se organiza un texto a través de subprocesos como la planificación, la textualización y la revisión.

Por otro lado, Martín (2001), menciona que, al considerar los procesos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera, se debe considerar tanto la competencia comunicativa como la gramatical.

Es pertinente mencionar que durante el aprendizaje de un idioma los estudiantes deben desarrollar competencias para poder comunicarse, ya sea de forma oral o escrita, esto representa un trabajo arduo como lo explica Sharpless (2009 como se citó en González 2016), existe una estrecha relación entre la lengua escrita y la oral porque no sólo contribuye al dominio progresivo de la composición escrita, sino que puede multiplicar las oportunidades para la comunicación al integrar habilidades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El ejercicio cognitivo en los estudiantes demanda desarrollar actividades que involucren la atención, la memoria, la percepción, la comprensión, etc. con el fin de que pongan en práctica y desarrollen el potencial cognitivo que tienen, con actividades acordes con las necesidades de los jóvenes universitarios, para que logren desarrollar las competencias lingüísticas.

Procesos cognitivos en el desarrollo de las competencias lingüísticas.

En el nivel superior se observa la importancia de que los estudiantes universitarios demuestren su capacidad de análisis en la comprensión de textos pues a partir de ellos, los estudiantes pueden expresar sus ideas ya sea en forma oral o escrita, ya sea para reportar, resumir o debatir un tema. Para Grabe (1993 como se mencionó en Pereira 1999), el proceso de comprensión de textos se concibe como una actividad metacognitiva, autorregulada por el lector, que requiere de la aplicación de actividades de alto nivel cognitivo, donde se conjugan conocimientos declarativos y procedimentales. De ahí la necesidad de que el docente provea al universitario con las herramientas que permitan un desarrollo cognitivo para alcanzar el nivel de análisis que el universitario necesita para poder expresarse en una lengua extranjera.

Kuhn y Dean (1994 como se mencionó en Pereira 1999), señalan que una forma de apoyar el desarrollo metacognitivo en los aprendices es impulsarlos a reflexionar y a evaluar de forma consciente las actividades que realizan. Esto hace posible que el aprendiz intensifique su interés por lograr el propósito que persigue cuando ejecuta dichas actividades. Si los universitarios son impulsados a trabajar actividades que promuevan el desarrollo cognitivo en un idioma, será más fácil para ello procesar su información.

En cuanto a la competencia lectora en lengua extranjera se puede decir que es un proceso comunicativo complejo que le implica al universitario apropiarse del vocabulario y de la información para que logre el análisis y comprensión de la misma. De este modo, para Villalobos (2001 como se mencionó en Moncada y Belkys 2013. p. 124), “la lectura debe ser considerada una serie de transacciones entre el escritor y el lector teniendo como mediador el texto en un contexto social”. El estudiante universitario interpreta e integra la información que percibe pues hace uso de sus conocimientos previos. Es decir, todo lo que ha adquirido de su lengua materna para integrarlos en el aprendizaje de otro idioma.

Es importante que el lector los utilice para que se pueda enfrentar al aprendizaje del vocabulario y estructuras de otro idioma, así el lector puede interpretar lo que lee durante el proceso de la lectura, González-Marqués (1991 como se mencionó en Acevedo y Cañón 2012), plantea que durante la interacción lector-texto se activan esquemas cognitivos pertinentes del lector y, a partir de la confrontación permanente de los esquemas con la información que va procesando, el lector se involucra de manera activa en un proceso de inferencias que le permitirá llevar a cabo de operaciones cognitivas en su intento de construir el significado del texto, esto le permite elaborar una representación coherente de sus contenidos.

Se ha mencionado la importancia de los procesos cognitivos en la competencia lectora, sin embargo, en la competencia de la redacción, estos procesos también juegan un rol de relevancia para esta investigación. Aguilera y Boatto (2007 como se mencionó en Gallego-Ortega et al., 2013), señalan que sus investigaciones muestran que los universitarios fundamentalmente tienen problemas con la planificación, producción y revisión de lo escrito; escriben de un modo bastante literal y no integran adecuadamente la información. Esto se ve reforzado desde la enseñanza, ya que generalmente no se orienta ni guía al estudiante en el proceso de escritura, sino que solo se atiende y se evalúa su resultado. Además, se suele prestar poca atención a la necesidad de enseñarles a los alumnos a adecuar su discurso a una situación comunicativa particular. Por lo que la labor del docente es proveer al universitario con estrategias que le sean útiles para desarrollar la competencia de la redacción.

Hayes y Flower (2009 como se mencionó en Gallego-Ortega et al., 2013), enuncian tres procesos cognitivos de carácter interactivo y recursivo para desarrollar la redacción:

- La planificación del borrador mental, es decir, la búsqueda y generación de ideas, su organización, el establecimiento de metas y el pensamiento de la audiencia
- La transcripción textual, esto es, la redacción física de palabras que expresan ideas, siguiendo los convencionalismos lingüísticos y la linealización escrita de las mismas.
- La revisión simultánea y final del producto, o sea, la evaluación y modificación de lo producido.

Cuando el aprendiz intenta redactar, lo hace sin considerar que su texto debe tener una alineación de sus ideas, la coherencia entre los párrafos que escribe, de ahí la necesidad de que éste sea provisto de estrategias cognitivas para realizar la producción de sus textos con cohesión y coherencia. Para que el universitario lleve a la práctica los elementos antes citados, se involucra no sólo poner en juego procesos cognitivos, sino también procesos

autorreguladores, donde la perspectiva social y cognitiva del aprendizaje toman lugar. Rincón Camacho et al. (2015), señalan que la autorregulación se manifiesta a través de los procesos autónomos y voluntarios de quien escribe, es una tarea de resolución de un problema e involucra la toma de decisiones de forma permanente.

Para que esta competencia lingüística redactora se realice, el estudiante requiere de una actividad motivadora para llevarla a la práctica, la motivación juega un rol en este aspecto como señalan Rincón Camacho et al. (2015), lograr que un individuo se autorregule en el ejercicio de la escritura, es posible siempre y cuando esté motivado a escribir y se comprometa decididamente con la elaboración de un texto.

De este modo, se consideran tres aspectos importantes que atiende la autorregulación en la escritura, los cuales son: En primer lugar, el sujeto se plantea metas claras, acordes con las demandas del texto y elabora un plan de acciones consecuente con tales metas. En segundo lugar, el sujeto está en constante monitoreo, por medio de una observación sistemática del desarrollo del texto en función de la meta. En tercer lugar, se autoevalúa para verificar qué tan cerca o qué tan lejos está su texto de la meta planteada; finalmente, realiza acciones concretas frente al proceso, si se requiere (Rincón Camacho et al., 2015, p 24).

Cuando existe una motivación el estudiante es capaz de realizar sus tareas sin mayor dificultad, de lo contrario no podrá lograrlo, si la motivación tiene lugar en la autorregulación, entonces ésta le corresponde como una labor al docente para que el aprendiz desarrolle su capacidad de escritura.

En cuanto a la competencia auditiva, los procesos cognitivos también tienen lugar para el aprendizaje del inglés. Para que un aprendiz comprenda lo que escucha debe poner en juego toda su atención para captar la información que escucha del hablante, así podrá procesar la información que recibe y dar respuesta a lo que escuchó anteriormente y se pueda establecer una comunicación como lo menciona Gauquelin (1982 como se citó en Rodríguez, s/f), nadie cuestiona que la audición es la vía principal por la que se establece la comunicación entre los seres humanos, a esto el autor también señala que oír no pone en juego más que los conductos del oído. Escuchar engloba todo el circuito del pensamiento por lo que para Casani (1983 como se citó en Rodríguez, s/f), escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente.

En este marco el estudiante debe poner toda su atención no sólo para oír lo que le dicen sino más bien para escuchar lo que le dicen, de esta manera, al escuchar, el universitario pone su atención en concentrarse por los sonidos (palabras) que escucha, es decir diferenciar los sonidos para reconocer lo que escucha, posteriormente procesar para

dar respuesta a lo que escucha. Sin embargo, si no logra hacer esa diferencia se puede encontrar con dos problemáticas como apunta Koster (1987 como se citó en Rodríguez, 2002).

1. La variabilidad fonética, es decir la forma de realizar segmentos fonéticos, según el grupo fonético, el acento, la velocidad y el hablante. Entre las variaciones más conocidas cabe señalar: la variabilidad en la duración de vocales y consonantes, la velocidad, la asimilación, número y longitud de las pausas, familiaridad con la voz del hablante, calidad de la señal de habla, etcétera.
2. La segmentación, es decir, un determinado número de sonidos del habla se puede separar de varias maneras, pero, a veces, los oyentes de una lengua extranjera no logran segmentar correctamente la señal hablada.

Estos problemas auditivos se pueden pulir ejercitando la habilidad auditiva de forma continua para que el cerebro reconozca e identifique los sonidos que escucha; de tal forma que el código del habla se refuerce en la medida de que tanto un hablante y oyente logren identificar y comprender lo que escuchan, ambos participando de forma activa. Lynch y Mendelsohn (2002 como se citó en Rodríguez 2018), infieren que el oyente no es un sujeto pasivo, pues para lograr comprender el mensaje y establecer una comunicación se necesita activar un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación del discurso o texto pronunciado oralmente. Por lo que, tanto el emisor como el receptor son activos en el envío de éste. Cuando el estudiante logra diferenciar los sonidos (palabras) que escucha es capaz de comprenderlos, por lo que involucra una serie de procesos complejos desde la percepción y procesamiento de la información.

Hasta aquí se ha explicado la importancia de los procesos cognitivos en la lectura, la escritura y la comprensión auditiva para el desarrollo de las competencias lingüísticas, en seguida se abordará también la implicación que estos procesos tienen en la competencia comunicativa (oral).

Para que el ser humano pueda desarrollar la habilidad comunicativa requiere que éste cuente con la capacidad para desarrollarla y aplicar estrategias donde el punto esencial es el input, es decir la información entrante, que es la que el ser humano capta y procesa para lograr la comprensión del mensaje que percibe donde pone en juego el almacenamiento de la información y la memoria, como lo menciona Díaz Barriga (2002 como se citó en Hernández y Irquierdo, 2015), las estrategias cognitivas pueden definirse como aquellas operaciones mentales que el individuo realiza al momento de aprender, e incluyen: comprensión de los procesos de almacenamiento y memoria, y procesos de uso y recuperación de la información. Además, O'Malley y Chamot (1990 como se refirió en Hernández y Izquierdo, 2015) hacen referencia a que estas estrategias se vinculan con

el saber hacer y saber proceder con la tarea y la información entrante (*input*) y con los elementos del ambiente

Motivación y el rendimiento académico.

Para que el ser humano sienta el impulso por realizar algo debe tener una razón para llevarlo a cabo, la decisión que tome lo puede llevar al éxito o al fracaso; a este se le llama motivación y forma parte de la vida diaria. Ésta enfocada al ámbito educativo y contribuye a que los estudiantes asuman una actitud para desarrollar sus actividades académicas de forma más favorable. De este modo, para el aprendizaje de una lengua extranjera coadyuva a que los universitarios se sientan motivados por aprender un idioma como es el inglés apreciando los beneficios que provee al campo profesional, donde puede ser aplicado ya sea para continuar un posgrado, un empleo mejor remunerado, impulsar un negocio o bien conocer otras culturas.

La motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera como es el inglés juega un rol de importancia debido a que esta influye de tal manera en los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pues existen factores internos como externos que influyen para alcanzar los objetivos, las motivaciones que mueven a los estudiantes por acceder al idioma están aunadas a las necesidades que tengan por aprender. Para Ussa,

las motivaciones internas o externas relacionadas con las necesidades de los estudiantes están ligadas a las aptitudes, el interesado en aprender una lengua extranjera será quien conjugue, de la mejor manera posible, estos aspectos con el fin de lograr resultados excelentes. (2011, p. 115)

Desde esta perspectiva se puede mencionar que para que los estudiantes logren objetivos favorables en la etapa del aprendizaje de una lengua desarrollando procesos cognitivos, y por ende, desarrollar las competencias lingüísticas productivas y receptoras es necesario partir de una motivación, lo cual impacta en el rendimiento académico del estudiantado.

Ahora bien, ¿Y qué es la motivación? Hamers (1981 como se citó en Espí y Azurmendi, 1996), define la motivación como el esfuerzo consentido por un individuo para alcanzar un fin. Y para Gardner (1985 como se citó en Espí y Azurmendi, 1996), la motivación es aprender una lengua, es una combinación del deseo por aprenderla, el esfuerzo desarrollado en esa dirección y las actitudes favorables hacia el aprendizaje. De acuerdo con este autor la motivación y las actitudes influyen en la adquisición de la lengua extranjera porque orientan al individuo a buscar oportunidades por aprenderla. La motivación, ya sea

intrínseca o extrínseca juega un papel primordial al aprender un idioma, el docente puede apoyarse en alguna de estas para llevar a cabo su labor de tal manera que los estudiantes se interesen por el aprendizaje de éste.

Cuando un profesor de la enseñanza de las lenguas logra que sus aprendices enfoquen su atención por aprender una lengua como es el caso del idioma inglés, por considerarse importante para el mundo de los negocios, no sólo habrá logrado despertar ese impulso por el aprendizaje, sino también la mejora el rendimiento académico de los universitarios.

De este modo Quiroz y Franco (2019), señalan que el rendimiento académico no sólo gira en torno al estudiante, sino también la motivación, el bienestar psicológico, el tipo de inteligencia, servicios de apoyo, así como también las condiciones cognitivas que tienen una influencia importante. Crear condiciones para que el aprendiz desarrolle procesos cognitivos implica diseñar actividades que permitan a éste trabajar bajo ciertas actividades que impliquen la labor intelectual, por ejemplo, los ensayos, los resúmenes o exposiciones orales que dan aporte a habilidad comunicativa y escrita en el inglés.

Cervantes et al. (2020), arguyen que para que los estudiantes alcancen un rendimiento académico de calidad, necesitan que la información que reciben debe ser congruente, ésta a su vez recibida a través de los sentidos vista, oído y tacto que se ven ligados a los estilos de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, agregan que se podrán desarrollar procesos cognitivos como la relación de información, análisis y síntesis, que los estudiantes en un nivel superior deben alcanzar.

Desde esta perspectiva, se aprecia que algunos de los procesos cognitivos que los estudiantes universitarios pueden aplicar durante el aprendizaje del idioma es: pensar, analizar, reflexionar ideas con concordancia y desarrollar la habilidad comunicativa, ya sea oral o escrita para transmitir sus mensajes, para que estos a su vez sean entendidos, y de esta forma dar inicio las competencias lingüísticas comunicativas.

Metodología

Para poder llevar el estudio que dé respuesta a qué procesos cognitivos desarrollan los estudiantes universitarios durante el aprendizaje del inglés, fue necesario considerar un análisis de los testimonios que se recabaron de entrevistas semiestructuradas bajo un enfoque hermenéutico interpretativo. El cual, bajo esta premisa permite conocer aquellos elementos que circundan en torno al idioma, tales como las emociones, los procesos cognitivos y las competencias lingüísticas que tienen un impacto en el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. La población de estudio fue conformada por estudiantes universitarios entre los 18 y 23 años de edad, 25 varones y 29 mujeres de octavo y noveno semestres.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los testimonios dan cuenta de que los universitarios al haber aprendido los contenidos básicos de los primeros semestres, éstos les aportan cierta solidez en los conocimientos del inglés, ya que en ellos adquieren vocabulario, verbos, la formulación de enunciados sencillos y complejos, así como actividades que involucren la práctica de dicho idioma. Para una parte de los universitarios les es difícil concentrarse en lugares donde se presenta el ruido, por lo que acuden a sitios silenciosos como una habitación cerrada o la biblioteca para poder concentrarse a realizar una tarea como ensayo o resumen sobre un tema tratado en clase.

Sin embargo, para otra parte del alumnado, el bullicio no representa ninguna dificultad para lograr la concentración y realización de sus labores académicas, por lo que se aprecia para que los universitarios puedan procesar la información en inglés depende de sus estilos de aprendizaje. Se aprecia entonces que, los procesos cognitivos básicos que realizan son la concentración, la atención y la memoria, en cuanto a los complejos son la abstracción de la información plasmada en la forma en la que los estudiantes expresan sus ideas en una redacción en otro idioma.

Cuando realizo mis actividades trato de concentrarme recordando lo que he visto en los cursos anteriores, de esta manera logro rescatar el vocabulario y la forma de cómo debo redactar y organizar mis ideas para que el profesor entienda mi escritura. (E. 11)

Necesito de un lugar tranquilo porque si me distraigo no logro concentrarme, esto para recordar las palabras y los verbos que aprendí para redactar bien mis textos, es decir, debo tener cuidado en utilizar bien el tiempo de los verbos para que mi escrito tenga sentido de acuerdo con el tiempo de la redacción. (E. 28)

Por otro lado, al preguntarles cómo logran entender un audio en inglés, ya sea una canción o video corto, ellos argumentan que tratan de concentrarse en reconocer palabras que ya han aprendido, y que se apoyan en las imágenes que aprecian para poder extraer el contenido del video. Cuando se enfrentan al momento de contestar preguntas abiertas sobre este material, aplican las estructuras del idioma para que sus respuestas tengan coherencia.

Primero veo las preguntas, qué me dicen al momento de leer y voy encontrando la respuesta y la coloco, pero si se trata de una pregunta abierta, entonces doy mi opinión y trato de reflexionar sobre lo que voy a decir para que mis ideas sean entendibles. (E. 45)

Al momento de preguntarles como logran estructurar una idea en forma oral, los universitarios comentan que tratan de hacer una relación entre el idioma materno (español) con el inglés, por ejemplo, el adjetivo va antes del sustantivo, una oración se forma con un sujeto-verbo-complemento, de este modo siguiendo esta estructura logran organizar sus ideas y las comunican para poder expresarse detallando algunas actividades que ellos realizan o bien sus opiniones.

Al momento de querer hablar en inglés, recuerdo cómo nos han enseñado en las clases a formar las oraciones, y trato de recordar cómo debo organizar mis ideas, me he dado cuenta que con la práctica se hace más fácil y va saliendo de forma natural. (E. 19)

En cuanto a la competencia lectora, los aprendices han señalado que para lograr la comprensión de textos se basan en palabras claves como cognados, imágenes de la lectura, la numeración de los párrafos, la idea central del tema y lo que el autor de la misma quiere transmitir. No obstante, se han enfrentado a vocabulario nuevo que no conocen y para poder discernir su significado, se apoyan en inferencias entre las líneas anteriores para tratar de adivinar su contenido, de este modo logran entenderlo.

Realizar una lectura no es del todo muy fácil, porque en ella se necesita cierto grado de nivel de vocabulario, cuando no entiendo una palabra leo varias veces lo que el autor quiere decir, de esta forma encuentro el significado de la palabra descubriendo el contenido de la lectura y también la idea principal. Me causa un poco de estrés, pero, sí logro entender lo que estoy leyendo, de este modo puedo contestar los ejercicios de la lectura. (E. 35)

Al llevar a cabo el análisis de resultados se pudo apreciar que los estudiantes hacen uso de procesos cognitivos básicos y complejos, desde poner atención para concentrarse, recordar información previa, hasta reflexionar y analizar la forma en cómo van a organizar la información que van a transmitir para que sus mensajes tengan cohesión y coherencia; de este modo se observa que al realizar dichos procesos impactan en el mejoramiento académico de los universitarios.

Discusión

En la presente investigación se ha encontrado que los universitarios para poder realizar procesos cognitivos en el idioma inglés, desarrollan una serie de pasos de forma inductiva, es decir, que ya han aprendido como realizar el análisis de cómo organizar, estructurar, reflexionar sus ideas y cómo plasmarlas, gracias a las actividades previas de cursos anteriores que les han servido de base, lo que conlleva a que realicen un proceso

cognitivo de memoria a largo plazo para recordar lo aprendido. Toman notas de los nuevos conocimientos, con esto llevan a cabo un proceso cognitivo complejo al lograr hacer inferencias entre su lengua materna (español) y la lengua extranjera (inglés), lo cual conlleva a un mejoramiento académico que se aprecia en la entrega de trabajos mejor organizados y estructurados.

La motivación es una pieza clave durante el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes consideran que éste les proveerá la oportunidad de crecimiento laboral al poder extrapolar los conocimientos adquiridos, ésta les permite adentrarse con más entusiasmo a participar en las clases de inglés. Cuando los universitarios encuentran la razón por el aprendizaje logran desarrollar las competencias lingüísticas que se requieren para poder comunicarse de forma efectiva, logran abstraer la información analizando y reflexionando sus pensamientos, de este modo su lenguaje se aprecia coherente.

Además, su estado emocional incrementa, ya que esta motivación los provee con las herramientas necesarias para poder desempeñarse en la toma de decisiones y poder resolver problemas, de este modo los procesos cognitivos junto con las estrategias que aplican derivan en seres humanos con un razonamiento más alineado a sus objetivos por aprender el idioma inglés.

Conclusiones

Desarrollar las competencias lingüísticas no es una labor sencilla, conlleva una serie de pasos en conjunto con la práctica de actividades que permitan que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en el día a día, preparándoles los escenarios apropiados como, por ejemplo, comunicarse en una situación laboral, redactar un reporte, enfocar su atención en videos para comprender su contenido y realizar lecturas para abstraer las ideas principales.

De la misma forma lograr que los aprendices alcancen un nivel de procesamiento cognitivo implica apoyar a los estudiantes a que realicen actividades como el resumen, la síntesis, el análisis, para una comunicación oral y escrita, apoyándoles a realizar inferencias para que sus pensamientos procesen ideas congruentes. De esta forma, sus emociones y sus actitudes hacia el aprendizaje del inglés se verán más reforzadas. Por último, se aprecia un elemento importante de mencionar, todo podrá ser posible con la práctica continua que el estudiantado esté dispuesto a realizar, pues sin ella, los procesos antes mencionados no podrían desarrollarse de forma efectiva. Y una vez que el universitario asuma su rol en el aprendizaje del idioma, se podrán apreciar avances significativos en el rendimiento académico, el cual impactará en su formación profesional.

Referencias

- Acevedo, S., y Cañón, L. (2012). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(2).
<https://lc.cx/FMApuT>
- Arango, O. (2013). Predictores psicolingüísticos de la adquisición y aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Avances en psicología latinoamericana*, 31(3), 546-555.
- Azurmendi Ayerbe, M. J., y Espí, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76.
- Cervantes, M., Llanes, A., Peña, A., y Cruz, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista venezolana de gerencia*, 25(90), 579-594.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto*. Asociación Internacional de Lectura.
<https://lc.cx/vJehpl>
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A., y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 599-623.
- Hernández, J., y Izquierdo, J. (2015). Metacognición y comprensión oral en L2. Observación de la práctica docente en nivel universitario. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 39-52.
- Lupón, M., Torrents, A., y Quevedo, L. (2012). Procesos cognitivos básicos. *Apuntes de psicología en atención visual*.
- Martín, A. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica*, 13, 215-234.
<https://lc.cx/VDogtr>
- Moncada, V., y Belkys, S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: una experiencia didáctica. *Acción Pedagógica*, 22(1), 122-131.
- Muntzel, M. (1995). Aprendizaje vs adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 13(21/22).
- Pereira, C. A. (1999). *La prensa diaria como recurso motivador de la lectura en las aulas* [Tesis de doctorado, Universidad de Santiago de Compostela].
- Quiroz, C., y Franco, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, XXVIII(55), 166-181.
- Rincón Camacho, L., Sanabria Rodríguez, L. B., & López Vargas, O. (2015). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Folios*, (43), 59-76.
- Rodríguez, N. (2018). La habilidad escuchar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. *Cuadernos de educación y desarrollo*.
<https://lc.cx/f8OrLC>
- Rodríguez, R. (2002). *La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos*. Università degli Studi di Milano.
- Schunk, D. (1997). *Self-Monitoring as a Motivator During Instruction With Elementary School Students*. ERIC.

Urgilés, G. (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia*, 20(1), 219-242.

<https://lc.cx/bWcUpr>

Ussa, M. C. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 107-116

The cognitive process in academic performance for English language learning

O processo cognitivo no desempenho acadêmico para o aprendizado do idioma inglês

Martha Romero Zárate

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | Puebla | México

<https://orcid.org/0009-0007-6600-5268>

martha.romeroza@correo.buap.mx

Abstract:

Learning a foreign language involves not only learning vocabulary, grammatical structures and practicing structures, but also knowing how these are acquired and how they are structured. Cognitive processes play an important role in knowing how university students manage to process language structures so that they develop a better articulation of ideas with cohesion and coherence. From the above, it is important to understand and explain the cognitive processes involved during learning a foreign language and what strategies learners apply, as well as these impact their academic performance. A qualitative study is presented which allows us to analyze those cognitive processes that are immersed during the learning of English in order to express an idea or opinion, it must be well structured so that the receiver can understand the message whether oral or written. The research technique is the in-depth interview to investigate the processes that surround learning the English language. The contribution of this study can contribute to the field of research on the basic or complex cognitive processes that are developed during the learning of English which have an influence on the academic performance which in turn allow the development of linguistic competence to develop more fluid communication.

Keywords: cognitive process; foreign language; motivación

Resumo:

Aprender uma língua estrangeira envolve não apenas o aprendizado de vocabulário, estruturas gramaticais e prática de diálogos, mas também saber como eles são adquiridos e como são estruturados. Os processos cognitivos desempenham um papel importante na compreensão de como os estudantes universitários conseguem processar as estruturas linguísticas a fim de desenvolver uma melhor articulação de ideias com coesão e coerência. Diante do exposto, é importante entender e explicar os processos cognitivos envolvidos no aprendizado de um idioma estrangeiro e

quais estratégias os alunos aplicam, bem como o impacto dessas estratégias em seu desempenho acadêmico. Apresentamos um estudo qualitativo que nos permite analisar esses processos cognitivos envolvidos no aprendizado de inglês, pois, para expressar uma ideia ou opinião, ela deve ser bem estruturada para que o receptor possa entender a mensagem, seja ela oral ou escrita. A técnica de pesquisa é a entrevista em profundidade para investigar os processos relacionados ao aprendizado da língua inglesa. A contribuição deste estudo pode contribuir para o campo de pesquisa sobre os processos cognitivos básicos e complexos que são desenvolvidos durante o aprendizado de inglês, que têm impacto no desempenho acadêmico dos alunos universitários e que, por sua vez, permitem o desenvolvimento da competência linguística para desenvolver uma comunicação mais fluente.

Palavras-chave: processo cognitivo; língua estrangeira; motivação.

Evaluación en la modalidad híbrida: retos y desafíos

Emma Navarrete

Resumen:

El documento aborda la evaluación en entornos de aprendizaje híbridos, destacando la importancia de métodos de evaluación tanto sincrónicos como asincrónicos para fomentar el pensamiento crítico y reducir la carga de trabajo docente. Se señala que las instituciones subestiman la presencia a largo plazo de la educación híbrida y carecen de un marco coherente de evaluación digital. La evaluación en el aprendizaje híbrido incluye la evaluación del rendimiento individual, la autoevaluación, la evaluación entre pares, el aprendizaje personalizado, rúbricas claras y alternativas en línea. Para superar los desafíos, se requiere una planificación integral, tecnologías educativas efectivas, capacitación continua del profesorado, adaptabilidad, comunicación abierta y retroalimentación constante. Se destaca la importancia de utilizar evaluaciones en línea, autoevaluaciones y estrategias metacognitivas para motivar a los estudiantes y fomentar el pensamiento crítico en entornos de aprendizaje remoto.

Palabras clave:

Evaluación; Aprendizaje híbrido; Pensamiento crítico; Tecnologías educativas; Autoevaluación.

Navarrete, E. (2024). Evaluación en la modalidad híbrida: retos y desafíos. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 260-274). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c319>



Introducción

En un mundo donde la tecnología y la enseñanza presencial convergen, nos enfrentamos a desafíos que afectan directamente a la forma en que evaluamos el progreso y el aprendizaje de nuestros estudiantes. A raíz de la contingencia sanitaria el aprendizaje en línea se convirtió en la herramienta principal de la enseñanza-aprendizaje, considerándose ésta como un modelo de enseñanza remota de emergencia y que ha impulsado el aprendizaje híbrido de enseñanza como un modelo más amigable.

El aprendizaje híbrido ha transformado la educación al fusionar la interacción en el aula con la flexibilidad de las plataformas en línea. Esta evolución, aunque llena de oportunidades, no está exenta de obstáculos, especialmente cuando se trata de evaluar de manera objetiva el rendimiento de los estudiantes.

Los avances tecnológicos han hecho que muchos docentes se sientan, como lo dice Acuña (2020), como una “generación en transición” que se ha visto obligada a seguir modelos híbridos con muy poco conocimiento del tema. Las demandas de este modelo de aprendizaje y los retos de la evaluación en línea representan todo un desafío que se ha considerado más pedagógico que tecnológico, ya que la capacitación en el uso de herramientas diseñadas para la evaluación de los contenidos de un curso en línea es muy amplia y accesible. A pesar de ello, los docentes siguen planteándose cómo evaluar de manera objetiva los contenidos de un curso híbrido, y cómo garantizar que las evaluaciones en línea sean a prueba de engaños y fraudes por parte de los alumnos.

El objetivo de este documento es presentar una perspectiva sobre la evaluación en el modelo híbrido que genere una reflexión sobre los retos y desafíos inherentes a la evaluación en el aprendizaje híbrido.

Enseñanza híbrida

El aprendizaje es un proceso complejo, no se trata sólo de lo que los estudiantes aprenden o saben, sino también de lo que pueden hacer con ello. No son sólo los conocimientos y las habilidades, sino también los valores, las actitudes y los hábitos mentales los que influyen tanto en el éxito académico como en el desempeño fuera del aula.

De manera general, se puede decir que para una instrucción efectiva es necesario crear un entorno de aprendizaje activo, centrar la atención en el alumno, conectar el conocimiento con sus experiencias o entornos cercanos, ayudar a los estudiantes a organizar el conocimiento, y proporcionar retroalimentación oportuna para que el alumno conozca qué necesita reforzar. Este enfoque tiene como objetivo proporcionar una imagen más

completa y precisa del aprendizaje, proporcionando así una base más sólida para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

El aprendizaje híbrido se vincula con un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y basado en competencias que combina la instrucción cara a cara con la interacción y la instrucción basada en computadora (Acuña, 2020). A fin de apoyar las sesiones presenciales en el aula, este modelo de aprendizaje engloba elementos de aprendizaje asíncronos, como ejercicios en línea, instrucción pregrabada en vídeo, materiales didácticos interactivos, etc. Cuando se planean adecuadamente, los cursos híbridos pueden combinar los mejores aspectos del aprendizaje presencial y en línea para hacer que la educación sea más asequible para los estudiantes (Engel y Coll, 2022). El éxito de un curso híbrido depende de la relación entre sus dos mitades, la presencial y la electrónica o en línea, así como de los siguientes elementos (Mendiola, et al., 2022):

- a. Un diseño pedagógico con una planificación didáctica clara, tanto en el aula presencial como en línea y evitar la improvisación.
- b. Espacios físicos y virtuales que ofrezcan diferentes actividades y situaciones de aprendizaje.
- c. Un entorno virtual claro y pedagógicamente bien construido, que brinde orientaciones, presente criterios de evaluación, así como actividades, y material que permita el trabajo autónomo.
- d. Un sistema continuo que facilite al docente el seguimiento del trabajo de los alumnos y llevar a cabo una evaluación continua. Es importante que el alumno perciba la presencia del profesor mediante una tutoría eficiente.

Al igual que con cualquier cambio importante, relevante, el éxito en la educación híbrida depende del dominio de las nuevas herramientas que ofrecen soluciones tecnológicas diseñadas para ayudar a las instituciones educativas en su búsqueda por adoptar el aprendizaje híbrido, pero elegir qué adoptar depende de la capacidad de:

- navegar y analizar cantidades crecientes de información,
- comunicarse eficazmente con los demás,
- ver a los alumnos como receptores activos de la información.

El reto consiste en ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje activas y atractivas, concentrarse en el proceso de evaluación, preparar a los estudiantes para que se adapten fácilmente a un futuro tecnologizado, que los docentes tengan en cuenta que este es un momento de transición, que estamos avanzando hacia un modelo de aprendizaje

híbrido y que “es hora de replantearse innovar no sólo en los recursos de aprendizaje, sino también en la evaluación online, buscando alternativas eficaces que garanticen el aprendizaje” (Acuña, 2022, secc 3, párr 7).

Algunas instituciones simplemente han visto esta modalidad educativa sólo como una alternativa rápida a un cambio necesario para garantizar la continuidad de la educación, subestimando su durabilidad en el tiempo. Sin embargo, la educación híbrida está presente y ganando fuerza a largo plazo, pero todavía se considera que esta modalidad carece de un marco de evaluación digital coherente.

Evaluación y aprendizaje híbrido

La evaluación, para Capó Vicedo et al. (2011):

es la actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, que tiene por objetivo proporcionar la máxima información para mejorar dicho proceso, reajustando objetivos, revisando críticamente planes, programas y recursos, y facilitando la máxima ayuda, así como orientar a los alumnos. (p. 139)

Siendo esta una de las etapas más importantes que se debe realizar de manera continua, no basta con hacerlo sólo al final de la actividad educativa, sino también antes, durante y después del proceso educativo. De acuerdo con Pimienta (2008), “evaluamos para algo; pero ese algo que finalmente se transformará en decisiones no tendría sentido si la evaluación de los aprendizajes no se dirigiera a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (p. 27). Al planificar la evaluación, hay que tener en mente la “colaboración”, la “creatividad” y el “pensamiento crítico”.

Debido a la situación de emergencia vivida, la evaluación en línea ha tenido un auge de forma forzada, si bien es cierto que cada vez más profesores están convencidos de la eficacia de la educación híbrida y promueven sus beneficios, a veces les resulta difícil forjar una nueva conexión pedagógica con sus alumnos y mucho más difícil desarrollar estrategias de evaluación en línea.

Sea cual sea la forma de evaluar, se debe explicar con claridad, qué se va a evaluar, para que el alumno desarrolle su actividad pensando en ello, así como identificar objetivos generales de aprendizaje para planificar la evaluación y ayudar a los profesores a reconocer que esta evaluación debe guiar gradualmente a los estudiantes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje (Morgan y O’Reilly, 2002, como se citó en Dorrego, 2006).

En la evaluación en línea, el objetivo es evitar seguir diseñando exámenes estructurados de la forma tradicional, como se hace en el aula, es decir, enfocados en definiciones, para que los estudiantes los completen. Lo ideal sería que la evaluación en línea se centrara en los objetivos y competencias de aprendizaje. Innovar en la evaluación significa dejar de lado los métodos tradicionales.

En otras palabras, la evaluación en línea en los cursos híbridos debe permitir el desarrollo de competencias para toda la vida y preparar a los estudiantes para el mundo real, garantizando al mismo tiempo la inclusión y la accesibilidad.

Entonces, ¿se pueden adaptar las pruebas de papel y lápiz a los exámenes en línea? Sí, con un cambio de enfoque y con la ayuda de las herramientas tecnológicas disponibles. Las prácticas de evaluación en línea bien estructuradas desafían al alumno a analizar contenidos educativos para demostrar conceptos. Estas pruebas, basadas en el conocimiento, deben rediseñarse para enfocarse en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (análisis, evaluación y síntesis), y proporcionar una retroalimentación constructiva, en lugar de la memorización.

Alternativas para la evaluación en línea

De acuerdo con Basogain-Urrutia (2021), el problema surge cuando se trata de evaluar en línea cuando se quiere hacer una simple transferencia de las formas de evaluación del aula al entorno virtual y tratar de garantizar, al mismo tiempo, tanto la integridad académica como la ausencia de malas conductas académicas durante el proceso del examen.

De acuerdo con Flores (2023), tanto la evaluación presencial como la virtual se deben considerar desde una perspectiva multidimensional, para lo que propone tres dimensiones, la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje, y la evaluación como aprendizaje. Según Sánchez-Mendiola y Ortega-Sánchez (2020, como se citó en Flores, 2023), en la primera, los profesores utilizan la información de la evaluación para adaptar sus estrategias de enseñanza y determinar el proceso mediante el cual los estudiantes adaptan sus estrategias de aprendizaje, mientras que, en la segunda, la evaluación para el aprendizaje, la retroalimentación permite la integración de la enseñanza y del aprendizaje por medio de un diálogo entre estudiantes y profesores. En la tercera, la evaluación como aprendizaje, pretende empoderar a los estudiantes dándoles más responsabilidad en el proceso de aprendizaje, con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico.

Algunas de las alternativas de evaluación pueden ser las siguientes:

1. Evaluaciones en línea basadas en el rendimiento

El uso de ambientes virtuales de aprendizaje (LMS) ayuda a paliar las carencias de la interacción física en el aprendizaje híbrido y permite llevar a cabo la evaluación de actividades basadas en el rendimiento que involucran la interacción física en este tipo de modalidad. Asimismo, a través de un LMS, los alumnos reciben retroalimentación inmediata una vez que realizan dichas actividades.

En el aprendizaje híbrido, la evaluación de las tareas basadas en el rendimiento es más difícil debido a la falta de interacción física, lo que puede ser resuelto mediante el uso de un LMS que permita a los alumnos realizar las tareas aplicando y mostrando lo que han aprendido, y tener retroalimentación inmediata del docente. Acuña (2022, sec 5, párr 2), sugiere como estrategias basadas en el rendimiento para medir diversos objetivos de aprendizaje, las presentaciones, los vídeos, las infografías, los mapas mentales o podcasts. Sin embargo, hay que tener claros los indicadores que se utilizarán para medir el aprendizaje alcanzado mediante rúbricas, lista de evaluación, entre otros instrumentos de este tipo.

2. Rediseño de exámenes tradicionales a cuestionarios en línea.

En un entorno presencial, las pruebas basadas en conocimientos, como los cuestionarios o los exámenes tradicionales, son los métodos preferidos para medir el progreso y el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, hay que enfocarse en preguntas desafiantes que impliquen situaciones para demostrar los conocimientos, evitando preguntas cuyas respuestas sean fáciles de encontrar en algún buscador.

3. Debate en línea

El debate tanto asíncrono como síncrono es otro método eficaz que se puede utilizar para evaluar en entornos híbridos. Esta alternativa permite a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades de evaluación, al tiempo que reduce la carga de trabajo de los profesores.

La tecnología permite crear discusiones fluidas, por ejemplo, se pueden diseñar actividades basadas en proyectos de grupos de discusión (foros virtuales) en los que los alumnos trabajen en colaboración para crear un proyecto, poniéndolos en portafolios online o wikis, de forma que quede constancia de todo el proceso y trabajo de los alumnos, subiendo cada alumno sus aportaciones y proporcionando después comentarios sobre el trabajo de otros grupos de acuerdo con una rúbrica determinada.

4. Utilizar preguntas abiertas

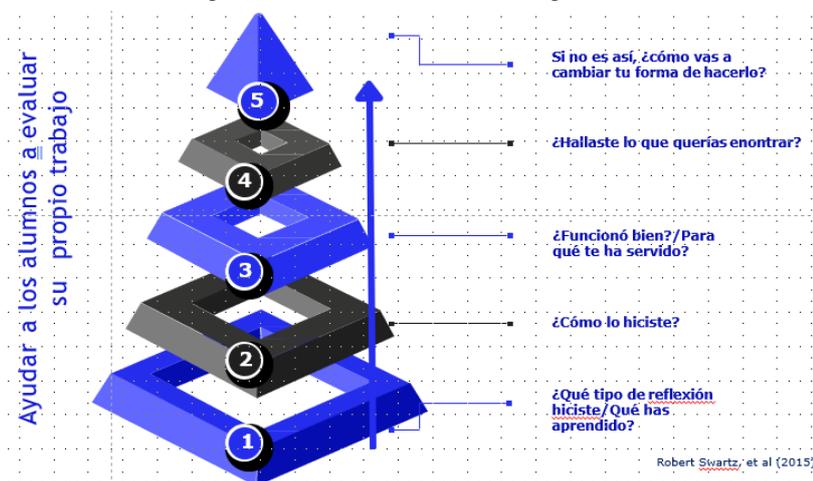
Este tipo de preguntas llevan a los estudiantes a explorar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, al tiempo que evalúan su comprensión general de un tema, y requieren más tiempo para que los alumnos piensen, organicen y escriban sus respuestas, por lo que fomenta el pensamiento crítico y es la más adecuada para evaluar el aprendizaje de alto nivel.

5. Autoevaluaciones

Estas pruebas ofrecen un verdadero impulso para motivar a los estudiantes y facilitar el aprendizaje a distancia, ante la lejanía física, la motivación del alumno depende en gran medida de su capacidad para ver sus progresos (Acuña, 2022, sec 5.5, párr. 1).

El modelo metacognitivo de Swartz et al. (2015), sugiere un trabajo sistemático que permite a los estudiantes aprender a pensar de manera efectiva y desarrollar estrategias de pensamiento flexible, crítico y creativo. Hay que considerar que los estudiantes de hoy están preparados para desarrollar al máximo todas sus capacidades, dejando atrás modelos de pensamiento rígidos, confusos, vagos o estrechos. Este modelo los ayuda a evaluar su propio trabajo, tiene que ver con reflexionar sobre cómo se piensa y cómo se aprende, de manera que toman conciencia de su proceso de aprendizaje.

Figura 1. Pirámide de la Metacognición.



Fuente: adaptada de Schwartz et al. (2015).

Este modelo de metacognición está relacionado con las competencias del siglo XXI, que ayudará a los alumnos a aprender a pensar, a hacerse preguntas, a indagar y a relacionar ideas, y a estimular aún más su pensamiento. Estas habilidades o competencias abarcan tanto habilidades cognitivas como no cognitivas. En el desarrollo de habilidades cognitivas están las habilidades mentales que se utilizan en actividades que desarrollan el pensamiento

crítico y la creatividad, habilidades interpersonales como colaboración y negociación, así como habilidades más personales como la autogestión y la capacidad de actuar de forma autónoma; mientras que en las habilidades no cognitivas se encuentran los patrones de pensamiento, sentimientos y comportamientos. Respecto a las actividades cognitivas altas, donde se evalúa la aplicación de lo aprendido, los estudiantes pueden incluir una autoevaluación a través de la reflexión y de la evaluación por parte de sus compañeros, sin embargo, la retroalimentación recibida por parte del profesor es, generalmente, más valiosa (Gallardo-Ortega, et al., 2017). Los ensayos, trabajos o presentaciones en equipo pueden ir seguidos de una actividad simple en la que identifiquen, por ejemplo, lo que más les llamó la atención o lo que más interés les causó.

Independientemente de las herramientas y el tipo de instrumentos que se usen, hay retos y desafíos que se deben mencionar para poderlos entender y tratar como oportunidades para darles solución.

Retos y desafíos

La enseñanza híbrida presenta diversos retos y desafíos en el ámbito de la evaluación del aprendizaje. De acuerdo con Galvis (2018) y Acuña (2022), entre los que pueden enfrentar los educadores en este modelo de enseñanza-aprendizaje están:

- a. La integridad académica que tiene que ver con la preocupación al realizar evaluaciones en línea sobre el riesgo de plagio. Para ello, las instituciones educativas deben contar con un software de detección de plagio para evitar las trampas. Hacer que las tareas se ejecuten a través de un sistema de este tipo puede detectar fácilmente si el estudiante está obteniendo las respuestas a las preguntas de la evaluación de fuentes externas, por ejemplo, en buscadores o sitios de donde el contenido se corte y pegue.
- b. La participación en línea, ¿cómo lograr que los estudiantes tengan una actividad constante en lo que corresponde a la parte virtual? Al evaluar la participación de los estudiantes en entornos en línea puede ser complicado. Algunos estudiantes pueden ser reacios a participar en discusiones virtuales o actividades en línea.
- c. Una retroalimentación eficiente no siempre se logra, ya que proveer una retroalimentación oportuna y significativa puede ser más desafiante en entornos híbridos, especialmente cuando se utilizan múltiples canales para la entrega del contenido y para la evaluación.

- d. El compromiso y la motivación en entornos en línea se vuelven complejos por la falta de interacción física y la autonomía demandada pueden afectar la participación de los estudiantes.
- e. La gestión del tiempo, tanto para educadores como para estudiantes, puede volverse más compleja en un entorno híbrido ya que va relacionada con el tiempo para preparar, crear e implementar.
- f. La evaluación de habilidades prácticas en algunas disciplinas como las ciencias experimentales, las artes, o las lenguas, es difícil, muchas veces, encontrar alternativas válidas que evalúen todas las competencias que esos campos requieren.
- g. La evaluación colaborativa en entornos virtuales es más desafiante que en los entornos presenciales ya que se da por hecho que esta actividad es solo para el entorno presencial por la relación entre los alumnos. Usar múltiples técnicas de evaluación como carpetas electrónicas, evaluaciones descriptivas, juegos de roles en línea, actividades basadas en escenarios, debates en línea, etc., ayudarán a lograr el trabajo en equipo de los estudiantes, además de que permitirán medir los resultados de los diferentes estilos de aprendizaje.
- h. El desarrollo de competencias. Tanto en los cursos como en las evaluaciones se debe tener presente el desarrollo de las habilidades del siglo XXI como objetivo educativo. Se trata de preparar a los estudiantes para hacer frente a las exigencias del mundo cambiante de nuestros días.
- i. La capacitación docente, para muchos docentes sigue siendo intimidante usar herramientas tecnológicas y más en la evaluación por la integridad académica que ya se mencionó. Por lo tanto, la capacitación docente debe ser continua ya que es crucial para superar esas resistencias, y no debe enfocarse únicamente en el aprendizaje del uso de herramientas que pueden quedar obsoletas y ser sustituidas por otras nuevas (Alfabetización Digital, s.f.), sino también en las herramientas pedagógicas para el diseño de instrumentos de evaluación.

Superar estos retos y desafíos requiere un enfoque integral que involucre la planificación cuidadosa de evaluaciones, la implementación de tecnologías educativas efectivas, la capacitación docente continua y la adaptabilidad para ajustar las estrategias según sea necesario. La comunicación abierta con los estudiantes y la retroalimentación constante también son clave para abordar estos desafíos en un modelo híbrido de enseñanza.

Por otro lado, a fin de que los educadores puedan obtener información relevante y apropiada sobre el proceso de aprendizaje se deben propiciar oportunidades para que los

estudiantes participen en actividades de autoevaluación, tareas colaborativas de resolución de problemas y conversaciones entre docentes y estudiantes. Lo que, aunado al diseño y la entrega sistemática de materiales didácticos pueden ayudar a los docentes a elegir los métodos y tecnologías de evaluación adecuados para mejorar el aprendizaje. Por ello, todos los docentes deberán recibir capacitación profesional adecuada en el uso de herramientas de evaluación modernas, y los estudiantes deberán contar con los recursos de software y hardware esenciales para hacer frente a esta tecnología.

En cuanto a evitar que el alumno engañe al sistema y haga trampa, Acuña (2022), indica que para:

Prevenir las trampas en las evaluaciones, muchas instituciones educativas están buscando alternativas, con el fin de crear un sistema robusto para endurecer los procedimientos de examen, aplicando medidas extremas con herramientas especiales o *plugins* para monitorear o supervisar a los estudiantes e incluso aplicar las pruebas con el uso obligatorio de la webcam encendida. (sec. 3, párr. 2)

Además de lo anterior, existen otras estrategias como las pruebas a libro abierto cronometradas, cuestionarios combinados, pruebas de bajo riesgo con actividades de autoevaluación o evaluaciones de desempeño individual (Rodríguez-Villalobos, et al., 2023). Sin embargo, es difícil decir que esto puede garantizar la integridad académica ya que los estudiantes siguen encontrando formas para engañar al sistema.

En relación con la retroalimentación y la gestión eficiente del tiempo en actividades de evaluación en línea, se pueden utilizar estrategias como incluir encuestas en línea, encuestas semanales, gestión activa de foros de discusión, dividir los proyectos grandes en proyectos más pequeños para que los estudiantes no se sientan abrumados y, también, diseñar rúbricas para usar como autoevaluación o revisión por pares.

Si bien las estrategias de implementación de la evaluación pueden diferir en varios entornos en línea, las evaluaciones deben ir de acuerdo con los objetivos del curso y medir de manera consistente las actividades de los estudiantes.

A fin de lograr una evaluación efectiva en el aprendizaje híbrido, hay que combinar herramientas y actividades que posibiliten la interacción con conocimiento nuevo, la práctica de esos conocimientos y la aplicación de estos en una variedad de actividades que además de evaluar el desempeño del aprendizaje a lo largo de un curso y durante las diferentes etapas del aprendizaje, desarrollen habilidades cognitivas y no cognitivas, mencionadas anteriormente. (Cedeño, 2019).

A pesar de los retos y desafíos, el aprendizaje híbrido ofrece oportunidades significativas para mejorar la evaluación educativa. La flexibilidad en el diseño de evaluaciones permite la incorporación de una variedad de formatos, desde proyectos colaborativos en línea hasta simulaciones virtuales. La retroalimentación inmediata, facilitada por herramientas digitales, fortalece la evaluación formativa y el desarrollo continuo del aprendizaje (Engel y Coll, 2022). La evaluación de habilidades prácticas a través de plataformas virtuales y la integración de herramientas de realidad virtual amplían las posibilidades de una evaluación auténtica y contextualizada.

Otras oportunidades de la evaluación, mencionadas por Viñas (2021); Velázquez-Ramírez (2022); Sacavino, y Candau (2022), son:

- a. Evaluación formativa mejorada. El entorno híbrido permite la incorporación de herramientas tecnológicas para la evaluación formativa en tiempo real, como cuestionarios en línea, encuestas y actividades interactivas. Estas herramientas pueden proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada.
- b. Flexibilidad en las evaluaciones. Los docentes pueden emplear una variedad de formatos, como proyectos, presentaciones, debates en línea, simulaciones y pruebas tradicionales, para evaluar diferentes tipos de habilidades.
- c. Colaboración virtual. Las evaluaciones grupales en plataformas colaborativas permiten que los estudiantes trabajen juntos independientemente de su ubicación física.
- d. Portafolios digitales. Los portafolios digitales permiten a los estudiantes no solo documentar sus logros académicos, sino que también muestren su desarrollo a lo largo del tiempo, lo que proporciona una visión más holística de su aprendizaje.
- e. Autoevaluación y evaluación entre pares. Con este tipo de evaluación, los estudiantes pueden reflexionar sobre su propio trabajo y proporcionar retroalimentación constructiva a sus compañeros, desarrollando habilidades de metacognición.
- f. Personalización del aprendizaje. La evaluación en el aprendizaje híbrido permite utilizar la tecnología para personalizar las evaluaciones, adaptándolas a estilos de aprendizaje individuales y ofreciendo recursos adicionales según las necesidades específicas de cada estudiante.
- g. Rúbricas claras y transparentes. Desarrollar rúbricas claras y transparentes para cada tarea de evaluación, facilitando la comprensión de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes.

Aprovechar estas oportunidades en el aprendizaje híbrido pueden mejorar la calidad de la evaluación, promover el compromiso de los estudiantes y proporcionar una comprensión más completa del progreso y logro académico.

Consideraciones finales

La evaluación en el aprendizaje híbrido es un terreno fértil para la innovación educativa. Aunque los retos son palpables, desde la equidad en el acceso hasta la gestión de la integridad académica, las oportunidades para mejorar la evaluación y personalizar el aprendizaje son abundantes. La clave radica en la adaptabilidad de docentes, alumnos e instituciones para abordar los desafíos, adoptar tecnologías de manera efectiva y aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece el modelo híbrido. La evaluación en este contexto no solo mide el aprendizaje; también impulsa la mejora continua y la preparación de los estudiantes para los desafíos del mundo actual. Es un recordatorio de que, incluso en tiempos de cambio, la educación puede evolucionar y prosperar, ofreciendo experiencias de aprendizaje más ricas y significativas para todos.

La evaluación en línea es una parte fundamental del aprendizaje híbrido y debe llevarse a cabo con el mismo nivel de cuidado y rigor que se pone en la creación de los contenidos de aprendizaje. El uso de un entorno de aprendizaje combinado puede aumentar el alcance de la evaluación, ya que se pueden incorporar actividades que se evalúan automáticamente y participar más formalmente en autoevaluaciones y revisiones por pares.

Por lo tanto, debemos centrarnos en el uso de formas alternativas de evaluación que promuevan una comunidad de aprendizaje constructiva, tanto en línea como cara a cara y que reflejen una comprensión del aprendizaje integrado y multidimensional que impacten en el rendimiento del alumno a corto y largo plazo.

Es hora de pensar en el futuro y preparar a los docentes y a los estudiantes para que encajen en él.

Referencias

- Acuña, M. (2020, 26 de junio). Educación híbrida: transformando la educación tradicional. Evirtualplus. <https://www.evirtualplus.com/educacion-hibrida/>
- Acuña, M. (2022, 7 de abril). Online Assessment and Teachers' transition. Evirtualplus. <https://lc.cx/06ONdq>
- Alfabetización Digital. (s.f.) Educación híbrida, la alternativa para seguir estudiando post Pandemia. <https://lc.cx/YykJL5>
- Austin, A.W. (2022-20223). *AAHE's Nine Principles of Good Practice*.

- Basogani-Urrutia. (2021). Evaluación en línea: herramientas, limitaciones y alternativas en un contexto de pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 10(2), 30-41.
- Capó Vicedo, J., Pla, R. C., y Capó Vicedo, J. (2011). La evaluación como elemento de mejora y enriquecimiento del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (3-4), 139-150. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351007.pdf>
- Cedeño, R. E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de Enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 119-127.
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 2-23.
- Engel, A., y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331469022014/html/>
- Flores, Z. M. (2023). Enseñanza Remota de Emergencia: evaluación del aprendizaje en procesos educativos, en estudiantes universitarios. *RUDICS. Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 14(27), 1-28. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2023.14.27.1>
- Gallardo-Ortega, G., Sánchez-Benítez, C., y Ríos-Villacorta, A. (2017). Aplicación de un método híbrido de aprendizaje en las asignaturas de lenguaje y matemática de los estudiantes de las carreras de ingeniería. *Revista Publicando*, 4(12), 523-533.
- Galvis, A. (22-24 de agosto de 2018). *Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior* [Conferencia Magistral]. Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. <https://lc.cx/PMI5kx>
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 255-271.
- Lion, C. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>
- Mendiola, M. M, Guevara, L. P, Arellano, C. F, y González, B. D. (2022). Elementos para la Integración de un modelo híbrido de aprendizaje en educación superior en la Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13489-13503. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4340>
- Mckinsey, & Co. (2021, 18 de febrero). The Future of Work after Covid-19. Mckinsey Global Institute. https://lc.cx/t_WbN1
- Pimienta, P. J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson Educación.
- Rodríguez, Villalobos. M., Fernández-Garza. J., y Heredia-Escrza. Y. (2023). Monitoring methods and student performance in distance education exams. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(2), 164-176. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2022-0085>
- Rolfe, A. (s/f). Five of the most useful skills to learn post-COVID-19. Reed. <https://lc.cx/mekE5L>
- Sacavino, S., y Candau, V. (2022). Enseñanza Híbrida: desafíos y potencialidades. *Estudios Pedagógicos*, 48(2), 257-266.
- McGuinness, C., Swartz, R., & Sproule, L. (2016). *Student thinking and learning in the PYP trans-*

disciplinary framework: Case studies from PYP schools. The Hague, Netherlands: International Baccalaureate Organization.

Toppo, G. (2021, 22 de diciembre). Hybrid learning sparks new worries about cheating. ¿Can assessment evolve? Higher ED Dive. <https://lc.cx/SpEwS5>

Velázquez-Ramírez, S. (2022). ¿Cómo podemos evaluar los aprendizajes en la modalidad de enseñanza híbrida? *Pasos Nueva Época*, 17, 5-7. <https://repo.iberopuebla.mx/servicios/pasos/pasos-NE17/8/>

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12). <https://lc.cx/ddUxbA>

Evaluation in the hybrid modality: defiance and challenges **Avaliação na modalidade híbrida: reptos e desafios**

Emma Navarrete

Universidad Nacional Autónoma de México | Naucalpan | México
<https://orcid.org/0009-0000-2132-7385>
emma-navarrete@acatlan.unam.mx

Abstract:

The document addresses assessment in hybrid learning environments, emphasizing the importance of synchronous and asynchronous both synchronous and asynchronous assessment methods to foster critical thinking and reduce teacher workload. It points out that institutions underestimate the long-term presence of hybrid education and lack a coherent digital assessment framework. Assessment in hybrid learning includes individual performance evaluation, self-assessment, peer evaluation, personalized learning, clear rubrics, and online alternatives. Overcoming challenges requires comprehensive planning, effective educational technologies, continuous teacher training, adaptability, open communication, and constant feedback. The importance of using online assessments, self-assessments and metacognitive strategies to motivate students and promote critical thinking in remote learning environments are highlighted. Keywords: assessment; Hybrid learning; Critical thinking; Educational technologies; Self-assessment.

Resumo:

O artigo aborda a avaliação em ambientes de aprendizagem híbrida, destacando a importância dos métodos de avaliação síncronos e assíncronos para promover o pensamento crítico e reduzir a carga de trabalho docente. Ele observa que as instituições subestimam a presença de longo prazo do ensino híbrido e não têm uma estrutura coerente para a avaliação digital. A avaliação no aprendizado híbrido inclui avaliação de desempenho individual, autoavaliação, avaliação por pares, aprendizado personalizado, rubricas claras e alternativas on-line. Para superar os desafios, é necessário um planejamento abrangente, tecnologias educacionais eficazes, treinamento contínuo dos

professores, adaptabilidade, comunicação aberta e feedback constante. Destaca-se a importância do uso de avaliações on-line, autoavaliações e estratégias metacognitivas para motivar os alunos e promover o pensamento crítico em ambientes de aprendizado remoto.

Palavras-chave: avaliação; Aprendizado híbrido; Pensamento crítico; Tecnologias educacionais; Autoavaliação.

Innovación en recursos digitales para modalidades educativas: tecnopedagogía y alfabetización digital con eXe Learning y Moodle

Elisa Urquizo Barraza, Enrique Cuan Duron, Diego Uribe Agundis

Resumen:

Esta aportación se centra en la creación de recursos digitales para ser utilizados en modalidades presenciales, híbridas y en educación a distancia. Contempla las directrices del modelo tecnopedagógico influenciado por el avance de las tecnologías de información y comunicación y por los modelos propios de estas disciplinas que lo convierten, ahora, en una nueva opción ágil con las características de iteración e incrementalidad propias de estas metodologías. Esto hace que se contemple una nueva visión del recurso digital incorporando a un diseño instruccional favorecedor del correcto manejo de la información por parte del alumno, favoreciendo también la comunicación entre todos los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje en una nueva manera de ver el aprendizaje encaminado a la alfabetización digital de la sociedad actual. Las herramientas de software utilizadas son eXe Learning como editor del recurso digital y la plataforma LMS Moodle para su visualización como paquete de contenido SCORM.

Palabras clave:

Tecnopedagógico; eXe Learning; SCORM; LMS.

Urquizo Barraza, E., Cuan Duron, E., y Uribe Agundis, D. (2024). Innovación en recursos digitales para modalidades educativas: tecnopedagogía y alfabetización digital con eXe Learning y Moodle. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 276-293). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c320>



Introducción

En este artículo se presenta el proceso metodológico para la creación de un recurso digital bajo el modelo tecnopsicológico denominado ágil, haciendo alusión a las metodologías ágiles del desarrollo de software. Se describen las teorías de aprendizaje constructivista, constructivista social y conectivista por tener una relación directa con el enfoque pedagógico que se adopta en el diseño y desarrollo del recurso digital y su contexto de aplicación. También se aporta una descripción conceptual del modelo tecnopedagógico y su evolución a la par de los avances en recursos tecnológicos aplicados a la educación.

Se incluye una descripción de la herramienta de edición eXe Learning como editor del recurso digital y su exportación al medio de visualización en el LMS Moodle. De esta forma, el objetivo de esta aportación es presentar un fundamento tecnopedagógico y metodológico para la creación y difusión de un recurso digital para su uso desde una plataforma educativa, desde un repositorio de recursos digitales o un sitio web.

En la cumbre para la Transformación de la Educación de la UNESCO 2023 se ha señalado, una vez más, la importancia de la iniciativa clave de ampliar el Aprendizaje Digital Público. Una iniciativa mundial sobre el aprendizaje digital público pretende garantizar que todos los educandos y docentes puedan acceder fácilmente a contenidos educativos digitales de calidad para avanzar en su aprendizaje (UNESCO, 2022).

El señalamiento de la UNESCO hace énfasis en que las tecnologías digitales son una necesidad social y un derecho básico para un mundo que está en constante cambio y en una exposición clara a eventos inesperados y cada vez más frecuentes, ya sean estos de índole de salud (COVID-19) y/o por aspectos bélicos que afectan a la sociedad y al sector educativo, sobre todo a nivel superior.

Las perturbaciones de la educación debido a la pandemia de COVID-19 puso claramente al descubierto la necesidad urgente de aliar las tecnologías y los recursos humanos para transformar los modelos escolares y construir sistemas de aprendizaje inclusivos, abiertos y resilientes. La UNESCO apoya el uso de la innovación digital para ampliar el acceso a las oportunidades educativas y avanzar en la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje, crear vías de aprendizaje a lo largo de toda la vida mejoradas por las TIC, reforzar los sistemas de gestión de la educación y el aprendizaje, y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje. Para lograr estos objetivos, la UNESCO trabaja para desarrollar la alfabetización digital y las competencias digitales, centrándose en los docentes y los educandos. (UNESCO, 2024)

Otro aspecto a considerar y que tuvo lugar en el tiempo de pandemia fue el corroborar la falta de experiencia de un gran número de instituciones educativas, profesorado y alumnado en las modalidades educativas híbridas y a distancia y en general en el uso de recursos digitales para apoyar la educación en estas modalidades que se convirtieron en únicas en ese evento extraordinario.

Señalado por (Rodríguez de los Ríos et al., 2022), como una de las problemáticas, más significativas, que debieron afrontar instituciones de educación básica y superior fue la precaria capacitación que poseían los profesores en el uso de las distintas herramientas tecnológicas para el acceso y desempeño en el aula virtual; especialmente, los docentes de instituciones públicas.

En el contexto educativo actual es común el uso de recursos digitales desde las perspectivas de todos los involucrados en el acto educativo, estudiantes, profesorado y en general de cualquier profesional de la educación, académico y/o administrativo. Estos recursos pueden provenir de cualquier de estas categoría o combinación de ellas:

- Herramientas basadas en modelos de lenguaje por inteligencia artificial
- Recursos digitales en formato de multimedia
- Herramientas de edición para los recursos digitales
- Plataformas de aprendizaje en línea
- Juegos educativos
- Aplicaciones móviles educativas
- Herramientas para la creación de reactivos de evaluación, etc.

La lista de aplicaciones y plataformas en cada una de las categorías anteriores crece día a día y no se detendrá. De ahí la importancia de estar alfabetizado tecnológicamente.

Para el profesional de la educación conocer el fundamento pedagógico de estas herramientas le da otra perspectiva a su uso y plenamente lo fundamenta. La teoría de aprendizaje constructivista social y conectivista que subyace a estas herramientas serán descritas más adelante.

En las secciones que siguen se describe el diseño tecnopedagógico ágil haciendo referencia a las técnicas ágiles del desarrollo de productos de software, enseguida se describen las teorías de aprendizaje constructivista, constructivista social y conectivista como fundamento y posibilidades de diseño instruccional de los contextos de uso y de las herramientas de edición y divulgación de los recursos digitales. Se describen también

el editor de recursos digitales eXe Learning y la plataforma LMS Moodle. Finalmente se presenta el proceso metodológico que da origen al recurso digital con sus respectivas recomendaciones y conclusiones.

Diseño Tecnopedagógico

Una definición de pedagogía que hace alusión a la investigación y reflexión es la que la define como una ciencia social enfocada en la investigación y reflexión de la educación (UNIR, 2021). Ahora bien, el concepto tecnopedagógico combina aspectos tecnológicos de las categorías antes mencionadas y aspectos pedagógicos en el contexto educativo con el objetivo de hacer más eficiente el aprendizaje. De esta forma por diseño tecnopedagógico entendemos el proceso de planificación sistemática y rigurosa de procedimientos y actividades previas a la instrucción con el propósito de asegurar la generación de aprendizajes en forma eficaz, eficiente y sostenible. Producto de la integración de enfoques y principios de la pedagogía y de recursos digitales (Rodríguez de los Ríos et al., 2022). Los autores consideramos a esta definición extremadamente acertada para el concepto en cuestión, ya que se considera de manera explícita la incorporación de recursos digitales. Otro aspecto a considerar que incluye una planificación sistemática haciendo una referencia clara a la teoría de sistemas como fundamento a este diseño.

El diseño tecnopedagógico contempla varios modelos de acuerdo con sus autores. Así, tenemos el modelo de Jonassen, el de Dick y Carey, el de Gagné y Briggs y el Modelo ADDIE. De estos, los tres últimos guardan similitudes en las fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación y con retroalimentaciones en el caso de ADDIE. El modelo de Jonassen, enfocado en un entorno de aprendizaje constructivista centrado en el alumno parte de un problema, caso, etc. y de ahí continúa con la construcción del entorno de aprendizaje. Los modelos de Dick y Carey, el de Gagné y Briggs y el de ADDIE contemplan las fases de desarrollo de productos de software tradicionales, aunque incluyen las correspondientes iteraciones a medida que avanzan en el desarrollo del aprendizaje. Una descripción detallada, sus diferencias y similitudes la encontramos en (Chicaiza Yugcha, 2023).

Diseño Tecnopedagógico Ágil

Las metodologías ágiles surgen en el contexto de la Ingeniería de Software y se utilizan ampliamente para el desarrollo de productos con calidad de concordancia, aunada ésta, a la calidad técnica que se espera de los productos de software desarrollados profesionalmente. Son los avances tecnológicos y la calidad esperada por los usuarios finales lo que detona

este tipo de metodologías. Una metodología que surge en este contexto es SCRUM que se define como un proceso en el que se aplican de manera regular un conjunto de buenas prácticas para trabajar colaborativamente, en equipo, y obtener el mejor resultado posible de un proyecto. Estas prácticas se apoyan unas a otras y su selección tiene origen en un estudio de la manera de trabajar de equipos altamente productivos (Proyectos Ágiles, s.f.).

El decálogo de SCRUM contempla diez puntos. Estas prácticas se apoyan unas a otras y su selección tiene origen en un estudio de la manera de trabajar de equipos altamente productivos (Coletti Ghezzi, 2019).

Decálogo AGILE SCRUM

1. Nuestra principal prioridad es satisfacer al cliente a través de la entrega temprana y continua de outcome de valor.
2. Son bienvenidos los requisitos cambiantes, aun llegando tarde al desarrollo. Los procesos ágiles se dobligan al cambio como ventaja competitiva para el cliente.
3. Entregar ideas, conceptos, productos y sistemas que funcionen, en períodos no mayores a 30 días.
4. El cliente, desarrolladores y líderes de proyecto deben trabajar juntos de forma cotidiana a través del proyecto.
5. Construimos los proyectos en torno a personas positivas y motivadas.
6. La forma más eficiente y efectiva de comunicar información de ida y vuelta dentro de un equipo de desarrollo es mediante la conversación cara a cara.
7. El software/producto/servicio, idea o concepto que funcione es el mejor KPI de progreso.
8. Los procesos ágiles promueven el desarrollo sostenido e incremental de cumplimiento. Todos estamos involucrados debemos seguir un ritmo constante de forma indefinida.
9. La atención continua a la excelencia le agrega valor a la agilidad.
10. Las mejores arquitecturas de proyectos, requisitos y diseños emergen de equipos que se auto organizan.

Asociando estos puntos al diseño tecnopedagógico podemos visualizar fácilmente las características de iteración e incrementalidad que representan la esencia de las herramientas ágiles. Al final el recurso digital es un producto de software aplicado a la educación, de ahí la importancia de que el cliente (alumnado y profesorado), como usuarios finales se mantenga en constante comunicación desde su diseño hasta su puesta en práctica en un proceso de mejora continua al estar retroalimentando a todos los integrantes del equipo.

Teorías de aprendizaje constructivista, constructivista social y conectivista

A través del tiempo las teorías de aprendizaje han explicado la forma en que las personas aprenden y se apropian de conocimientos. Es importante conocer y reconocer como los avances tecnológicos y el uso de recursos digitales han dado lugar a nuevas teorías de aprendizaje en aras de un aprendizaje efectivo, eficaz y eficiente.

Partimos de la teoría constructivista por considerar que es la que se ha aplicado en algunas de las herramientas tecnológicas de apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje, un ejemplo de esto es la plataforma Moodle que tiene como fundamento el constructivismo social (Camus Huamán et al., 2022).

La teoría constructivista es vista como un paradigma de enseñanza que interpreta al aprendizaje como el resultado de la construcción que el individuo produce desde su realidad, desde esta perspectiva, el alumno es considerado un sujeto activo participe en la reconstrucción y reestructuración de su aprendizaje, al intentar darle un sentido a sus experiencias también se genera conocimiento Driscoll (2005, citado en Chicaiza, 2023).

Constructivismo Social es aquel modelo basado en el constructivismo, que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (VYGOTSKY, 1978).

El conectivismo surge como una forma de explicar la forma en la que el alumnado de hoy en día aprende. El concepto de este paradigma y teoría de aprendizaje surge como un complemento a las teorías antes mencionadas, constructivismo y constructivismo social. Su creador es George Siemens, el mismo autor de los MOOC (Acuña, 2023). Esta teoría explica las nuevas formas en que las personas socializan, trabajan, se divierten, y, en general, aprenden y se apropian de conocimientos.

George Siemens postula que hay ocho principios clave de la teoría del aprendizaje del conectivismo (Gutiérrez, 2012)

1. El aprendizaje y el conocimiento descansan en la diversidad de opiniones.
2. El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos especializados o fuentes de información.
3. El aprendizaje puede residir en aparatos no humanos.
4. La capacidad de saber más es más crítica que lo que se sabe actualmente.
5. Es necesario alimentar y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
6. La capacidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad fundamental.
7. La vigencia (conocimiento preciso y actualizado) es la intención de todas las actividades de aprendizaje conectivista.
8. La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje.

Es claro visualizar a partir de estos principios que hoy en día aprendemos a partir de un contexto social en el que figuran diferentes actores, todos ellos portantes del conocimiento del que nos apropiamos. Dichos agentes pueden ser los compañeros de clase, colegas, profesores, etc. y por otro lado todos los medios que tenemos hoy en día para consultar y analizar en medios electrónicos. Aparte de esto, el aprendizaje se da a partir de redes en donde cada nodo estará representado precisamente por estas personas o instancias. La reflexión y el aprender a aprender ha trascendido a considerar y reflexionar sobre la importancia de saber más en comparación con lo que sabemos actualmente a través de las redes que seamos capaces de establecer. Aunado a esto, el fortalecer nuestra capacidad para trascender el conocimiento adquirido a otro contexto de aplicación se hace algo característico del conectivismo. Y finalmente la constante actualización como parte de un escaneo del medio ambiente es esencial para el conectivismo en una constante decisión del que, y cómo aprendemos.

Con lo anteriormente expuesto como justificante y fundamento del diseño de recursos digitales procedemos a la descripción de las herramientas utilizadas para la edición del recurso digital.

eXe Learning

eXe Learning es un programa libre y abierto para crear contenidos educativos de una manera sencilla. Estas son sus características (eXeLearning, s.f.). Descarga fácil y gratuita desde esta web. Disponible para todos los sistemas operativos.

- Posibilidad de incluir todo tipo de contenidos: textos, enlaces, imágenes, vídeos... e insertar materiales creados con otras herramientas.
- Disponibilidad de distintos bloques de contenido (“iDevices”) como actividades interactivas, juegos, galería de imágenes, actividad de Geogebra, archivos adjuntos, etc.
- Creación de materiales accesibles.
- Posibilidad de catalogar los contenidos y publicarlos en diferentes formatos: Sitio web navegable y adaptable a diferentes dispositivos (responsive design), estándar educativo, para trabajar con Moodle y otros LMS, epub...
- Diferentes diseños a elegir desde el menú. Posibilidad de crear diseños propios.
- Programa abierto (licencia GPL2+), código fuente disponible en GitHub

El editor eXe Learning cuenta con un grupo amplio de bloques de contenido llamados iDevices para especificar las fases de desarrollo. Cuando el académico no satisfaga sus intenciones didácticas a través de este editor, siempre podrá contar con los recursos y actividades del LMS y hacer la combinación entre ellos y el objeto creado. En este último caso se debe tener cuidado en el correcto balance entre la cohesión y el acoplamiento del objeto para no perder una de las características principales del objeto, la reusabilidad. Cohesión alta y un bajo acoplamiento es lo deseable.

LMS Moodle

Moodle es una plataforma que ofrece la solución de eLearning más personalizable y confiable del mundo que capacita a los educadores para mejorar nuestro entorno de aprendizaje. Su creador Martin Douglas quien en los años setenta tuvo la visión de la educación a distancia a partir de sus propias necesidades de educación, ya que vivía en un pueblo lejano de servicios educativos en Australia Occidental. Así a finales de los 90’s Martin se licencia en informática y crea Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) bajo los principios de la ONU:

Uno de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU es garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. De hecho, es el más importante, porque sin él no podemos alcanzar ninguno de los otros dieciséis objetivos. (Dougiamas, s.f.)

Hoy en día Moodle es el LMS que está en el corazón de un ecosistema de productos y servicios que apoyan colectivamente la misión de capacitar a los educadores.

Esto incluye nuestra red de Proveedores de servicios certificados, lugar de trabajo de Moodle, Aplicaciones Moodle, Moodle Academy y MoodleNet.

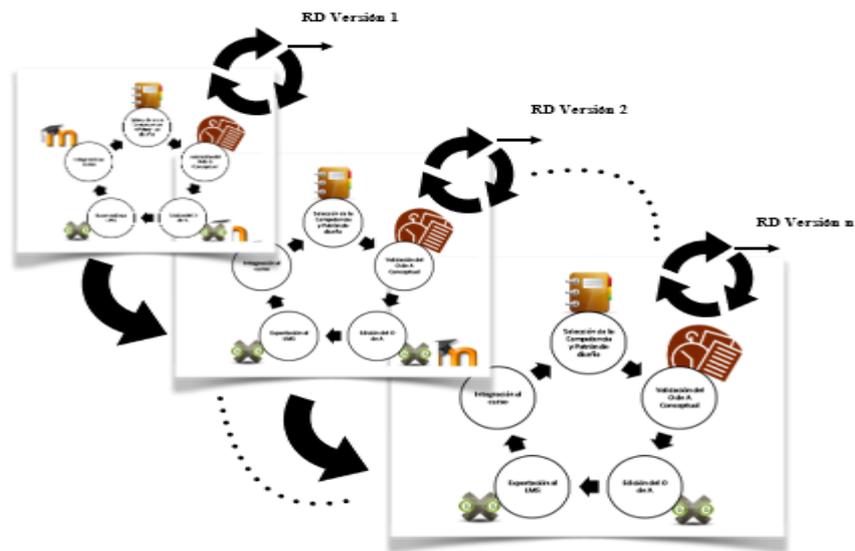
La amplia comunidad de Moodle cree que el acceso libre y abierto a la tecnología educativa es fundamental para crear un mundo más equitativo en el que todos puedan acceder a una educación de calidad.

Como sistema de gestión del aprendizaje de código abierto que puede descargarse, modificarse y compartirse libremente, Moodle LMS es la máxima expresión de los valores que unen a la comunidad de desarrolladores, administradores de sistemas, educadores y estudiantes (Moodle, s.f.).

Proceso metodológico de creación del recurso digital con las directrices de iteración e incrementalidad

Una de las características principales de los procesos llamados ágiles es lo iterativo de cada una de sus fases de desarrollo y su capacidad de ir generando cada vez, incrementalidad, un producto o servicio más robusto, completo, pertinente, efectivo, etc. El recurso digital (RD) creado irá entregando más valor en cada versión, lo que hará que su usuario tenga una mayor calidad en el trabajo que desempeñe. Lo anterior trasladado al contexto tecnopedagógico, en donde los usuarios serán, principalmente, los alumnos, tendrá el efecto de ir aumentando cada vez la calidad y eficiencia de su aprendizaje como consecuencia de la calidad del recurso creado. Lo anterior en una espiral infinita de iteraciones e incrementalidades que harán que el recurso sea cada vez más acorde a sus necesidades de aprendizaje. Esto se esquematiza en la figura 1, en donde los círculos formados por tres flechas indican las iteraciones en cada fase del proceso, y las flechas de conexión de cada proceso de desarrollo representan el pasar de una fase completa a otra. La última fase presenta una mejor calidad técnica y de concordancia con las necesidades del usuario. Las salidas de cada fase de desarrollo forman versiones del recurso digital (RD Versión n).

Figura 1. Proceso Tecnopedagógico Ágil en el desarrollo de un recurso digital.



Fuente: elaboración propia

A partir de estas directrices de desarrollo a continuación se describen las fases de edición, exportación e integración del recurso digital creado.

Edición del objeto de aprendizaje

La siguiente es una secuencia de pantallas que muestran la edición del objeto utilizando el editor eXe. Se presenta la inclusión del eDevice objetivos como ejemplo, el empaquetamiento, y su exportación como paquete de contenido IMS (IMS Content Packaging) compatible con el LMS a utilizar para su visualización en el contexto de un curso. Este proceso inicia en la figura 2 en donde se incluye el objetivo en el contexto de un Taller de Investigación utilizando el eDevice *Objetivos*,

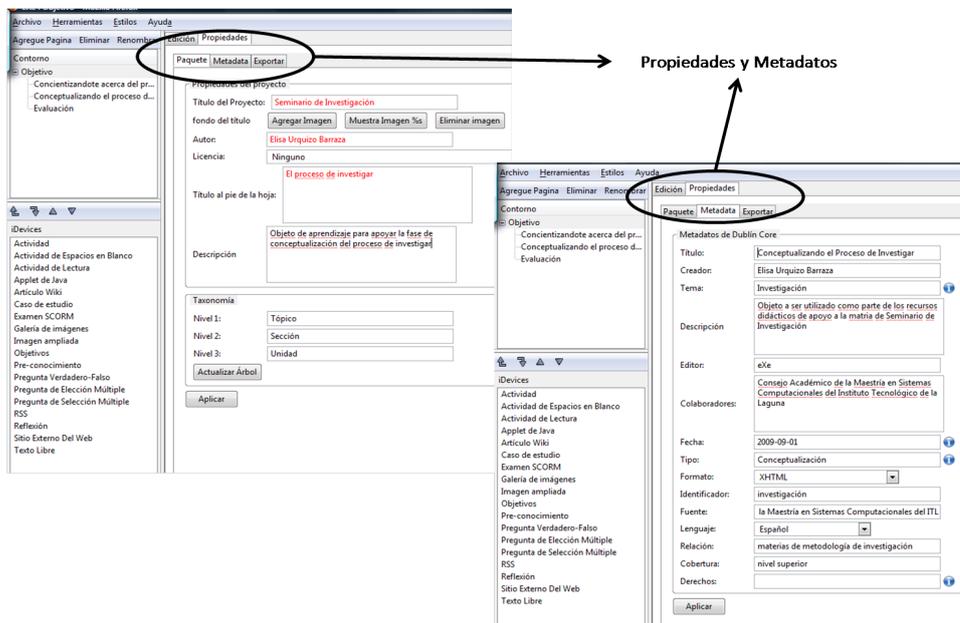
Figura 2. Edición del Recurso Digital desde eXe Learning con el eDevice objetivos



Fuente: elaboración propia

Después de incluir la serie de eDevices de eXe Learning necesarios para cubrir las fases de diseño del RD el académico procede a especificar las características del proyecto y los metadatos del RD, característica esencial de un RD creado profesionalmente. Esto se muestra en la figura 3.

Figura 3. Especificación de las características del proyecto y los metadatos del RD

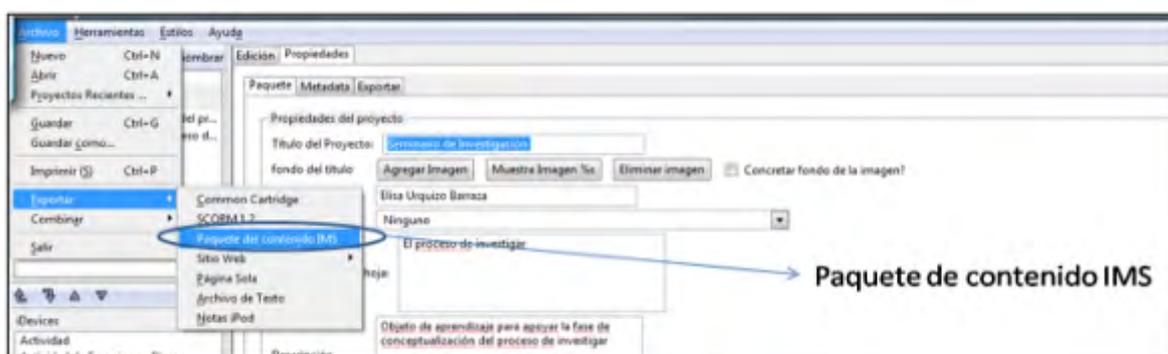


Fuente: elaboración propia

Exportación del Objeto de Aprendizaje

Esta fase de la creación del recurso digital depende del contexto en donde se va a utilizar. Los editores incluyen opciones que van desde una página web hasta un paquete IMS que es un esqueleto de especificaciones que ayuda a definir varios estándares técnicos, incluyendo materiales de e-learning. Esto se muestra en la figura 4. Un punto importante que se debe evaluar en esta fase es el correspondiente al llenado de los metadatos del objeto lo cual proporcionará información de su creador, descripción del objeto, contexto de trabajo, actualizaciones, etc. Esta fase resguarda las características de reusabilidad y la posibilidad de ser clasificado.

Figura 4. Exportación del recurso digital

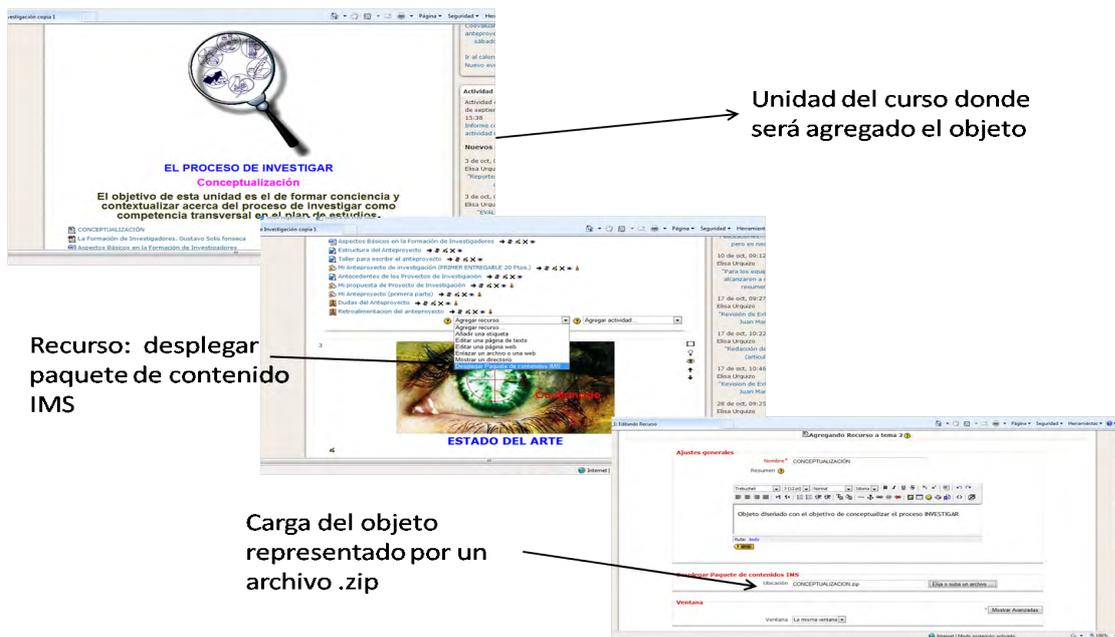


Fuente: elaboración propia

Integración del Objeto de Aprendizaje en un Contexto de Aprendizaje

El recurso digital, RD, creado bajo este esquema es ahora integrado en un ambiente de aprendizaje. En este punto la evaluación corresponde a todo el ambiente creado cuidando de que el RD quede en armonía con el resto de los elementos dispuestos. Estos recursos y actividades pueden corresponder a los proporcionados por el LMS a utilizar, en este caso se ha utilizado Moodle. Cuando un recurso digital va a ser utilizado, bajo la dirección de un académico, el mejor medio para exponerlo es un curso dentro de un LMS. Hacerlo de esta forma lo relaciona con un contexto de aprendizaje que puede presentarse como una secuencia de recursos digitales o bien de forma combinada con otros recursos. La unidad de aprendizaje así diseñada debe presentar una estructura similar a la de un RD, es decir, se inicia con una fase de introducción, y se concluye con una fase de evaluación y relación de lo aprendido, pasando por fases correspondientes al *hacer* del alumno. Por otro lado, cuando la totalidad del RD corresponde a una unidad de aprendizaje, entonces esta estructura la presenta el recurso creado en sí.

Figura 5. Proceso de integrar el recurso digital en un curso



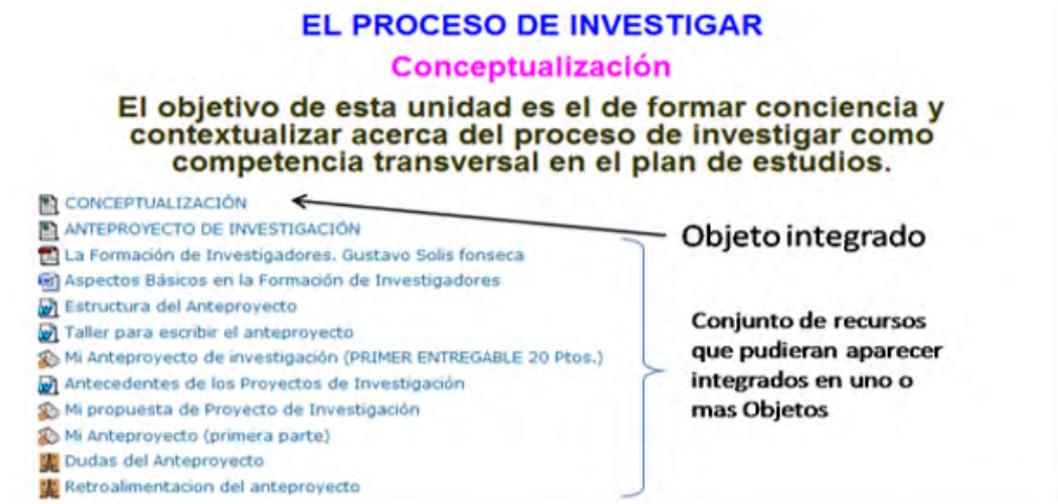
Fuente: elaboración propia

La correcta incorporación del RD creado tiene varios aspectos a tomar en cuenta: calidad de usabilidad didáctica la cual se resguarda con la secuencia propuesta en la figura 1 y la secuenciación del RD dentro del resto de recursos y actividades. Esta secuencia tiene que ver con la naturaleza del RD y con la(s) competencia(s) a desarrollar en el alumnado. Por ejemplo, si se trata de un RD para *conceptualizar o contextualizar* este deberá de ser colocado antes de los recursos correspondientes a la *práctica de la trascendencia de lo aprendido*. Finalmente, el aspecto técnico de la incorporación del RD al contexto de un curso depende de la correcta edición, empaquetamiento y exportación del mismo.

El proceso para incluir el objeto consiste en activar la edición del curso y agregarlo desde el menú de recursos como un paquete de contenido IMS, Figura 5. Ejemplificado en el LMS Moodle. Se muestran cuadros de diálogo para indicar que el paquete ha sido cargado en la sección de archivos.

Posteriormente se procede a visualizar el recurso digital creado en el contexto del curso. en este caso se ha incluido en un curso de Seminario de Tesis I. Lo anterior se visualiza en la figura 6.

Figura 6. El proceso de investigar



Fuente: elaboración propia

La apariencia del RD desde un curso dentro del LMS es diferente desde el punto de vista didáctico, ya que se muestra en un contexto diseñado para el desarrollo de determinadas competencias. Cuando el acceso al RD se realiza a nivel de consulta, como página web, por ejemplo, este es usado como referencia una específica con fines de clarificar o complementar algún concepto.

Finalmente, la figura 7 nos muestra el despliegue del recurso digital dentro del contexto del curso.

Figura 7. Proceso de incluir el recurso digital en el contexto de un curso



Fuente: elaboración propia

Con esto queda completo el proceso de incorporación de un recurso digital a un curso que puede ser utilizado en cualquier modalidad de aprendizaje, presencial, distancia o mixta. Se debe señalar que el proceso descrito se encuentra en una constante espiral, iterando e incrementando el valor para el alumnado y en general para los usuarios del mismo. Con esto se aumenta su calidad técnica y pedagógica dentro de los requerimientos de un recurso digital creado bajo las directrices de diseño e implementación propias de los desarrollos de software creados profesionalmente y bajo los lineamientos de un modelo tecnopedagógico que lo hacen más pertinente al contexto donde reside.

Conclusiones

En esta aportación se ha desarrollado un recurso digital bajo el fundamento de un enfoque tecnopedagógico ágil. Se ha descrito la metodología ágil SCRUM para desarrollos de software, fuente de inspiración en el desarrollo del recurso digital. Se ha hecho énfasis en las características de iteración e incrementalidad, propias de los desarrollos de software desarrollados profesionalmente, descritos y aplicados en el diseño del recurso digital.

Se han descrito las diferentes teorías, constructivista, constructivista social y conectivista como fundamento de las herramientas de diseño y creación del recurso digital. Se ha presentado el proceso metodológico de edición, desarrollo y exportación del recurso digital a través del editor eXe Learning y se ha importado al LMS Moodle en el contexto de un curso para su difusión y uso.

Esto muestra una forma de enseñanza / aprendizaje acorde a la conectividad existente hoy en día y que trasciende el tiempo y el lugar para desarrollar y aportar en el aprendizaje del alumnado.

La creación de recursos digitales es un proceso que cada vez se vuelve más común en los ambientes académicos y en la sociedad en general. Una forma de fomentar su calidad técnica y de concordancia es integrar a su desarrollo directrices provenientes de los desarrollos de software plenamente probados por su efectividad. Al mismo tiempo se incorpora un fundamento robusto tecnopedagógico que resguarde su calidad pedagógica y que establezca un diseño instruccional adecuado al contexto de su aplicación.

A manera de aclaración y de suma importancia son las fases previas a las presentadas en esta aportación y que corresponden al diseño conceptual del recurso digital. Es la revisión de competencias, estilos de aprendizaje y al uso de patrones de diseño en la creación del recurso digital lo que incluye el diseño conceptual. Lo anterior será previamente evaluado antes de pasar a los procesos de edición en una iteración e incrementalidad que aumentará su calidad de concordancia en cada versión.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar la revolución tecnológica a la que nos enfrentamos al momento de presentar esta aportación y que corresponde al uso de la inteligencia artificial en los contextos educativos. Gran reto para la comunidad educativa en cuanto a la actualización de estrategias de aprendizaje, responsabilidad y principios éticos.

Referencias

- Acuña, M. (2023, 28 de febrero). Conectivismo como teoría del aprendizaje basada en las TIC. Evirtualplus. https://lc.cx/se9xW_
- Camus Huamán, K. Y., Schult Reátegui, N. E., Sotillo Tapia, P. D., & Benites Sapallanay, R. (2022). Plataforma Moodle, como herramienta digital para la comunicación intercultural de estudiantes de beca 18. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26), 2062-2077.
- Chicaiza Yugcha, J. M. (2023). *Análisis del diseño tecnopedagógico en entornos virtuales de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Coletti Ghezzi, F. (2019, 22 de diciembre). La metodología agile es solamente àgil o además eficiente? Linked in. <https://lc.cx/0UjgE9>
- Dougiamas, M. (s.f.). Dónde empezó todo: Un remoto pueblo de Australia Occidental. Moodle. <https://moodle.com/es/acerca-de/la-historia-de-moodle/>
- eXeLearning. (s.f.). Qué es eXeLearning. eXeLearning. <https://exelearning.net/caracteristicas/>
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: Conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología* (1), 111-122.
- Moodle. (s.f.). Capacitar a los educadores para mejorar nuestro mundo. Moodle. <https://moodle.com/es/acerca-de/>
- Proyectos Ágiles. (s.f.). Qué es SCRUM. <https://proyectosagiles.org/que-es-scrum/>
- Rodríguez de los Ríos, L. A., Flores Limo, F. A., Landa Maturrano, B. A., & Rubio González, J. L. (2022). El diseño técnico pedagógico: Aspectos conceptuales y metodológicos. *Educa-UMCH*, (19), 204–223.
- UNESCO. (2022, 17, 18 y 19 de septiembre). Cumbre sobre la Transformación de la Educación. UNESCO. <https://lc.cx/4w0Q1W>
- UNESCO. (6 de Febrero de 2024). Aprendizaje digital y transformación de la educación. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- UNIR. (25 de Octubre de 2021). Qué es la pedagogía y qué hace un pedagogo. UNIR <https://mexico.unir.net/educacion/noticias/que-es-pedagogia/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.

Innovation in Digital Resources for Educational Modalities: Technopedagogy and Digital Literacy with eXe Learning and Moodle

Inovação em recursos digitais para modalidades educacionais: tecnopedagogia e alfabetização digital com o eXe Learning e o Moodle

Elisa Urquizo Barraza

Tecnológico Nacional de México Campus La Laguna | Torreón | Coahuila | México
<https://orcid.org/0000-0001-6956-9666>
eurquizob@lalaguna.tecnm.mx

Enrique Cuan Duron

<https://orcid.org/0009-0004-3965-6565>
Tecnológico Nacional de México Campus La Laguna | Torreón | Coahuila | México
ecuand@lalaguna.tecnm.mx

Diego Uribe Agundis

<https://orcid.org/0009-0006-1216-4856>
Tecnológico Nacional de México Campus La Laguna | Torreón | Coahuila | México
duribea@lalaguna.tecnm.mx

Resumo:

This contribution focuses on the creation of digital resources to be used in face-to-face, hybrid and distance education modalities. It contemplates the guidelines of the technopedagogical model influenced by the advance of information and communication technologies and by the models of these disciplines that turn it, now, into a new agile option with the characteristics of iteration and incrementality typical of these methodologies. This makes that a new vision of the digital resource is contemplated, incorporating an instructional design favoring the correct handling of the information by the student, also favoring the communication between all the agents of the teaching-learning process in a new way of seeing the learning directed to the digital literacy of the current society. The software tools used are eXe Learning as editor of the digital resource and the LMS Moodle platform for its visualization as a SCORM content package.

Keywords: technopedagogical; eXe Learning; SCORM; LMS.

Resumo:

Esta contribuição enfoca a criação de recursos digitais para serem utilizados nas modalidades de educação presencial, híbrida e a distância. Contempla as diretrizes do modelo tecnopedagógico influenciado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação e pelos modelos dessas disciplinas que agora o transformam em uma nova opção ágil com as características de iteração e incrementalidade típicas dessas metodologias. Isso significa que uma nova visão do recurso digital é contemplada, incorporando um design instrucional que favorece o manuseio correto das informações pelo aluno, favorecendo também a comunicação entre todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem em uma nova forma de ver a aprendizagem voltada para a alfabetização digital da sociedade atual. As ferramentas de software utilizadas são

o eXe Learning como editor do recurso digital e a plataforma LMS Moodle para sua visualização como um pacote de conteúdo SCORM.

Palavras-chave: tecnopedagógico; eXe Learning; SCORM; LMS.



Religación **Press**

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press